



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: TEORIA LINGUÍSTICA E MÉTODOS



FABÍOLA JERÔNIMO DUARTE

**LEITURA E SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS MARCADORES
SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JOÃO PESSOA – PB

2023

FABÍOLA JERÔNIMO DUARTE

**LEITURA E SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS MARCADORES
SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D812l Duarte, Fabíola Jerônimo.

Leitura e semiótica : uma análise acerca dos
marcadores sociais da diferença e imagens de controle
em livros didáticos de língua portuguesa / Fabíola
Jerônimo Duarte. - João Pessoa, 2023.

211 f. : il.

Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPE/CCHLA.

1. Língua portuguesa - Racismo. 2. Língua portuguesa
- Marcadores sociais. 3. Materiais didáticos - Racismo.
4. Racismo - Imagens de controle. I. Lima Silva,
Henrique Miguel de. II. Título.

UFPE/BC

CDU 811.134.3:141.74(043)

FABIOLA JERÔNIMO DUARTE

**LEITURA E SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS MARCADORES
SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), na área de concentração: Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística e Ensino, sob a orientação do Prof^o. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva.

Aprovado em: 17/ 02/ 2023

Banca Examinadora



Prof^o. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (MPLE-UFPB)
Orientador



Prof^a. Dra. Antônia Gibson Barros Simões
Examinadora Externa



Prof^a. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (MPLE-UFPB)
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Juliene Ribeiro Lopes Pedrosa (MPLE-UFPB)
Examinadora Suplente

Prof^a. Dra. Symara Abrantes Albuquerque O. Cabral (UFPG-CZ)
Examinadora Suplente

JOÃO PESSOA - PB

2023

A todos aqueles que algum dia acreditaram na igualdade de direitos e condições para todos os seres de nossa sociedade, pois, ao final de tudo, já sabiam que somos apenas humanos.

(Fabiola Duarte)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela generosidade de todos os dias conceder a força e a esperança para prosseguir em busca de meus objetivos;

À **Santa Rita de Cássia**, símbolo de amor e afago, seja em meus momentos de alegria ou dor;

Aos **meus pais**, pela vida e o amor dedicado ao longo desses 33 anos de minha existência;

À **minha filha**, por todo amor, incentivo e compreensão de minhas ausências, quando preciso sair de meu papel de mãe e ser apenas uma estudante;

Ao **meu esposo**, um grande amor, o melhor amigo e grande incentivador e admirador de meus sonhos;

À **Sonali Duarte**, querida irmã, pelo apoio, principalmente nos momentos de dificuldades que a vida impôs;

À **Inayara Élide**, uma amiga que o mestrado acrescentou à minha vida, pelos momentos de angústias compartilhadas e alegrias divididas;

Ao professor, **Dr. Jeová Mendonça**, por fazer-me acreditar que para tudo há um tempo e que não precisamos esperar que portas sejam abertas, mas sim, construímos caminhos que nos permitam abri-las;

Ao **Grifes**, espaço no qual aprendi muitos dos conhecimentos que desenvolvi nesta dissertação;

Ao **meu orientador**, professor Dr. Henrique Miguel, por suas orientações e por permitir-me evoluir como pesquisadora e acreditar que eu conseguiria transpor mais esta etapa da vida;

À **Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril**, por abrir suas portas para que eu pudesse realizar a pesquisa;

Aos **participantes da pesquisa**, que em muito contribuíram para o desenvolvimento e alcance dos objetivos traçados;

Às professoras Dra. **Antônia Gibson** e Dra. **Eliana Esvael**, por todos os conhecimentos que, em muito, colaboraram para a construção desta dissertação,

Aos **colegas do mestrado**, por todos os momentos de inestimável conhecimento;

Aos **professores do MPLE**, por todos os conhecimentos compartilhados ao longo das aulas;

RESUMO

Ao reconhecermos que estamos vivenciando uma propagação massificada de signos, inclusive em contextos educacionais e que, em muitos casos, objetivam construir sentidos que reforçam as diferenças entre os sujeitos, principalmente quando estas diferenças são operacionalizadas sobre a raça, propomos investigar a presença de marcadores sociais da diferença e Imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa “Tecendo linguagens” proposta para o Ensino Fundamental II. Como objetivo central, analisamos como estes marcadores sociais da diferença e Imagens de controle articulam discursos implícitos e explícitos no material em estudo e que contribuem para a estruturação do racismo no contexto educacional, ao mesmo tempo em que verificamos como uma abordagem semiótica destes discursos pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica. No tocante a metodologia, por tratar-se de um estudo voltado para a educação, optamos por realizar uma pesquisa de base qualitativa e método indutivo. A pesquisa-ação foi elaborada para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, que está localizada na cidade de Montanhas-RN. Nossa intervenção consistiu na aplicação de sequências didáticas pautadas em uma abordagem semiótica (semiótica peirceana). Concernente à base teórica, a pesquisa ancora-se nas considerações de Santaella (2000, 2002, 2005, 2007), acerca da semiótica; Collins (2009), Bueno (2020) e hooks (2019), sobre o conceito de Imagens de controle e as opressões operacionalizadas em relação as pessoas negras. No tocante aos marcadores sociais da diferença, utilizamos as contribuições de Hirano (2009) e Zamboni (2009), e Hall (2003, 2016) sobre a linguagem como meio de construção de diferenças por influência da cultura. Por fim, como resultado de nossa pesquisa, constatamos que, através do estudo da coleção “Tecendo Linguagens”, os materiais didáticos favorecem à lógica de dominação de grupos que historicamente e culturalmente se utilizam dos processos de desvalorização sobre o outro, para fortalecerem as distinções entre os sujeitos e a construção de uma estrutura social em que aqueles que são subjugados passam a ter suas vidas e identidades reguladas. Assim, a abordagem semiótica de tais marcadores sociais e Imagens de controle contribuiu significativamente para a compreensão de como os significados que construímos, assim como as nossas identidades são performadas pelo meio social, principalmente, pelo próprio contexto educacional. Portanto, observamos que a ação que propomos foi apenas uma fresta de resistência que abrimos contra uma imensidão de conotações intencionalmente formuladas para cessar toda e qualquer frente de recolocação social sobre a raça. Conotações que sabemos se que estendem para além dos contextos educacionais, mas que através dos conhecimentos que advêm destes espaços, poderão ser minoradas e futuramente desarticuladas.

Palavras-Chaves: diferença; Imagens de controle; marcadores sociais; racismo.

ABSTRACT

As recognize that we are experiencing a mass propagation of signs, including in educational contexts and that in many cases, aim to construct meanings that reinforce the differences between subjects, especially when these differences are operationalized based on race, we propose to investigate the presence of social markers of difference and controlling Images in the Portuguese language collection “Tecendo Linguagens” proposed for Elementary School II. As a central objective, we analyze how these social markers of difference and controlling Images articulate implicit and explicit discourses in the material under study and that contribute to the structuring of racism in the educational context, at the same time that we verify how a semiotic approach to these discourses can contribute for the development of a critical reading. With regarding to the methodology, as it is a study focused on education, we choose to carry out a qualitative research basis and inductive method. The action-research was designed for a 9th grade class of Elementary School II at Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, which is located in the city of Montanhas, state of Rio Grande do Norte. Our intervention consisted of applying didactic sequences based on a semiotic approach (Peirce’s semiotics). Concerned the theoretical basis, the research is anchored in the considerations of Santaella (2000, 2002, 2005, 2007), about the semiotics; Collins (2009), Bueno (2020) and hooks (2019), about the concept of Controlling Images and operationalized oppression in relation to black people. With regard to the social markers of difference, we use the contributions of Hirano (2009) and Zamboni (2009) and Hall (2003, 2016) on language as a means of constructing differences through the influence of culture. Finally, as a result of our research, we found that, through the study of the “Tecendo Linguagens” collection, the textbooks favor the logic of domination of groups that historically and culturally use the processes of devaluation over the other, to strengthen the distinctions between subjects and the construction of a social structure in which the subjugated have their lives and identities regulated. Thus, the semiotic approach of such social markers and controlling Images contributed significantly to the understanding of how the meanings we construct, as well as our identities are performed by the social environment, mainly, by the educational context itself. Therefore, we observe that the action we propose was just a crack of resistance that we opened against an immensity of intentionally formulated connotations to cease any and all fronts of social relocation on race. Connotations that we know extend beyond educational contexts, but that through the knowledge that comes from these spaces, can be reduced and disarticulated in the future.

Keywords: difference, controlling images, social markers, racism.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Tricotomias Peirceana..... | 25 |
| Figura 2 – Campanha da Comissão da igualdade Racial..... | 27 |
| Figura 3 – O processo de construção da identidade em meio a cultura..... | 35 |
| Figura 4 – Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril..... | 59 |
| Figura 5 – Capa do Guia didático..... | 64 |
| Figura 6 – Livro didático do 6º da coleção “Tecendo Linguagens”..... | 79 |
| Figura 7 – Livro didático do 7º da coleção “Tecendo Linguagens”..... | 79 |
| Figura 8 – Livro didático do 8º da coleção “Tecendo Linguagens”..... | 79 |
| Figura 9 – Livro didático do 9º da coleção “Tecendo Linguagens”..... | 79 |
| Figura 10 – Páginas 24 e 25 do primeiro capítulo da unidade I..... | 80 |
| Figura 11 – Páginas 251 e 252 do oitavo capítulo da unidade IV..... | 81 |
| Figura 12 – Início da exposição do vídeo sobre a obra e vida de Van Gogh..... | 95 |
| Figura 13 – Recorte de momento de ilustração..... | 100 |
| Figura 14 – Momentos anterior a exposição do vídeo sobre a obra de Edvard Munch..... | 104 |
| Figura 16 – Texto “Jovens que não estudam nem trabalham: uma escolha ou falta de opção..... | 132 |
| Figura 17 – Momento de formulações das respostas para a Unidade IV..... | 134 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tríades entre o signo e o objeto..... | 26 |
| Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa..... | 60 |
| Quadro 3 – Marcadores sociais e potenciais Imagens de Controle na coleção “Tecendo L..... | 62 |
| Quadro 4 – Descrição da proposta didática..... | 65 |
| Quadro 5 – Guia didático “Performando Linguagens” – Objetivos de cada unidade..... | 83 |
| Quadro 6 – Pergunta motivadora da página 5 e respostas obtidas dos alunos..... | 86 |
| Quadro 7 – Perguntas motivadoras das páginas e respostas obtidas dos alunos | 87 |
| Quadro 8 – Pergunta motivadora da página 7 e respostas obtidas dos alunos..... | 89 |
| Quadro 9 – Pergunta motivadora da página 7 e respostas obtidas dos alunos..... | 93 |
| Quadro 10 – Pergunta motivadora da página 9 e respostas obtidas dos alunos..... | 95 |
| Quadro 11 – Pergunta motivadora da página 11 e respostas obtidas dos alunos..... | 102 |
| Quadro 12 – Pergunta motivadora da página 12 e respostas obtidas dos alunos..... | 105 |
| Quadro 13 – Pergunta motivadora da página 14 e respostas obtidas dos alunos..... | 108 |
| Quadro 14 – Pergunta motivadora da página 15 e respostas obtidas dos alunos..... | 110 |
| Quadro 15 – Pergunta motivadora da página 15 e respostas obtidas dos alunos..... | 113 |
| Quadro 16 – Pergunta motivadora da página 16 e respostas obtidas dos alunos..... | 115 |
| Quadro 17 – Pergunta motivadora da página 20 e respostas obtidas dos alunos..... | 118 |
| Quadro 18 – Pergunta motivadora da página 20 e respostas obtidas dos alunos..... | 118 |
| Quadro 19 – Pergunta motivadora da página 21 e respostas obtidas dos alunos..... | 123 |
| Quadro 20 – Pergunta motivadora da página 22 e respostas obtidas dos alunos..... | 125 |
| Quadro 21 – Pergunta motivadora da página 23 e respostas obtidas dos alunos..... | 127 |
| Quadro 22 – Pergunta motivadora da página 24 e respostas obtidas dos alunos..... | 129 |
| Quadro 23 – Pergunta motivadora da página 27 e respostas obtidas dos alunos..... | 134 |
| Quadro 24 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos..... | 138 |
| Quadro 25 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos..... | 139 |
| Quadro 26 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos..... | 141 |
| Quadro 27 – Pergunta motivadora da página 29 e respostas obtidas dos alunos..... | 142 |
| Quadro 28 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos..... | 145 |
| Quadro 29 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos..... | 147 |
| Quadro 30 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos..... | 149 |
| Quadro 31 – Pergunta motivadora da página 31 e respostas obtidas dos alunos..... | 151 |
| Quadro 32 – Pergunta motivadora da página 31 e respostas obtidas dos alunos..... | 153 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 DA SIGNIFICAÇÃO DA LINGUAGEM À SEMIÓTICA | 17 |
| 1.1 A linguagem no meio social | 17 |
| 1.2 A linguagem frente as concepções para o ensino definidas pela BNCC..... | 18 |
| 1.3 A semióticas e as contribuições de Charles Sanders Peirce | 21 |
| 1.3.1. O signo e suas tricotomias | 24 |
| 2 A DIFERENÇA QUE EMERGE COMO SUSTENTÁCULO PARA O PODER EM RELAÇÃO AO OUTRO | 32 |
| 2.1 A significação social da diferença | 32 |
| 2.2 A representação social do outro e o caminhar para o racismo | 32 |
| 2.3. Conceituando os marcadores sociais da diferença | 44 |
| 2.4 Imagens de controle: entre conceitos e representações | 49 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 59 |
| 3.1 O local da pesquisa e os participantes | 59 |
| 3.2 Tipologia da pesquisa realizada..... | 62 |
| 3.3 Definição das etapas da pesquisa..... | 63 |
| 3.4 A coleção de livros didáticos definida para à análise..... | 78 |
| 4 CAPÍTULO - A INTERVENÇÃO DOCENTE – DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE.. | 87 |
| 4. 1 A apresentação da proposta de intervenção para os discentes..... | 87 |
| 4.1.1 Unidade I – Linguagem e a representação simbólica | 87 |
| 4.1.2 Unidade II – Linguagem e comunicação | 103 |
| 4.1.3 Unidade III – Linguagem e marcas sociais dos sujeitos..... | 120 |
| 4.1.4 Unidade VI – Linguagem e a construção do “EU” e do “OUTRO” | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| REFERÊNCIAS | 162 |
| Apêndice – Guia didático aplicado na intervenção e produto final do mestrado | 165 |
| Anexos A - O parecer de aprovação do projeto de pesquisa aplicado | 206 |
| Anexos B – Declaração de autorização institucional para uso de arquivo de pesquisa | 213 |
| Anexos C – Declaração de autorização institucional para uso de arquivo de pesquisa. | 214 |

INTRODUÇÃO

A linguagem faz parte de inúmeros seguimentos da vida em sociedade e, frente a um mundo globalizado, estamos diante de uma propagação incessante de signos (SANTAELLA, 2002), que ocorre de forma massificada e transmite informações que colaboram para o compartilhamento de opiniões congêneres, sobretudo quando estes são arquitetados para elaboração de ações depreciativas sobre determinado grupo social (BUENO, 2020) e (HALL, 2016).

Os sentidos, dessa forma, são construções que não acompanham as palavras, mas sim são atribuídos por meio da linguagem e das práticas cotidianas, que entrelaçam as visões de mundo, os contextos e a cultura (FABRÍCIO, 2006). Assim, o refletir sobre a linguagem não se ancora apenas na compreensão das diversas linguagens, e sim, em conseguir articular, relacionar e revelar as influências que a cultura apresenta na consolidação das distinções sociais por intermédio da linguagem e na fixação do racismo.

O racismo que não apenas colaborou para uma cruel e longa história de subjugação dos negros, mas que é resquício de um binarismo que relegou ao outro um posicionamento desvantajoso no cenário social e para o qual são direcionadas diversas formas de diferenciações, operacionalizadas por meio das categorizações de gênero, sexualidade, geração, classe e, inclusive a raça. Diferenciações que são constantemente aguçadas e manobras para produzir estereótipos, que ao mesmo tempo em que potencializam tratamentos insultuosos a determinados sujeitos, fortalecem os privilégios da branquitude.

Em vista disso, pensar o ensino de Línguas almejando a edificação de uma sociedade na qual haja a recolocação dos sujeitos que historicamente foram marginalizados, empreende ações que focalizem, por meio da linguagem, questões da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos e que exponham os marcadores sociais como categorias socialmente construídas para que grupos dominantes fiquem no poder e intensifiquem a propagação das Imagens de controle.

Logo, por ser o racismo uma realidade que está presente em nossa sociedade e adentra os contextos educacionais de nosso país e de modo quase imperceptível (MUNANGA, 2005), no intento de tentar combatê-lo, é imperativo o desejo de propor um ensino que promova o respeito com a diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e destituída de todas as formas de preconceitos (BRASIL, 2018), principalmente as que são construídas por meio da linguagem.

Assim, nesta pesquisa propomos pensarmos a linguagem por meio de uma abordagem semiótica acerca dos marcadores sociais e Imagens de controle observados na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens”, distribuída no PNLD de 2020 pela editora IBEP. Esta coleção é composta de quatro livros e foi direcionada para o Ensino Fundamental II.

Eleger marcadores sociais e Imagens de controle como uma necessidade no material didático e que precisa ser revista, faz parte de uma nova reflexão sobre o ensino de Línguas frente às reivindicações dos estudos contemporâneos de linguistas que advogam a importância de começarmos a dar voz aos grupos marginalizados (MOITA LOPES, 2006), e as contribuições do feminismo negro, que nos incentivam a destituir toda e qualquer forma de opressão que surja a partir das classificações sobre os sujeitos, principalmente, em relação à raça (COLLINS, 2009).

E para nos auxiliar no entendimento de como significados são propagados sobre marcadores sociais para operacionalização das Imagens de controle mediante os anseios da cultura, encontramos na semiótica Peirceana a ciência capaz de mostrar como os significados são formulados ou reelaborados em diversas formas de linguagens (SANTAELLA, 2007).

Por conseguinte, o objetivo da pesquisa foi investigar a presença de marcadores sociais da diferença e Imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens” utilizada no Ensino Fundamental II, observando como estes articulam discursos implícitos e explícitos no material analisado e que contribuem para a estruturação do racismo no contexto educacional, ao mesmo tempo em que verificaremos como uma abordagem semiótica destes discursos pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Ainda, como objetivos específicos, propomos identificar o perfil social dos alunos aos quais o material didático “Tecendo Linguagens” se destina, buscando compreender aspectos sociais, culturais e raciais desse grupo que se contextualizem com as realidades apresentadas no material didático analisado; Avaliar como discentes observam o livro didático e quais as possíveis contribuições e influências para a construção social e identitária do público receptor do material didático em análise; Analisar os marcadores sociais e Imagens de controle presentes no livro didático “Tecendo Linguagens”, para posteriormente propomos uma análise semiótica dos discursos implícitos e explícitos no material coletado; e desenvolver uma intervenção para melhoramento da leitura, por meio de uma abordagem semiótica Peirceana, almejando ampliar o entendimento sobre os discursos com os quais os alunos estão em contato diariamente.

Como base teórica, a pesquisa respalda-se nas contribuições de Hirano (2009) e Schwarcz (2009), sobre marcadores sociais da diferença e o caráter pernicioso que estes apresentam, acima de tudo quando entrecruzados; em Collins (2009), Bueno (2020) e hooks (2019), concernente as opressões e a formulação de Imagens de controle no tocante aos indivíduos que já são historicamente marginalizados no meio social.

Em relação a linguagem, suas dinamicidade e diversidade, utilizamos Fiorin (2007), ao mesmo tempo em que nos apoiamos em Hall (2016) e Santaella (2002, 2003, 2005, 2007), respectivamente sobre a linguagem como meio de construção de diferenças por influência da cultura, e como esta utiliza-se de signos diversos para cultivar nos sujeitos sentidos que motivem a estruturação do racismo.

Concernente à metodologia, é uma pesquisa de base qualitativa e método indutivo, que possui como aporte teórico as considerações de Marconi e Lakatos, (2021, 2022), além de Thiollent (2022), cujas teorizações contribuíram para que pudéssemos, ao longo de 7 encontros, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, localizada na cidade de Montanhas- RN, aplicarmos um guia didático no qual, por meio de sequências didáticas pautadas em uma abordagem semiótica (semiótica Peirceana), enfocávamos marcadores sociais e possíveis Imagens de controle coletados na coleção de livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP.

No tocante a estruturação desta pesquisa, ela foi dividida em quatro capítulos, que são inter-relacionados e projetam um delineamento da linguagem e as considerações sobre a importância da semiótica como uma ciência que auxilia no entendimento de como inúmeros sentidos são formulados, tendo por base os marcadores sociais e Imagens de controle presentes em nossa sociedade, para assentar um racismo histórico e atuante em diversos seguimentos da vida cotidiana, inclusive no contextos educacional.

No primeiro capítulo, cujo título é “Da significação da linguagem à semiótica”, realizamos uma exposição do papel que a linguagem apresenta no meio social e do seu caráter multifacetado. Além de apresentarmos como a BNCC entrelaça a necessidade da compreensão das diversas linguagem em suas competências para o ensino, objetivando que os inúmeros discentes de nosso país possam compreender as questões sociais perpassadas pela linguagem, especialmente quando estas caminham para o fortalecimento do racismo.

Por reconhecermos que a linguagem se utiliza de incontáveis signos na projeção dos sentidos que transitam em nossa sociedade e hierarquias, bem como distinções, discorreremos sobre a semiótica Peirceana, expondo a estruturação dos signos e as tricotomias elaboradas por

Peirce, ao mesmo tempo em que ressaltamos como as representações instituídas socialmente pelos signos colaboram para as diferenças sociais.

Ao longo do segundo capítulo, “A diferença que emerge como sustentáculo para o poder em relação ao outro”, discutimos como as diferenças são estruturadas pela cultura¹ e consolidadas nos sujeitos, tanto com o respaldo de manter o ordenamento das coisas no meio social, quanto como um fator psíquico que contribui para as produções dos sentidos e das suas identidades.

Logo, a partir das quatro formas de produção das diferenças destacadas por Hall (2016), analisamos como elas se entrelaçam na modulação das concepções dos sujeitos e estruturação de diferenças advindas do colonialismo, como o racismo. Para tanto, definimos os conceitos de marcadores sociais e Imagens de controle, termos correlacionados e importantes para compreendermos como o racismo ainda permanece imperante em uma sociedade diversificada.

O terceiro capítulo, “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, destina-se a descrição metodológica da pesquisa, explicando as motivações para seleção do local no qual a pesquisa foi realizada, assim como o detalhamento deste e do público participante da pesquisa. Ademais, exibimos o material selecionado para análise documental (Coleção de livros de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens”) e a partir do qual elaboramos o guia didático “Performando Linguagens”, fazendo a exemplificação de uma das várias situações da coleção nas quais os marcadores sociais e as Imagens de controle favorecem a produção da distinção social e a articulação do racismo no meio educacional.

No quarto e último capítulo, “A intervenção docente – da descrição à análise”, tecemos nossas reflexões sobre as respostas formuladas pelos participantes da pesquisa mediante as questões presentes no guia didático “Performando Linguagens”, ao mesmo tempo em que retomamos os conceitos de marcadores sociais e Imagens de controle à luz das contribuições da semiótica Peirceana.

Ao final da pesquisa, constatamos o quanto os materiais didáticos, que adentram os inúmeros contextos educacionais de nosso país, favorecem à lógica de dominação de grupos que historicamente e culturalmente se utilizam dos processos de desvalorização sobre o outro, para fortalecerem as distinções entre os sujeitos e a construção de uma estrutura social em que aqueles que são subjugados passam a ter suas vidas e identidades reguladas. Sendo fantoches

¹ Nesta pesquisa, pensamos a cultura como o compartilhamento de significados entres os membros de uma sociedade (HALL, 2016).

em uma cena na qual os personagens são postos para infamar a sua própria raça e cessar qualquer ato de florescimento de novas perspectivas sobre esta.

Portanto, observamos que para os alunos participantes, assim como para qualquer pessoa que venha a compactuar de nossos propósitos, a ação que propomos foi apenas uma fresta de resistência que abrimos contra uma imensidão de conotações intencionalmente formuladas para cessar toda e qualquer frente de recolocação social sobre a raça. Conotações que sabemos que se estendem para além dos contextos educacionais, mas que através dos conhecimentos que advêm destes espaços, poderão ser minoradas e futuramente desarticuladas.

1 DA SIGNIFICAÇÃO DA LINGUAGEM À SEMIÓTICA

1.1 A linguagem no meio social

O interesse por estudar a linguagem é longo e causador de fascínio, não apenas pelo seu caráter de nomear os objetos do mundo, mas por servir para a materialização do pensamento e a comunicação (FIORIN, 2007). Revelando-se como uma parte constituinte das diversas atividades sociais que os sujeitos realizam diariamente e entendida não apenas como uma forma de representação, mas como a principal “expressão da vida real”. (FIORIN, 1998, p.73). Trata-se, assim, de algo historicamente complexo e considerada como o principal instrumento para a corporificação das representações ideológicas.

É através das diversas linguagens que ocorre a reprodução de pensamentos imbricados de valores e preceitos socialmente edificados. Por meio da linguagem, elementos como sons, palavras e gestos, por exemplo, “operam como signos que são representações de nossos conceitos, ideias e sentimentos que permitem aos outros “ler”, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima a que fizemos”. (HALL, 2016, p. 51). Transcendendo a comunicação para promover um agir no mundo e colaborar para a construção das ideias de libertação, opressão, conservação ou mudanças (FIORIN, 1998).

Dessa forma, mediante a linguagem, realidades sociais são construídas, sujeitos são posicionados e identidades são reconstruídas, tendo em vista que os significados que individualmente construímos advêm dos processos de interação e das diversas formas de representação, que nos incentivam a pensarmos aquilo que somos ou podemos ser (SILVA, 2014), considerando que é por meio da relação com os outros, que também somos moldados.

Por isto, a linguagem deve ser entendida como um fenômeno social e, para uma sociedade na qual as diferenças sociais são tão acirradas, oportunizar as discussões e manter “o foco na promoção da transformação social por meio educação linguística² parece ser essencial” (MOITA LOPES, 2002, p. 55), ainda mais se levarmos em conta, como já enfatizamos, que “através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade”. (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Logo, pensarmos as questões sociais que estão envolvidas por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que é uma tarefa árdua, também é necessária, visto que a linguagem é “o

² Fatores de ordem social e linguísticos que podem contribuir ao longo do desenvolvimento dos indivíduos.

veículo de ideologias” (FIORIN, 1998). E como um veículo ideológico, torna-se essencial desvendá-la para expor a não neutralidade dos diversos discursos (FOURCAULT, 1970) e como as ideologias são mascaradas e repassadas aos membros de uma sociedade por intermédio da linguagem (FIORIN, 1998) e que favorece as ideologias de distinções.

Portanto, percebe-se que o ensino de Línguas, inclusive o ensino da Língua Portuguesa, não pode propor pensar a linguagem sem considerar as questões sociais, visto que “cada vez mais se compreende a importância de estudar a vida social a partir das “redes de práticas, instrumentos e instituições” específicas em que a ação humana se desenvolve” (ROJO, 2006, p. 261, grifos do autor).

Assim, “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais. ” (FABRÍCIO, 2016, p.48), e por meio de um ensino no qual a prática do ensinar e aprender oportunizem aos discentes a compreensão de que as identidades resultam das relações e interações sociais que desenvolvemos, e que a linguagem “é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. ” (FABRÍCIO, 2016, p. 48).

Ciente do papel que a linguagem desempenha tanto para comunicação quanto na interação entre os sujeitos, o ensino da Língua Portuguesa tende a estar apoiado na consideração de que os estudantes possam apropriar-se das diversas linguagens e que consigam observar a dinamicidade que circunda o uso desta. Primando por um ensino que apresente a linguagem como uma construção humana e ao mesmo tempo como algo multifacetado.

1.2 Linguagem na BNCC: papel do ensino da Língua Portuguesa e dos docentes

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), ao expor a relevância que a linguagem apresenta na vida individual e social dos sujeitos, considera que para os discentes do Ensino Fundamental, a aprendizagem deve assentar-se no desenvolvimento de algumas competências, dentre as quais estão:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; Utilizar diferentes linguagens – verbal

(oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65)

Notamos que na definição de suas competências, a BNCC percebe a linguagem como uma construção humana, não apenas que molda a concepção do homem sobre a sua própria realidade, mas também favorece os processos de subordinações sociais. Centrando a linguagem como uma forma de manifestação cultural e um meio operacionalizador, não apenas da comunicação, mas de diversas formas de distinções, preconceitos e discriminações ainda decorrentes de pontos de vista coloniais, como é o racismo.

De modo que a BNCC considera a indispensabilidade de desenvolver nos discentes a compreensão do papel de cada um na vida social e, ao mesmo tempo, na construção de um caminho para uma sociedade justa. E, tudo isso, por intermédio de um ensino que aponta os impactos sociais que ocorrem por meio da linguagem e que reposiciona os sujeitos que historicamente foram inferiorizados em nossa sociedade. Apresentando como as prerrogativas de distinção utilizam as diversas linguagens para que as diferenças sejam edificadas, recriadas e operacionalizadas a favor dos inúmeros posicionamentos sociais.

A linguagem, portanto, em suas diversas formas, alcança uma dimensão social e “o que seria comum em todas essas manifestações da linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações, etc.” (BRASIL, 2018, p. 82).

Assim, as definições das competências da BNCC e a “multiplicidades de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos” (FABRÍCIO, 2006, p. 48) colocam o estudo da linguagem, em especial as linguagens que adentram os contextos educacionais, como algo inegável, principalmente para que os discentes possam ter o entendimento de que:

a linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância. (NUNANGA, 2005, p. 9)

Por meio da linguagem, de forma silenciosa e persistente, o ódio e a intolerância percorre as escolas, sobretudo através dos materiais didáticos, como livros. E isto, para hooks³, são formas de inferiorizar, “construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca – o racismo internalizado” (2019, p. 32).

A cultura do branqueamento e exposição de estereótipos nos materiais didáticos contribui para a exclusão e rotulação de determinados grupos sociais (SILVA, 2005). Produzindo por meio das representações, independente da forma de linguagem, sentidos que modificam identidades e tentam, através de uma padronização, justificar inferioridades (SANTA'ANA, 2005). E isto impacta diretamente nas vidas de muitas pessoas negras, pois para elas “a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que estraçalha” (hooks, 2019, p. 35).

Impedir que identidades sejam “estraçalhadas” ou que as distinções sejam fixadas e o racismo permaneça causando incontáveis danos sociais, preponderantemente nos contextos educacionais “é necessariamente parte do programa de educação de qualquer povo que tenha, para si próprio, um projeto de justiça e de desenvolvimento social. ” (NUNANGA, 2005, p. 10).

Logo, se a BNCC elege a importância do respeito e consideração para com o outro, discutir sobre como o racismo passa a ser intensificado por meio da linguagem e propagado ao longo da história é uma demanda social e possível de ser revista, acima de tudo quando retratamos essa temática no próprio ambiente escolar. Espaço no qual, para os discentes, “as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e dos outros. ” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

A escola, para a BNCC, ganha a dimensão de um lugar questionador e direcionador de um ensino que seja “capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. ” (NUNANGA, 2005, p. 17).

³ A colocação, ao longo da dissertação, do nome bell hooks em letras minúsculas (destoando das normas, principalmente a da ABNT) consiste em uma consideração com a concepção da autora, de que a ênfase deve ser dada a sua obra, e não a seu nome.

Na desconstrução dos mitos sociais advindos de uma cultura racista, enfatizar a linguagem como um sistema de ações simbólicas e que produzem efeitos nos contextos que adentram, faz parte do papel do ensino da Língua Portuguesa e dos docentes, uma vez que cabe aos professores e, especificamente aos do Ensino Fundamental “[...] identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.” (SILVA, 2005, p. 22).

Assim, desenvolver o conhecimento sobre a linguagem considerando a diversidade, o respeito as diferenças e o combate as formas de estruturação do racismo por intermédio da linguagem enquadra-se, segundo a BNCC, em uma apropriação plena sobre a linguagem por meio do envolvimento com situações práticas e nas quais a semiótica possa ajudar no desvelar de como os sentidos são estruturados (BRASIL, 2018). Por conseguinte, a abordagem semiótica pode, mediante a linguagem, permitir a definição de “um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação.” (HALL, 2016, p. 26).

Portanto, percebemos que, se o racismo está presente nos contextos educacionais, as experiências escolares são momentos que podem enraizar preconceitos e distinções, mas quando há uma preocupação e um olhar para tal situação, as vivências no meio escolar podem oportunizar também o fortalecimento da resistência contra toda e qualquer forma de destruição de um “eu”, que tem sua identidade calcada em sólidas bases de autoafirmação e que possui total ciência de que a linguagem abre caminhos que libertam, mas também encaixota sonhos e identidades.

Após destacarmos algumas das competências da BNCC e que adentram na perspectiva de um ensino expressivo sobre a linguagem, apresentaremos e aprofundaremos a semiótica que será considerada para as teorizações e análises que aqui procederão, ou seja, a semiótica Peirceana.

1.3 A semióaticas e as contribuições de Charles Sanders Peirce

A linguagem é um sistema composto por signos que são operacionalizados na comunicação entre os sujeitos e colaboram para a construção dos “sistemas de significados de nossa cultura.” (HALL, 2016, p. 37). Os signos, assim, podem ser percebidos pelos diversos órgãos dos sentidos (MELO, 2015), e por meio da distinção entre elementos verbais e não verbais é possível que os signos e símbolos possam atuar como um sistema operacional na vida em sociedade. Por isto,

o sistema escrito ou sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados linguagens. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido. E assim também ocorre com outras coisas não linguísticas em nenhum sentido usual: as expressões faciais ou dos gestos, por exemplo, ou a linguagem da moda, do vestuário, ou das luzes do tráfego. Até mesmo a música se apresenta como uma linguagem, com relações complexas entre diferentes sons e acordes. (HALL, 2016, p. 37).

Porém, para que ocorra uma comunicação entre os sujeitos e seja possível compreender o propósito que está por trás de cada linguagem, é imperativo o compartilhamento de uma linguagem comum, uma vez que somente assim é possível “traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas.” (HALL, 2016, p. 37).

É justamente essa linguagem partilhada entre os sujeitos que possibilita observarmos os signos e, a partir do que eles representam, conseguirmos fazer uma correlação entre a linguagem e o mundo real. Um exemplo disso é o que ocorre com a palavra boneca, que é um signo linguístico que produz em nós a ativação do conceito de que boneca é um artefato utilizado, de modo geral, por crianças. Esta conexão entre a palavra e o conceito que temos dela no mundo real é o que podemos designar por representação.

Contudo, a capacidade da linguagem de representar decorre não apenas do que está simplesmente expresso no signo, ou melhor, daquilo que faz parte dos conceitos e imagens que compõem um pensamento (algo que Hall chamou de mapa conceitual), mas também da aptidão em ir além daquilo que está expresso e produzir um sentido por meio dos processos de comparação ou correspondência entre os signos e nosso mapa conceitual (a interpretação do signo).

Essas associações são as determinantes do processo de significação. Um signo percebido é significativo quando pode ser associado a outra coisa diferente de si próprio, passando então, a indicar ou representar esse outro. Dessa forma, as linguagens se estabelecem pela relação de dois conjuntos complementares: o conjunto de signos percebidos ou elementos expressivos que agrupam as coisas, e o conjunto composto por lembranças associadas ao primeiro conjunto. Em outras palavras, a linguagem se estabelece pela associação entre as coisas que são percebidas, e as lembranças de sensações, sentimentos e ideias suscitadas por essa percepção. (MELO, 2015, p. 18).

A significação, dessa forma, surge na relação que estabelecemos entre a tríade signo, conceito e a coisa representada, permitindo que pessoas que pertençam a mesma cultura, isto é, que dividem um mapa conceitual semelhante, possam também interpretar os signos linguísticos

de modo equivalente, uma vez que caso a equivalência não ocorra, o processo de significação será comprometido.

E na busca de compreender como ocorre o processo de significação, surge a semiótica, cujo objetivo é “investigar o modo como se concretiza essa percepção do signo na mente do leitor, bem como o modo como ocorre o processo de significação do signo na linguagem.” (MELO, 2015, p. 18).

Esta ciência dos signos é recente e estabelece-se ainda no mundo grego (SANTAELLA, 2002), onde cria-se a base para a consolidação de uma ciência dos signos, isto é, a semiótica. O surgimento desta, no final do século XIX, representou o emergir de uma ciência que poderia possibilitar o entendimento e o lidar, “especificamente no seu primeiro ramo, o da gramática especulativa” (SANTAELLA, 2002, p. 14), com os diversos signos advindos de um mundo cada vez mais moderno e no qual há uma disseminação massiva de signos.

A semiótica, ao formar, gradualmente, bases mais sólidas como ciência, despertou interesse em diversos estudiosos, o que contribuiu para o surgimento de outras vertentes pelo mundo. Todavia, a semiótica que utilizaremos em nosso estudo é a de origem americana, que tem na figura de Charles Sanders Peirce, o responsável por consolidar uma ciência que conseguiria contemplar todas as formas de linguagens e que, mediante a compreensão de que vivemos em mundo permeados por signos que transcendem o caráter verbal, teria “por função classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis.” (SANTAELLA, 2007, p. 6).

A visão da semiótica como uma ciência ampla permitiu que Peirce concebesse uma visão pansemiótica do universo (NÖTH, 1995), ao afirmar que o mundo inteiro seria permeado de signos e que cada um dos signos existentes apresentaria características próprias para que pudessem funcionar como signos, sendo tais características as propriedades de qualidade, existência e lei. Entretanto, a semiótica não foi concebida por ele como uma ciência onipotente, visto que apenas é uma parte do seu sistema filosófico⁴.

Como Peirce entendia que “as cognições, as ideias e até o homem são entidades semióticas” (NÖTH, 1995, p. 61), assim não apenas o homem, mas até mesmo a nossa vida seria um contínuo de signos. Em vista disso, Santaella ratifica que:

a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados.

⁴ Peirce considera que este sistema advém da divisão de três tipos de ciências: ciências da descoberta, ciências da Digestão e ciências aplicadas. A semiótica enquadrara-se em uma parte das ciências da descoberta.

Permite-nos também captar seus vetores de referencialidade não apenas a um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido, pois em todo processo de signos ficam marcas deixadas pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz. (2002, p. 5).

Então, observamos que a semiótica de Peirce, ao propor a compreensão dos signos é suficientemente capaz de explicar as naturais diferenças entre os diversos signos na transmissão de mensagens aos receptores destas. Por estudar o processo de significação (semiose) a semiótica também é considerada como uma ciência que estudaria todas as semioses possíveis dos signos (NÖTH, 1995).

Além disso, Peirce foi o idealizador de uma ciência discrepante da semiologia de Saussure, visto que enquanto para Saussure o signo era considerado como binário, composto por significado e significante e envolvido por uma relação arbitrária, para Peirce o signo é triádico, isto é, dividido entre representamen, objeto e interpretante, e apresenta uma relação de convencionalidade.

Mediante tais considerações sobre a semiótica Peirceana, a seguir, apresentamos a definição de signo e as tricotomias definidas por Peirce.

1.3.1. O signo e suas tricotomias

Na semiótica Peirceana, o signo é “tudo aquilo que, sob um certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo” (PEIRCE, 1931, p. 2.218 apud NÖTH, 1995, p. 65) e que “representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo. ” (SANTAELLA, 2002, p. 8).

O signo, dessa maneira, tem a capacidade de representar algo, no caso, seu objeto e “qualquer coisa de qualquer espécie imaginada, sonhada, sentida, experimentada, pensada, desejada... pode ser um signo, desde que essa coisa seja interpretada em função de um fundamento que lhe é próprio. ” (SANTAELLA, 2000, p. 119), e ao ser “interpretado acaba produzindo novos signos de forma sequenciada e infinita.

O signo, neste movimento autogerativo, será sempre dividido entre representamen, objeto e interpretante, sendo que cada uma dessas partes correlatas são ao mesmo tempo signos distintos apenas pela relação lógica que ocupam na ordem daquilo que Peirce denominou de tríade. Para Santaella, “ a posição e o papel que cada elemento ocupa na tríade não são, de forma alguma, inócuos. O que está sendo definida não é simplesmente a palavra signo ou objeto ou

interpretante, mas a relação de representação como forma ordenada de um processo lógico” (2000, p. 28).

A elaboração de uma tríade do signo por Peirce, apenas permitiu que o signo pudesse ser analisado em si mesmo, em relação ao seu referente ou objeto e nos efeitos que produz em seu interpretante. Sendo assim, o signo pode ser estudado em três tipos de estruturas: em significação, objetivação e interpretação.

Na busca de tentar esclarecer melhor este processo, Santaella (2002) exemplifica a relação entre signo, objeto e interpretante com base na produção de um filme criado a partir de um livro existente, como, por exemplo, o romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Um filme elaborado com base no livro seria um signo, que tem como objeto do signo o romance, e os efeitos criados, a partir deste filme, seriam o interpretante.

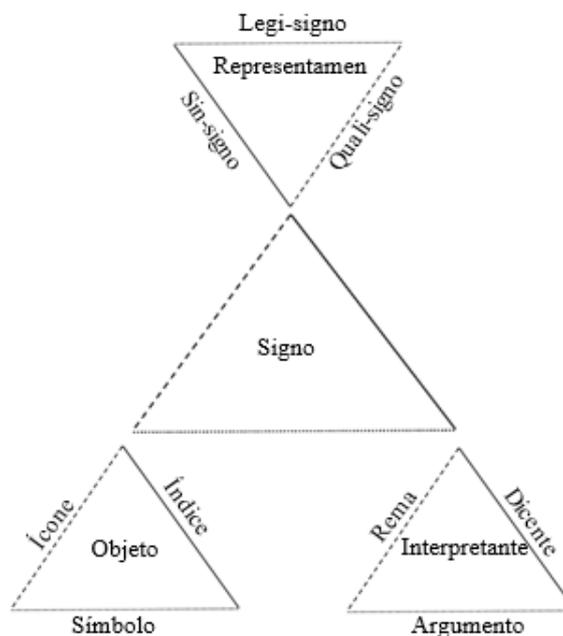
Como a semiótica de Peirce foi agregada por este à Fenomenologia, a apreensão de um signo como o citado no exemplo acima, viria à mente por intermédio de três categorias, que nada mais são do que as três categorias universais, que Pierce conseguiu sintetizar a partir das 10 categorias de Aristóteles e das outras 12 categorias elaboradas por Kant.

Com essa redução radicalizada das categorias, Pierce afirma que os fenômenos chegariam até a mente de forma imediata através da primeiridade, ou seja, não haveria uma referência e associação a algo externo à mente, enquanto que na secundidade aconteceria a relação entre a primeiridade (o fenômeno imediato) à secundidade (comparação entre os fenômenos), momento no qual haveria um estágio de ações comparativas, relacionais e refutação. Seguido a este dois, aconteceria a terceridade, (o segundo fenômeno é relacionado ao terceiro), na qual há a semiose, o processo de representação e comunicação efetiva dos signos.

Para um maior esclarecimento acerca das três categorias e as relações entre as partes constituintes do signo, detalhamos abaixo as tricotomias dos signos que Peirce divide a partir das categorias da primeiridade, secundidade e terceridade para com o representamen, objeto e interpretante.

Figura 1 – Tricotomias Peirceana

Tricotomias Peirceana do signo



Linha tracejada – Primeridade (---) / Linha Pontilhada – Secundidade (—) / Linha contínua – Terceiridade (—)

Fonte: Elaboração própria.

Na figura acima, o signo está dividido entre seus correlatos representamen⁵ (*imput* para o objeto perceptível por parte de receptor), objeto (a coisa representada) e interpretante (efeito interpretativo do signo), essas três partes do signo, como um pensamento, surge à mente mediante as categorias da primeiridade (contemplação), secundidade (existência) e terceiridade (legitimação). A indicação dessas três categorias é feita respectivamente pelas linhas tracejadas, pontilhada e contínua.

A partir disso, cada correlato do signo, ou seja, representamen, objeto e interpretante irão, mais uma vez, em relação às categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade formarem, cada um desses, uma tríade com base nos signos que são formados a partir da relação do signo com si próprio, com o objeto e com o interpretante. Quando o signo é analisado em si mesmo, ele pode apresentar-se como um quali-signo, sin-signo e legi-signo. Em relação ao objeto pode ser uma Ícone, índice ou símbolo, e em relação ao interpretante, pode ser um rema, argumento ou dicente.

⁵ O representamen não pode ser considerado como um signo, mas sim como um possível *imput* que conduz o receptor ao objeto que está representado no signo.

O processo de construção dessas tricotomias, isto é, quando o signo passa a exercer um significado, tanto em relação a si, ao objeto quanto ao interpretante, ocorre aquilo que Peirce denominou de semiose⁶ e que pode ser considerado o cerne da semiótica Peirceana. Além disso,

a relação triádica, ou forma ordenada de um processo gerativo, corresponde à noção de semiose. A cadeia triádica ou semiose é a forma lógica de um processo que revela o modo de ação envolvido na cooperação diferencial de três termos. O modo de ação típico do signo é o do crescimento através da autogeração. O signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer. Desenvolver-se num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro, e assim indefinidamente. Evidencia-se aí a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo. Sua ação é a de crescer, desenvolvendo-se num outro signo para o qual é transferido o facho da representação. Nessa medida, o interpretante realiza o processo da interpretação, ao mesmo tempo que herda do signo o vínculo da representação. Herdando esse vínculo, o interpretante gerará, por sua vez, um outro signo-interpretante que levará à frente, numa corrente sem fim, o processo de crescimento. (SANTAELLA, 2000, p. 43 - 44).

O processo da semiose ou significação além de ser contextual, também é ilimitado, tendo em vista que sempre haverá uma semiose a partir dos novos signos que são criados. Por conseguinte, como cada pensamento que formulamos tende a ser interconectado com um anterior e outro posterior, a semiose pode sofrer interrupções, sem, contudo, nunca ser findada. (NÖTH, 1995)

Para compreendermos melhor o processo da semiose na relação do signo para com seu objeto, o intento de nossas discussões, pensemos primeiramente a tríade de ícones, índices e símbolos, que foi criada por Peirce e considerada “a pedra preciosa que ele deixava para a história da filosofia.” (SANTAELLA, 2000, p. 141).

A relação estabelecida entre a tríade ícone, índice e símbolo faz referência à uma possível separação “entre três espécies de identidades semióticas que um signo pode ter em razão de três espécies de relações em que o signo pode estar para com o objeto, como signo desse objeto.” (SANTAELLA, 2000, p. 143). Conforme mostramos abaixo.

Quadro 1 – Tríades entre o signo e o objeto

| | Signo → | Objeto |
|-------------|---|--|
| 1º situação | Se for um Quali-signo, na relação do signo com objeto, o signo será um Ícone. | O objeto imediato evoca o objeto dinâmico. (primeiridade) |

⁶ Considerada também como pensamento.

| | | |
|-------------|--|---|
| 2º situação | Se for um Sin-signo, na relação do signo com objeto, o signo será um Índice. | O objeto imediato indica o objeto dinâmico. (secundidade) |
| 3º situação | Se for Lei, será um símbolo. | O objeto imediato representa o objeto dinâmico. (terceiridade) |

Fonte: Elaboração própria.

As palavras, estas são consideradas signos genuínos⁷, pois os três correlatos, signo, objeto e interpretante são signos de uma tríade genuína que se completa de forma contínua e pertencem a terceiridade, isto é, são signos que funcionam como lei e seguem uma normatização. Neste caso as palavras “são legi-signos, e, por pertencerem ao sistema de uma língua, sempre altamente arbitrário e convencional, estão relacionadas simbolicamente aos seus objetos.” (SANTAELLA, 2000, p. 176)

Assim, observemos como as palavras se relacionam com os seus objetos, por meio da análise da propaganda abaixo.

Figura 2 – Campanha da Comissão da igualdade Racial



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 7º ano

⁷ Tipo de signo que tem seu sentido convencionalizado entre os sujeitos.

A propaganda acima consiste em um signo que tem como objeto o racismo e, como interpretante do signo, temos o propósito de combate, mediante à conscientização de que este é algo que não deve existir.

Como signo visual, no nível icônico, notamos que a cor vermelha do cartão que aparece na propaganda, a princípio como uma mera qualidade, mas que logo conduz o leitor a ideia de que essa cor indica algo que é proibido e ao mesmo tempo que deve ser expulso. Neste caso, a cor em si, agora é um signo indexical para o leitor, por alcançar a condição de existência, isto é, o leitor já saiu de uma mera apreciação da cor e começou a relacioná-la a proibição e expulsão, como nas partidas de futebol.

O mesmo ocorre com a frase “Cartão vermelho”, quando lida, os dois signos saem de um conjunto de letras e sons (quali-signos), e direcionam o leitor para a existência, existência não no sentido de algo físico no mundo externo, mas sim de uma possível constituição de algo representativo, tendo em vista que “O ícone tem, dentro de si, um caráter significativo, independentemente da existência ou não de seu objeto, podendo este ser criado posteriormente no ato interpretativo, quando, então o ícone funcionará como signo.” (SANTAELLA, 2000, p. 172).

Logo, estas letras constituem por similaridade o objeto dinâmico “cartão vermelho”, assim as palavras passam a ser um signo e que são também índices, já que “se refere ao objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto, do qual o índice é uma parte” (SANTAELLA, 2002, p. 127), ou seja, os dois signos agem inicialmente como partes de algo real e que estão presente no plano exterior, uma vez que estes signos são arbitrários e convencionais de determinada língua.

O caráter indexical de “Cartão Vermelho” somando-se a indexicalidade da preposição “para”, em “para o racismo”, aponta para o leitor o sentido que devemos expulsar e ao mesmo tempo punir tudo aquilo que motiva ou que seja produzido a partir do racismo, visto que o racismo é algo que deve ser combatido.

As palavras presentes na propaganda também são consideradas legi-signos, ou o mesmo que símbolos, pois cada uma delas carregam sentidos que são convencionalizados e instituídos socialmente. Compondo uma mensagem que apresenta a capacidade de representar ideias abstratas. Por isso, Santaella afirma que:

Na face da referência, a análise semiótica nos permite compreender aquilo que as mensagens indicam, aquilo a que se referem ou se aplicam. Também nesta face, encontramos três aspectos: o primeiro aspecto deriva do poder meramente sugestivo

tanto sensorial como metafórico das mensagens. O segundo aspecto deriva do poder denotativo das mensagens, sua capacidade para indicar algo que está fora delas. O terceiro aspecto deriva da capacidade das mensagens para representar ideias abstratas e convencionais, culturalmente compartilhadas. (2002, p. 60).

Notamos que a expressão “Cartão vermelho para o racismo” foi elaborada com base na metáfora de que a vida e as construções advindas do racismo são como em uma partida de futebol, na qual as pessoas que se apresentam como racistas devem impedir, ou melhor, dispensar este tipo de conduta, porque o racismo não é algo aceitável em uma sociedade conhecedora dessa realidade e que propõe regras comportamentais, assim como quando se está em campo.

A metáfora que apresenta seu objeto por similaridade, “ao aproximar o significado de duas coisas distintas, a metáfora produz uma faísca de sentido que nasce de uma identidade posta à mostra.” (SANTAELLA, 2002, p. 18) e que ao mesmo tempo vão indicar ao leitor que se está falando de algo que vai além das expressões, mediante o potencial de indicar, e ao mesmo tempo transmitirem uma mensagem, sendo signos que conseguem representar.

Como as palavras são símbolos, devido a sua normatização social, Nöth considera que Peirce reconheceu que “o uso dos signos simbólicos no processo da comunicação também implica sempre o uso indicial e icônico desses símbolos.” (1995, p. 84). Além desses três elementos estarem intrínsecos nas palavras, “quando pronunciamos uma frase, nossas palavras falam de alguma coisa, se referem a algo, se aplicam a uma determinada situação ou estado de coisas. Elas têm um contexto. Esse algo a que elas se reportam é o seu objeto dinâmico.” (SANTAELLA, 2002, p. 15).

Quando lemos a expressão “A regra é clara: preconceito não faz parte do jogo”, a contextualização dos elementos da imagem, o sentido que atribuímos ao termo jogo, aos elementos (como cartão vermelho), assim como a noção de regra, fortalecem a mensagem de que estamos falando de um racismo que não deve aparecer mais nas relações entre as pessoas. Isto, visto que é “clara” ou específica e enfática a ideia de que o racismo não é algo mais aceitável, principalmente pelas próprias pessoas que são negras e, também, possíveis vítimas de situações preconceituosas.

A informação de que deve haver uma conscientização das próprias vítimas, é demarcada pela colocação de uma pessoa negra exibindo um cartão vermelho. Construindo, assim, a ideia da conscientização para que as vítimas, como conhecedoras de seus direitos, possam recorrer a uma punição, quando tais vítimas passarem ou presenciarem situações nas quais houve o racismo ou qualquer forma de preconceito.

Todas as possibilidades de sentidos que apresentamos, assim como as diversas outras que são potencializadas por meio dos signos, mostram que a realidade se “torna manifesta através da mediação dos signos. Só temos acesso a ela através de signos. Mas, ao mesmo tempo, a "realidade" é aquilo que determina ou impulsiona a produção de signos. (SANTAELLA, 2000, p. 44). Por isso, a semiose, ou seja, o pensamento e ao mesmo tempo a interpretação, não se pautam apenas no exame que fazemos do signo, e sim, tanto pelo seu aspecto sugestivo, indicial ou referencial, quanto pelo fato das nossas singularidades que nos conduzem ao entendimento de questões de nossas realidades expostas por meio dos diversos signos que existem.

A semiose, conforme já enfatizado, é o ponto central na semiótica de Peirce e instigada por convenções culturais que nos conduzem, tanto ao exame cuidadoso dos símbolos, quanto a “um vasto campo de referências que incluem os costumes e valores coletivos e todos os tipos de padrões estéticos, comportamentais, de expectativas sociais etc.” (SANTAELLA, 2002, p. 37), que nos motivam, nos direcionam, nos entrelaçam em significados cada vez mais complexos e contextuais.

A semiótica, como ciência dos signos, possibilita o entendimento de caminhos que conduzem à compreensão dos signos, mas sua capacidade de ferramenta analítica em si não mostrará as evoluções que os signos sofrem ao longo da história e as adaptações contextuais, dado que estas questões estão a cargo de um receptor, que na compreensão de qualquer mensagem transmitida por meio de signos, utiliza-se de suas experiências e vivências para a estruturação de um entendimento consolidado e cada vez mais amplo abarcando as multiplicidades de uma semiose ilimitada.

Entretanto, como nossa pesquisa se volta para a compreensão de como os marcadores sociais e Imagens de controle conseguem produzir sentidos e que direcionam para o enaltecimento do racismo, aprofundaremos nossas discussões, no próximo tópico, sobre como as diferenças sociais fazem parte de um binarismo advindo de concepções coloniais, assim como tais concepções ainda imperam e produzem opressões, sobretudo em relação à raça.

2 A DIFERENÇA QUE EMERGE COMO SUSTENTÁCULO PARA O PODER EM RELAÇÃO AO OUTRO

2.1 A significação social da diferença

Na concepção de Stuart Hall, ao se propor uma abordagem semiótica dos signos, é essencial compreender que “todos os objetos culturais expressam sentidos, e todas as práticas culturais que dependem do sentido, devem fazer uso dos signos” (HALL, 2016, p. 67). Logo, a linguagem, ao possuir uma dimensão social, permite que determinados valores e significados, que são culturalmente compartilhados, sejam entendidos pelo viés semiótico.

As roupas, por exemplo, são entendidas como uma forma de linguagem, tendo em vista que o uso de determinada roupa, que a princípio possuía apenas a função física e simples de cobrir um corpo, pode apresentar significados além da própria necessidade de uso. Sendo uma vestimenta apropriada a determinado local, grupo social e tempo, dado que o código da moda, isto é, a noção do que deve ser usado, como e onde, faz com que algumas combinações não sejam permitidas e outras aceitas (HALL, 2016).

Isto ocorre, porque somos impelidos pelo meio social a reconhecermos que a forma como nos portamos, as roupas que usamos, assim como as atitudes que externamos comunicam para os demais sujeitos. São signos e que significam dentro dos contextos nos quais estamos inseridos ou dos quais fazemos parte.

E nesta comunicação, normalmente nos deparamos com os signos que são aceitáveis e inaceitáveis entre os sujeitos do nosso meio social. Assim, somos estimulados a escolhermos os signos que são demandados socialmente, sendo que é nesta seleção e ao mesmo tempo classificação que surgem as diferenciações.

Convencionalmente, as diferenciações no exemplo que acabamos de expor, (tipos de roupas) aparecem no plano pessoal, a partir do qual estes signos passam a ser relacionados aos conceitos que culturalmente temos – a ideia de formalidade, informalidade, elegância ou deselegância. Quando apenas fazemos as diferenciações no plano pessoal, estas possuem um sentido simples e literal do signo ou, como podemos chamar, denotativo.

Nesta fase de diferenciação, ainda dentro do exemplo de vestimentas, aprendemos que a roupa é uma peça necessária para cobrir nosso corpo. Contudo, quando as diferenciações são conectadas aos sentidos mais amplos de nossa cultura, atribuímos aos signos sentidos socialmente instituídos, isto é, sentidos conotativos.

Significa dizer que entendemos o uso de roupas como algo importante de se utilizar para transitarmos nos diversos lugares de nosso cotidiano, por reconhecermos de forma individualizada a relevância desse uso para a preservação de nossa moral (plano denotativo). Contudo, ao passo que escolhemos as roupas que queremos usar em decorrência de compreendermos que determinada roupa é vulgar, elegante ou extravagante demais, estes sentidos são constituídos com base na cultura na qual estamos inseridos e são formulados no plano conotativo.

Exemplificando mais uma vez, somos capazes de distinguir os inúmeros tipos de roupas que existem, em razão de signos como calça, blusa e vestido possuírem um significado conceitual individual. Porém, quando pensamos que uma calça jeans, por exemplo, não é uma vestimenta formal o suficiente para irmos a um baile de gala, essa diferenciação parte da atribuição de valores culturalmente instituído sobre o que é ou não aceitável e elegante neste ambiente social. Os sentidos que determinados signos nos conduzem a atribuímos nem sempre partem daquilo que, de fato, está expresso nele, mas sim, são construções socialmente edificadas e baseadas nos discursos que nos atravessam diariamente.

A diferença, então, consiste em um jogo de opostos, no qual “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença” (SILVA, 2000, p. 79). Sendo que neste jogo de oposições haveria quatro abordagens teóricas que justificam uma diferenciação por parte do sujeito. Seriam estas abordagens baseadas em aspectos linguísticos, social, cultural e psíquico (HALL, 2016).

A diferenciação por meio linguístico surge com base nos estudos de Saussure e a utilização da linguagem como artefato de uma cultura. A diferença seria parte essencial da significação, visto que sem esta, a construção de um significado não seria possível. O significado da palavra “preto” é conhecido socialmente mediante o fato de podermos colocá-lo em oposição com a palavra “branco”. É neste esquema de oposição entre ambas as palavras que a diferenciação emergirá como um significado. Isto corresponde a dizermos que a diferença é quem conduz à formulação de um pensamento quando temos um ato de oposição de signos. E, para Hall,

embora as oposições binárias – branco/preto, dia/noite, masculino/feminino, britânico/estrangeiro – possuam grande valor por conseguirem captar a diversidade do mundo entre os extremos, elas são uma forma um tanto bruta e reducionista de estabelecimento de significados. (2016, p. 154).

Neste aspecto reducionista é que reside uma desvalorização entre os opostos, fazendo com que as peculiaridades sejam descartadas em meio a uma generalização, na qual o oposto

de maior poder se sobressairá em relação ao outro. Mostrando que “há sempre uma relação de poder entre os polos de uma oposição binária. Por consequência, “na verdade, deveríamos escrever **branco/preto**, **homens/mulheres**, **masculino/feminino**, **classe alta/classe baixa**, **britânico/estrangeiro** para capturar essa dimensão de poder do discurso. ” (HALL, 2016, p. 155, grifos do autor), devido a construção simbólica que é formada quando estes signos são interseccionados e postos ao mesmo tempo em contraposição com os seus contraditórios.

Em contrapartida, a diferenciação pelo aspecto social é constituída através do diálogo entre os falantes, visto que o significado surgiria por meio de uma interação entre eles. Assim, uma palavra teria significado consolidado a partir do momento em que os falantes se apropriam desta, tornando-a suas e ao mesmo tempo fazendo uma nova e pessoal associação sobre determinada palavra para que novos significados surjam e sejam repassados aos outros falantes.

Assim, a diferença seria instaurada mediante o diálogo entre os falantes, dado que, “tudo o que dizemos e significamos é modificado pela interação e pela troca com o outro. O significado surge através da “diferença” entre os participantes de qualquer diálogo. O outro, em suma, é essencial para o significado. ” (HALL, 2016, p. 155). Logo, uma forma de exemplificarmos esta diferenciação social seria pensarmos nas diferenças entre nacionalidades. O pertencimento, em outros termos, aquilo que faz com uma pessoa possa ser definida como brasileira, é justamente a diferença observada quando pessoas de outras nacionalidades são postas em diálogos e ao mesmo tempo em oposição.

Outra forma de produção da diferença é a cultural, instituída com base naquilo que culturalmente nomeamos e estabilizamos como classificado, pois a cultura é composta por definições e distinções. E são estas que permitem ordenar e diferenciar as coisas no mundo, para que de certo modo ele fique estável. Neste tipo de produção da diferença, as oposições binárias são cruciais para estabelecer uma diferença entre as coisas, a fim de classificá-las.

Em nossa cultura é preciso dizer aquele que é branco ou preto, rico ou pobre, homem ou mulher para que as discrepâncias possam existir, mas ainda de forma ordenada para essa cultura. Esta ordenação é importante, tendo em vista que aquilo que não se enquadra em nenhuma classificação possível, pode levar a uma desestabilidade social, por não estar posto em seu lugar de origem. “Culturas estáveis exigem que as coisas não saiam de seus lugares designados. Os limites simbólicos mantêm as categorias “puras” e dão às culturas significados e identidades únicos. O que desestabiliza a cultura é “matéria fora do lugar”. ” (HALL, 2016, p. 157).

As instabilidades ameaçam a ordem das coisas, em função disso, uma não classificação, ou seja, um “meio termo” também pode ocasionar uma possível desestabilidade da cultura, por

isso ocorre as generalizações. Por conseguinte, somos culturalmente impelidos a criarmos classificações nas diversas esferas de nossa vida. Desta forma,

a marcação da “diferença” leva-nos, simbolicamente, a cerrar fileiras, fortalecer a cultura e a estigmatizar e expulsar qualquer coisa que seja definida com impura e anormal. No entanto, paradoxalmente, também faz com que a “diferença” seja poderosa, estranhamente atraente por ser proibida, por ser um tabu que ameaça a ordem cultural. (HALL, 2016, p. 156).

É neste sentido que, em nossas produções psíquica, sentimos que não há como ir simbolicamente contra as necessidades de formularmos algum tipo de signo para designarmos aquilo que não está classificado em uma cultura, já que as anormalidades podem causar a estranheza e acarretar uma total desordem naquilo que já estava designado socialmente.

Daí, neste entremeio, percebemos que a experiência de um sujeito com o outro, em uma sociedade, promove não apenas a continuidade de significações e a perpetuação das diferenças, mas a construção também de um sujeito, de sua subjetividade, que nunca estará totalmente formada, haja vista que é permeada de fissuras, e que na convivência com o outro irá tomar para si aquilo que lhe falta e irá repelir tudo aquilo que considera frustrado ou inaceitável (HALL, 2016).

Neste processo de refutação do inaceitável, a rejeição da distinção pela cor, por exemplo, ocorreria pela separação daquilo que é considerado bom ou mau no outro. A diferença percebida no outro, que dizer, a pessoa de cor negra, pode não ser aceita por um indivíduo que se identifica como branco, visto que este observa-se diferente, e ao construir uma visão mau sobre esta diferença, enraíza algo como o racismo, à medida que,

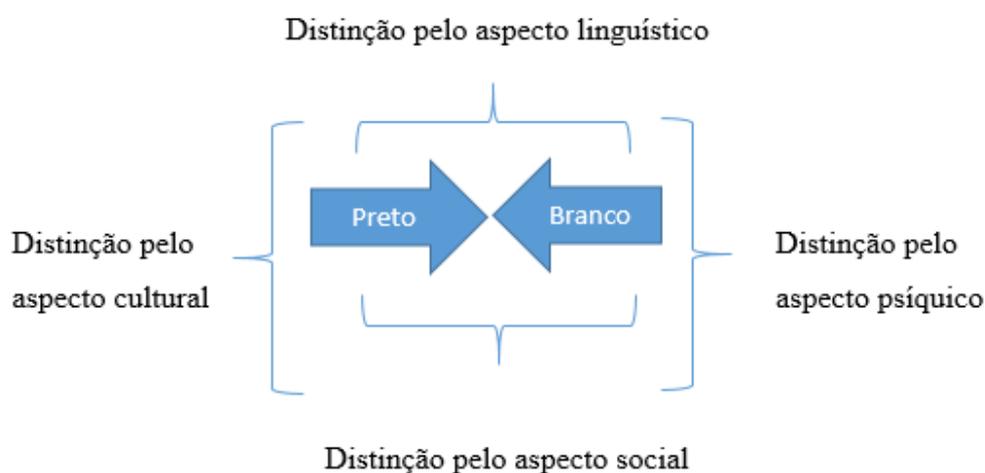
a "negritude" tem funcionado como signo da maior proximidade dos afrodescendentes com a natureza e, *consequentemente*, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes falem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam a violência etc. Da mesma forma, os estigmatizados por razões étnicas, por serem "culturalmente diferentes" e, portanto, inferiores, são *também* caracterizados em termos físicos (embora talvez não tão visivelmente quanto os negros), sustentados por estereótipos sexuais (os negros seriam excessivamente masculinizados, os orientais afeminados etc.)- O referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia. (HALL, 2003, p. 70).

A diferença pela cor, embora produza, em muitos casos, um racismo impiedoso, não deixa de ser uma construção psíquica importante para formação subjetiva do ser, dado que será por meio dela que os sujeitos irão assumir suas identidades. E esta emerge, justamente, da troca

simbólica com os demais sujeitos. Observar o outro, perceber em qual aspecto você se difere dos demais, envolve uma cadeia de significações sobre aquilo que você é ou não, e ao mesmo tempo aquilo que o outro possui de diferente em relação a você. Há inúmeras negações acerca daquilo que não somos ou das identidades que não possuímos, ou com as quais não nos identificamos.

E para pensarmos como a diferença estabelece a identidade e ao mesmo tempo caminha para a elevação do racismo, retomemos o exemplo da distinção entre os signos “**preto**” e “**branco**” e dos quatro aspectos teóricos da distinção descritos por Hall (2016).

Figura 3 – O processo de construção da identidade em meio a cultura



Fonte: Elaboração própria.

Se considerarmos que um signo adquire sentido a partir da significação, que não está contida na palavra em si, mas na sua convencionalidade, os aspectos linguístico e social atuam conjuntamente para que a distinção observada pelo sujeito que participa da situação de oposição entre signos, seja não apenas a resultante de um processo de oposição entre signos distintos, mas sim, um intensificador para escolha de algum ponto já consolidado de identificação com um dos signos analisados.

Sendo que este ponto de identificação envolve a distinção e a pré-identidade que seriam definidas por meio de comparações e refutações advindas das disparidades observadas pelo aspecto psíquico. Assim, como somos influenciados pelo meio no qual estamos inseridos, a essa, que podemos denominar de pré-identidade, passa a ser desfeita ou edificada pela construção de mais uma diferença circunscrita por influência de observações da distinção

cultural, que levarão o sujeito a pensar sua identidade pela ótica das vantagens e desvantagens que a cultura apresenta sobre o signo escolhido.

Pela observação do signo de maior vantagem em relação ao outro, o processo de distinção conduzirá a desvalorização do signo de menor prestígio social e conseqüente internalização das vantagens e desvantagens para a propagação destas por meio das infundáveis interações entre os sujeitos, pois os significados culturais precisam circular, organizar e regular práticas sociais e nossas condutas (HALL, 2016).

Nesta situação que acabamos de descrever, quando um sujeito põe os dignos preto e branco em oposição, ele já conseguiu observar uma diferença e as vantagens que um signo carrega em relação ao outro. Vantagens e desvantagens observadas com base em suas vivências como um sujeito que se relaciona com o outro e está inserido em um contexto social.

Assim, aqui o sujeito sabe o que ele é, em que ele se difere do outro, e quais os benefícios ou malefícios dessa diferença entre ambos. Assim, um sujeito que se identifique como negro, apresenta uma pré-identidade em sua mente, mas ao perceber que a sua identidade é rejeitada pelo meio social, ele começa a destituí-la para buscar uma aceitação (a identidade privilegiada pelo meio). Passando, assim, a elaborar uma nova identidade (usar roupas aceitáveis por pessoas brancas, alisar seus cabelos, mudar comportamentos etc.)

Dessa maneira, a distinção faz parte dos processos da vida dos sujeitos, entretanto ela ganha uma dimensão pejorativa e maléfica quando psiquicamente os indivíduos percebem que em seu meio social, para não sofrer as desvantagens de estar do lado de menor prestígio, ou se já está, para não sofrer impactos advindos de duas frentes (ser preto e ter cabelo encaracolado, por exemplo), resolve moldar a sua identidade pela distinção que recebeu mais aceitação culturalmente (o caso de alisar os cabelos, considerando que pessoas brancas têm os cabelos lisos).

Por conseguinte, a distinção cultural pode ser entendida como aquela que sela as identidades e as diferenças observadas nos sujeitos, além de ser a que conduz – pela influência na distinção psíquica – à continuidade de um círculo de diferenciações permanente e praticamente inflexível (se pensarmos no racismo) que é repassado ao longo das gerações.

Logo, entendemos que:

a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 81).

Por isso, quando falamos de diferença e identidade, é necessário considerarmos a importância que ambas apresentam em uma sociedade, principalmente por ser através delas que as relações sociais são definidas e por meio das quais ocorre o processo de subjugação de um grupo social em relação a(s) outro(s) e várias formas de preconceito e discriminações pelos traços sociais que apresentamos. É por isso que, para Hall,

a “diferença” é ambivalente. Ela pode ser tanto positiva quanto negativa. Por um lado, é necessária para a produção de significados, para a formação de língua e da cultura, para as identidades sociais e para a percepção subjetiva de si mesmo como um sujeito sexuado. Por outro, é, ao mesmo tempo, ameaçadora, um local de perigo, de sentimentos negativos, de divisões, de hostilidade e agressão dirigida ao “Outro”. (2016, p. 160).

Notamos, assim, que o problema da distinção não está na observação da diferença, mas sim, nas diversas significações que são construídas a partir das diferenciações entre os indivíduos de uma sociedade. A partir disso, no limiar das diferenças entre os sujeitos, temos um lugar de confronto, no qual aquilo que nos distingue uns dos outros pode ser utilizado para a depreciação por parte dos grupos sociais de maior prestígio e a construção de significados que impactam de forma direta em nossas vidas.

Dessa maneira, somos necessariamente observados e enquadrados em categorias sociais para que as nossas diferenças possam significar, indo ao encontro do outro, por muitas vezes, antes mesmo que a nossa própria voz. Neste confronto, singularidades são esquecidas para que signos sejam usados como uma normatização social imposta e utilizada como justificativa para as desigualdades presentes na sociedade, como o racismo que perdura ao longo da história da humanidade e nutre-se dos sentidos erigidos por meio das distinções sociais.

No tópico seguinte, explicitaremos como as distinções cultural e psíquica favorecem a construção do racismo.

2.2 A representação social do outro e o caminhar para o racismo

Ao longo das considerações tecidas anteriormente, vimos como a distinção cultural influencia a definição de identidades. E com base na construção de uma identidade, a convivência em determinada cultura, ou seja, o sentimento de dado pertencimento a um grupo social, faz com que os sujeitos que se identificam como membros desse grupo dividam um

entendimento semelhante acerca de determinados signos (HALL, 2016) e que, eventualmente, já foram postos em polos de oposição.

Este compartilhamento interpretativo possibilita que ao ouvirmos a palavra “negro”, entendamos que faz referência, por exemplo, a algo ou alguém que não é “branco”, tanto pela distinção entre a estrutura dos signos quanto dos sentidos que socialmente aprendemos sobre estes dois termos. Entretanto, quando lemos ou escutamos a palavra “negro” ainda em referência a uma pessoa de cor escura, mas conjuntamente nos vem à mente suposições de que seja alguém pobre, que certamente não estuda ou não gosta de trabalhar, tais informações ultrapassam um conjunto de letras postas aleatoriamente (N+E+G+R+O) e são envolvidas por valores culturais e uma representação social do que significa ser negro.

Nesta situação, o sentido principal e as associações que fazemos não estão postas no signo indexado, elas são construídas por um sistema de representação social que nos instiga à relacionarmos outros sentidos àquele que etimologicamente a palavra possui. Diante disso, a cultura na qual estamos inclusos nos instiga a criamos um correferente sempre que escutamos ou lemos a palavra “negro” atravessado pelos valores e representações que a cultura nos apresenta sobre tal signo. E assim funciona com qualquer outro signo que também sirva ao propósito de produzir marcas sociais.

Então, o racismo deriva de várias vias, dentre as quais o processo de representação que, ao apreender aquilo que é real por meio dos sistemas de significações, possui uma contribuição direta para a consolidação de formas preconceituosas de tratamento em relação as pessoas de cor. Por isso que Silva (2000) conclui que,

a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões: a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental- a representação do "real na consciência". [...] A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário e estritamente ligado a relações de poder. (p. 90).

Compreendemos, dessa maneira, que se o racismo apresenta uma relação direta com a forma de representação e esta envolve-se de poder, é perceptível que as nossas associações aos signos, com os quais lidamos, são diretamente impactadas pelas representações advindas de valores originários de grupos sociais dominantes e que, por meio de suas posições privilegiadas, intensificam as diferenças raciais.

Pensar desta maneira, nos leva a perceber que a diferença entre o **branco** ou **negro/preto**, que temos atualmente em nossa sociedade, não surgiu de forma esporádica, mas sim irrompe uma cruel e longa história de representação depreciativa, na qual a supremacia branca sempre manteve a posição de privilégio. Configurando um racismo estrutural que tem solidez e justificativas inaceitáveis.

A primeira delas aparece como resultado do encontro, no final do século XIX, entre britânicos e africanos (HALL, 2016). Neste encontro, o confronto entre identidades e diferenças sociais manifesta-se por inúmeros motivos, dentre os quais a soberania de uma sociedade em ascensão, algo que outorgou aos britânicos a ideia de que estavam diante de uma raça inferior.

Os africanos foram chamados de descendentes do personagem bíblico Cam, amaldiçoado, tal como o filho deste, Canaã, sendo perpetuamente “servo dos servos a seus irmãos”. Identificando com a natureza, simbolizavam o “primitivo” em contraste com o “mundo civilizado”. O iluminismo, que classificou as sociedades ao longo de uma escala evolutiva de “barbárie” a “civilização”, via a África como “a mãe de tudo o que é monstruoso na natureza”. (HALL, 2016, p. 162)

Além disso, nesse confronto entre culturas, a oposição entre sociedade civilizada e uma sociedade ainda misteriosa aguçava as diferenças. Reforçando a sobreposição da vida de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento, em divergência a um povo sem, supostamente, o mínimo de conhecimento do que seria viver em uma sociedade “civilizada”.

Consequentemente, a construção da associação entre observar o “branco” como civilizado e o negro como um sujeito selvagem criou inúmeras significações para a distinção binária entre estes dois signos, dado que cada vez mais o “branco” consolidando-se como mais intelectual, limpo, conhecedor de valores sociais e com capacidade de conduzir à humanidade ao desenvolvimento, até mesmo pela ideia do descobrimento dessa “raça inferior”. Enquanto que o “negro”, ao apresentar a selvageria, não se utilizava da intelectualidade, dos princípios de convivência em sociedade, das noções de higiene e apresentava-se, assim, ávido pela regulação de um “branco” (HALL, 2016) e, simultaneamente, como alguém sem utilidade.

A confrontação com a diferenças e, ao mesmo tempo, o uso de prerrogativas desiguais formaram uma visão social do negro intensamente permeada pela ideia de um ser altamente incomum ou, em outros termos, um ser bárbaro e que precisava ser domesticado. A domesticação do negro seria mais uma necessidade requerida àqueles que estavam expandindo-se pelo mundo a fora e que estariam difundindo a cultura e costumes britânicos.

Uma outra construção social sobre a visão em relação ao negro foi edificada pela explícita diferença entre a cor (branco x negro) (HALL, 2016). A racialização e a ideologia de

que os africanos eram incapazes de viverem de forma civilizada, assim como as suas estruturas corporais endossaram a elevação da raça branca como aqueles que poderiam controlar seus instintos, dado que apresentavam civilidade, ao passo que os negros eram naturalmente revoltosos.

Associada à oposição entre civilidade e traços de selvageria, a compreensão de que esses eram traços diretamente relacionados à personalidade daqueles que eram, respectivamente, brancos e negros, erigiu-se a associação natural do branco à cultura e do negro à natureza. Os brancos tendiam, naturalmente, a apresentarem-se dispostos a perpetuar a observância de regras sociais, de comportamentos e costumes. Enquanto que os negros tendiam à rebeldia, a irem contra os costumes e valores aceitáveis no meio social.

Os africanos enquadraram-se, assim, em uma categoria de sub-raça e apresentavam-se tão diferentes dos brancos, a ponto de estes considerarem a formação craniana de pessoas negras como uma provável confirmação da pouca intelectualidade que achavam que os negros possuíam. Uma confirmação embasada pelas teorias do racismo científico, como a de Gobineau, que afirmava a superioridade da raça branca, com base não apenas na formação cefálica (caucasóide), mas pela notoriedade do êxito dos brancos no desenvolvimento das suas civilizações (SOUSA, 2006). Uma realidade distante de qualquer homem negro e bem oportuna para consagrar a visão da sociedade de que ser negro se resumia a falta de modos, as personalidades insolentes e a rispidez (HALL, 2003).

A diferença entre africanos e britânicos era explícita e fazia parte de uma predisposição natural, pois a distinção entre brancos e negros não estava marcada agora apenas pela cor, mas também por inúmeras características biológicas que respaldaram a subjugação e aceitação social, no século XVIII, dos africanos como seres destinados unicamente à servidão.

Por meio da observação desse “Outro” tão distinto de uma raça branca e civilizada, naturalizou-se a diferença. Conforme, Hall:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza ou naturalizar a “diferença” foi típica dessa política racializadas de representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” - como acreditavam os proprietários de escravos -, estão além da história, são fixas e permanentes. (2016, p. 171).

Notamos que a distinção pelo aspecto cultural fincou, ainda nos séculos passados, para os britânicos e, posteriormente, para as gerações futura, a lógica de que os negros possuíam uma personalidade irreduzível, sendo praticamente impossível para os brancos civilizá-los.

Então, precisavam, assim como animais, serem domados e controlados por aqueles que aparentavam possuir mais racionalidade e, acima de tudo, mais poder.

A este “Outro”, tão diferente para as pessoas brancas daquela época, não foi permitido tentar destituir a diferença simbólica que o atravessava, mas sim, na diferença que observavam nele, argumentou-se todos os tipos de violências. Tornando-se natural e aceitável a observação de negros em estado de servidão aos senhores brancos, na realização do trabalho nas cozinhas, no entretenimento e no aguçamento da construção social das pessoas negras como preguiçosas, com hábitos de pouca higiene e como possuidores de corpos com formas desproporcionais as que eram observadas nas mulheres e homens brancos da época (HALL, 2016).

É justamente na curiosidade pelos corpos discrepantes, que aparece a terceira diferenciação social em relação às pessoas negras. Os corpos de homens e mulheres negros aguçaram a curiosidade, não apenas por sua robustez, mas por simbolizarem uma fonte acessível e tolerável de libertinagens. Em uma época na qual as relações mais próximas, como o toque no corpo do outro, não era algo aceitável, os negros demarcavam o oposto dessa contenção, visto que seus corpos poderiam ser tocados, vistoriados e violados por qualquer um (HALL, 2016).

A diferença física, desse modo, também marcou a dominação de brancos sobre os negros, que não poderiam recusar os toques dos brancos, as imposições de que seus corpos eram propícios para o trabalho e exaustão, tendo em vista que eram como objetos possuídos por alguém que socialmente tinha o aval para todos os tipos de violações corpóreas.

Isto resultou na naturalização social e aceitação dos corpos de pessoas negras com algo excêntrico, por meio do qual era possível externar as frustrações socialmente inaceitáveis, sejam estas sexuais ou punitivas. A esta terceira visão social que se construiu em torno dos negros, articulou-se uma das mais permanentes diferenciações e que contribuiu para as mais insolentes demonstrações de dominação, dado que a partir dela firmou-se a concepção de corpos negros como extranaturais, tanto no sentido sub-humano, quanto também no desejo por mais algo a dominar. “O sujeito ousa - age - na presunção de que a exploração do mundo da diferença, no corpo do Outro, fornecerá um prazer maior, mais intenso, do que qualquer prazer que exista no mundo ordinário de seu grupo racial familiar [...]” (hook, 2019, p. 71).

A comparação entre colonizadores e colonizados, civilizados e selvagens, brancos e negros, precisamente, abriu um caminho edificado para a aceitação de que havia uma diferença entre estes seres. Uma diferença não apenas cultural, mas principalmente racial, pois na cor havia a simbologia daquele que possuía naturalmente a superioridade e daquele que era

destinado a inferiorização permanente; a cor tornava-se um símbolo de separação entre um “eu” (branco) que possuía o poder, que era limpo, corajoso e racional, em contrapartida àquele “Outro” (negro) que era desprovido de todas essas vantagens naturais.

Na conjuntura dessas vantagens naturais, ou seja, dotações daqueles que eram brancos e na observância daquilo que faltava nas pessoas de cor negra, intensificava-se a construção de estereótipos que significam, em razão de poderem ativar em nossas mentes uma essencialização das diferenças, de tudo aquilo que faz parte do que é tolerável e daquilo que não se permite tolerar.

Por isso, os estereótipos sobre as pessoas negras, se tentarmos observar, são um conjunto de todos os valores socialmente inaceitável:

“Os negros são pobres, infantis, subservientes, sempre apresentados como servos, eternamente ‘bom’, eles estão em posições subalternas, são obedientes aos brancos, nunca os heróis, estão desligados do *glamour*, do prazer e das recompensas sexuais e financeiras [...]” (HALL, 2016, p. 215, grifos do autor).

Nesta afirmação acima, percebemos que a diferença entre os sujeitos, neste caso, entre brancos e negros percorrem do passado até a atualidade, apartando-os de uma libertação literal, tendo em vista que o processo de abolição não conseguiu impedir que as amarras da dominação perpetuassem a colocação desses em um grupo social diretamente e intensamente atingido pelo racismo. Na verdade,

a abolição da escravidão não significou o fim da dominação racial, mas apenas que um sistema de dominação foi substituído por outro, exigindo, portanto, uma mudança nos padrões de opressão para que a subordinação dos negros permanecesse, mas agora sob outra forma. (BUENO, 2020, p. 34).

A raça, não apenas abriu caminho para o racismo, mas culturalmente tornou-se uma das primeiras marcas sociais da diferença e a partir da qual se construiu um estereótipo homogeneizador dos indivíduos. Analisando-se os sujeitos, não por suas particularidades individuais, mas sim, grupais, e produzindo as *commodities* para aguçar as vontades dos brancos (hooks, 2019).

A cor passou a ser um significante importante para a divisão social de raças e colocação das pessoas negras como seres escravizados, tanto pela servidão direta e forçada ao homem branco no século XV, quanto pela ideia de sujeição que coloca esses indivíduos como pertencentes a um grupo social marcado sempre pelo desprovemento e marginalização.

Todavia, adentramos em uma era na qual diversas teorizações, como bell hooks e Patrícia Hill Collins tentam repensar os estereótipos, as diferenças e os impactos sobre as identidades resultantes de um racismo estrutural e ainda imponente em nossa sociedade. Assim, na próxima seção, iremos expor como alguns signos foram utilizados socialmente como definidores e classificadores das diferenças observadas entre os sujeitos, e como as práticas discursivas se apropriam de tais diferenças para controlarem corpos, vidas e identidades dos sujeitos, em especial, aqueles de cor negra.

2.3. Conceituando os marcadores sociais da diferença

A origem dos marcadores sociais da diferença perpassa campos de convergências, como “os estudos jurídicos, sociológicos, estudos culturais e de gênero” (HIRANO, 2009, p. 42) e teve seu fortalecimento calcado em contribuições do feminismo negro de autoras como bell hooks, Ângela Davis e Glória Anzaldúa (SCHWARCZ, 2009). Contudo, é reconhecido que foi Stolcke (1993) uma das primeiras estudiosas a promover uma associação de marcadores sociais à raça, assim como pensar nas diferenças e desigualdades que são mobilizadas sobre este termo, por meio de uma construção social e histórica.

Dando continuidade à ideia de marcador a partir do termo raça, Zamboni (2014) assegura que a estruturação das marcas de diferenças⁸ entre os sujeitos segue a lógica do tempo e espaço, das articulações com base nas experiências dos indivíduos e, principalmente, das relações de poder. Ao levarmos em conta essa afirmação, refletimos que a disparidade do tratamento e posição social dos negros no período da escravidão estruturou-se não apenas com base em fatores biológicos, mas em um confronto de poderes, no qual o lado mais tênue foi subjugado.

Não havia, de fato, na cor nada que pudesse desabonar os negros ou enaltecer os brancos, e que justificasse a escravidão, houve apenas uma situação temporal, na qual um grupo social (neste caso, os brancos) detinha privilégios de uma expansão capitalista, em oposição a sujeitos que desconheciam totalmente os costumes, a cultura e o poder que advinha das mãos dos homens que representavam um império expansionista. Dessa forma,

⁸ As marcas de diferenças ou os marcadores sociais podem ser entendidos como sendo signos que classificam os sujeitos, promovendo o enquadramento deles em algum tipo de grupo e, ao mesmo tempo construindo a diferença, são chamados de

se a cor da pele é um aspecto da diversidade humana, a raça (efeito de uma dinâmica de classificação atravessada por relações de poder) é um marcador social da diferença. Não há nada na cor da pele em si que a associe a um ou outro tipo de trabalho, à pobreza ou à riqueza, a uma ou outra expressão cultural. É preciso sempre entender que relações sociais estão em jogo em um determinado momento histórico, dando sentido a essas características. (ZAMBONI, 2014, p. 16)

A cor, então, simbolizou, historicamente, um atributo desencadeador para um sistema de classificação culturalmente instituído, que gera as classificações sociais para o ordenamento, mas ao mesmo tempo enraíza diferenças. E no centro dessa fixação de sujeitos em lados opostos, os marcadores sociais criam derivações sociais, “no que se refere à desigualdade e à hierarquia.” (SCHWARCZ, 2009, p. 11). Por isso, diante de sujeitos tão diversos e que lutam pela condição de dominador e dominado, há uma elevada quantidade de marcadores sociais, como:

gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hétero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros. (ZAMBONI, 2014, p. 14).

Os marcadores sociais, portanto, são signos linguísticos que, no meio social, carregam em si a capacidade, tanto de forma isolada quanto em conjunto, de produzir e reproduzir tipos de representações sociais baseadas em diferenciações entre os seres e que não são fincadas em um instinto natural dos humanos, em virtude da diferença não se erguer como uma concepção que pertença a nós, mas sim, ela é alimentada pelos discursos que são historicamente disseminados e que nos levam a consolidar a ideia de que o Outro é distinguível do Eu.

Raça, gênero, sexo, geração, classe, região são, assim, categorias classificatórias compreendidas como construções particulares (e referidas a determinados contextos específicos), locais, internacionais, histórias e culturais. Elas fazem parte das representações sociais das nossas mitologias, mas também possuem grande impacto no mundo real, uma vez que permitem a produção de identidades coletivas e também de hierarquias, bem como toda sorte de discriminações sociais. Reguladas a partir de convenções e normas, elas acabam fazendo sentido também na interconexão que estabelecem entre si, mesmo que um termo não se reduza obrigatoriamente a outro. (SCHWARCZ, 2009, p. 16).

Uma concepção que Hall (2016) já havia apresentado sobre a estruturação da diferença e que anteriormente já discutimos como saindo de uma necessidade puramente do aspecto linguístico para o social que, posteriormente afixa-se no psíquico por intermédio da cultura, tanto para satisfazer ao propósito do enquadramento dos sujeitos, quanto para que determinados

grupos possam definir suas identidades e utilizarem-se desse pertencimento para aproveitarem ou sofrerem os reflexos de fazer parte de um determinado grupo.

Afirmamos isto, pois os africanos, por exemplo, mesmo em território britânico, não puderam ser considerados como britânicos, dado que nessas identidades nacionais, já estava expressão a diferença entre povos e culturas. Assim, algumas identidades são vistas como inalteráveis, quando na verdade elas vão mudando conforme o tempo e as necessidades de adequação (SILVA, 2014), mesmo assim, associada à identidade sempre estará a diferença. Logo,

a identidade está vinculada também a condição social e material. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeito reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. [...] É por meio da diferenciação social que essas classificações das diferenças são “vivas” nas relações sociais. (SILVA, 2014, p. 14).

Isso significa que os marcadores sociais saem de um caráter puramente classificatório, para construir as distinções com base nos diversos e novos sentidos que a cultura regula. E como estes marcadores agem simultaneamente, favorecem à manutenção dos grupos sociais que são perpassados por marcadores positivos, como o de cor e classe (branco e rico) e a consequente marginalização dos grupos marcados pelos negativos (preto e pobre). Na interligação de marcadores, uns se sobressaem, como os de nacionalidade conjuntamente ao de raça (SILVA, 2014), quando comparados aos marcadores tais como os de gênero e geração.

Em razão dessa sobreposição de marcadores, remetemo-nos a pensar que, no período da escravidão, independentemente de serem homens, mulheres, crianças e idosos, os fatores que colaboraram para que fossem escravizados partiram das concepções resultantes da oposição de “britânicos e brancos” contra “africanos e negros”, o que equivale a termos poder contra subserviência.

Diante dessa oposição desigual, a consequente marcação simbólica de raça trouxe a construção de um racismo que se utiliza da cor da pele para edificar uma cultura na qual a posição ocupada por cada um dos sujeitos em um sistema de classificação constrói o significado simbólico ou social para cada um deles. Considera-se, desse modo, que

O racismo opera assim com um critério particularista de classificação, isto é, a "raça", que supostamente divide a humanidade em grupos basicamente distintos, ordenados em uma hierarquia, sendo que um deles reivindica sua superioridade exclusiva. Nesse sentido, é um sistema de desclassificação que é categórico. Na doutrina racista, a constante naturalista é "raça", que desafia a reivindicação de uma humanidade uniforme. A "raça" é erigida em causa natural e suficiente para a inferioridade dos

"outros". Dessa forma, a dominação e a desigualdade sociopolítica são atribuídas ao próprio critério de diferenciação, ou seja, à falta de qualidade que existe nos genes "deles" e não a uma propensão genérica à discriminação arraigada na natureza humana. (STOLCKE, 1993, p. 5).

Os marcadores sociais, dessa forma, deixam de ser apenas signos que denominam as diferenças, principalmente, fenotípicas, como a cor da pele, e passam a engendrar-se como uma possível categoria de análise para explicar como dentro dos mesmos grupos sociais, sujeitos atravessados por marcadores diferentes podem, ainda assim, estarem em posições de privilégio, “servindo para descrever vantagens ou desvantagens, seja do grupo oprimido, seja do grupo opressor.” (HIRANO, 2009, p. 37).

Nota-se assim, que ao mesmo tempo em que os marcadores sociais das diferenças se apresentam como mecanismo de classificação, de alargamento das diferenças e desigualdades, também se mostram como um recurso que pode auxiliar na compreensão de como tais diferenças produzem vantagens e desigualdades dentro de grupos que já são intensamente e culturalmente injustiçados.

Isso devido grupos oprimidos adquirirem determinados tipos de vantagens sobre si, quando postos novamente em comparação, tal como crianças em estado de abandono no EUA, que quando observadas em relação ao marcador de raça, são mais propensas a serem adotadas. Considerando que “bebês brancos saudáveis são *commodities* quentes no mercado de adoção dos EUA, enquanto bebês negros saudáveis geralmente definham em um orfanato.” (COLLINS, 2009, p. 132, tradução nossa). Por causa disso, “dependendo do contexto, indivíduos e grupos podem ser alternadamente opressores em alguns ambientes, oprimidos em outros, ou simultaneamente opressores e oprimidos em outros ainda.” (COLLINS, 2009, p. 246, tradução nossa).

O exemplo que Collins (2009) coloca usando a condição de bebês em estado de abandono, mostra que, comumente, mesmo que todos os sujeitos dessa situação estejam na condição de adoção, os “bebês brancos saudáveis” ganham vantagens sobre os “bebês negros saudáveis” mediante o marcador de raça (brancos x negros) ter o potencial de intensificar as chances de serem adotados, no caso daqueles que são brancos; e a rejeição para a adoção, como no caso dos bebês negros.

Percebemos que nesta situação temos sujeitos que estão na mesma condição de orfandade, isto é, fazem parte de um mesmo grupo e são enquadrados por um mesmo marcador social (órfãos), mas quando este marcador é somado ao de raça, colocando suas cores corporais

em oposição e evidência, esta oposição abre uma série de sentidos e vantagens que são atribuídas tendo por base uma construção histórica do que é ser branco e negro para a sociedade.

De modo avultado e devastador, em uma situação de escolha entre os “bebês brancos” e “bebês negros”, as consequências sociais do racismo irão impactar na escolha das crianças e, talvez, já sinalizarão quem foi vitimado por mães brancas que foram exceções sociais, e aqueles que estão ali pela presumível constância reprodutiva e irresponsável de suas mães negras.

Além disso, os sentidos que se têm em relação aos outros marcadores, como os de gênero e idade, serão também determinantes para a escolha das crianças que serão adotadas e daquelas que nunca terão um lar, dado que os sentidos postos pelos marcadores de raça, gênero e idade terão um efeito momentâneo e futuro (efeito temporal e histórico), pois, como exemplo, a escolha entre adotar crianças brancas, meninas e pequenas ou crianças negras, meninas e em idade mais avançada, partirá do refletir sobre às demandas resultantes do que é hoje e será ser pais de crianças brancas, meninas e pequenas, e daquilo que é e será ser pais de crianças negras, meninas e em idade mais avançadas.

Então, ao pensarmos os marcadores sociais entrecruzados novos sentidos são adicionados sobre os que cada um dos marcadores já possuía, e isto auxilia na reflexão das vantagens e desvantagens sociais que são consolidadas e que organizam formas particularizadas de opressões instituídas por aquilo que Collins (2009) nomeou de matriz de dominação. Pensar os marcadores sociais como um sistema interligado de opressões permitir compreender marcadores sociais para além de categorias indenitárias e contribui para entender como “diferentes domínios de poder se rearticulam em experiências indenitárias distintas” (BUENO, 2019, p. 87)

O pensamento binário “contribui para “balizar a justificativa ideológica que organiza as opressões de raça, gênero e classe” (BUENNO, 2019 p. 81), porém, tais opressões podem ser analisadas a partir do cruzamento de marcadores, ou melhor, da interseccionalidade que serve para desvendar todas as formas de poder produzidas a partir de qualquer marcador social existente, considerando que,

as categorias de diferença nunca andam sozinhas. Elas sempre implicam outras. Ou, poderíamos dizer, elas se constroem umas através das outras. Não é possível falar de racismo sem falar das condições de trabalho a que são submetidos mulheres e homens negros e, portanto, da classe social a que pertencem. Nem é possível discutir a homofobia (discriminação de homossexuais) sem considerar o que se espera de homens e mulheres na nossa sociedade, ou seja, as relações de gênero. (ZAMBONI, 2014, p. 14).

Como mais um termo que ganhou força a partir do feminismo negro, a interseccionalidade de marcadores sociais pensada tomando como base à noção de matrizes de dominação, mostrou que questões sociais como o racismo, utilizam-se de artimanhas construídas justamente pela junção de diversos marcadores, principalmente raça, gênero e sexo. Uma dessas artimanhas alavancadas pelos marcadores sociais serão as Imagens de controle, que atuam nos meios sociais a partir dos marcadores e sobre as quais discorreremos na sequência.

2.4 Imagens de controle: entre conceitos e representações

A existência do patriarcado, colonialismo e o próprio racismo foram cruciais para a produção de acirradas diferenciações em distintos contextos de nossa sociedade e que ainda são perpetuadas e consideradas como naturais. Neste sentido, estudiosas como Patrícia Hill Collins e Winne Bueno reconhecem que a diferença pela raça, por exemplo, é uma das marcas sociais de maior distinção, sobretudo em relação às mulheres negras, uma vez que “os processos de inferiorização aos quais as mulheres negras estão submetidas estão conectados com as estratégias manipuladas pelas elites dominantes [...]” (BUENO, 2020, p 45).

Na busca de reverter tais estratégias de manipulação, Patrícia Hill Collins vem impactando diversos campos da vida social ao propor teorizações que tenham como centro os grupos sociais historicamente excluídos e nas quais as bases epistemológicas sejam formuladas a partir das experiências subjetivas de tais indivíduos, em especial, a partir das vivências de mulheres negras. É justamente em decorrência desse olhar para as experiências pessoais que, “seu pensamento tem sido amplamente citado por diversas intelectuais e acadêmicas negras brasileiras, a exemplo, Ângela Figueiredo, Cláudia Pons Cardoso, Djamila Ribeiro, Jaqueline Gomes de Jesus e Giovana Xavier. ” (BUENO, 2020, p. 39),

Afinal Collins tece um olhar sobre tais experiências, que ao mesmo tempo em que evidencia as lógicas de resistência de pessoas negras, almeja desarticular estereótipos e lógicas de opressão, dando voz àqueles que foram silenciados e historicamente marginalizados. A partir desse objetivo, suas categorias analíticas interconectam conhecimento e poder, assim como, caminham para realocar e reivindicar grupos socialmente oprimidos.

Entretanto, fazer teorizações sobre pessoas negras ainda é um desafio em nossa sociedade, pois “mesmo aqueles que estão, com razão, empenhados na luta de libertação dos negros, que sentem ter descolonizado suas mentes, com frequência acham difícil falar de nossas

experiências.” (hooks, 2019, p. 32), isso em função de vivemos em uma sociedade na qual a fragilidade social das pessoas negras, por muitas vezes, consolida a inibição diante da supremacia branca e em outras situações, as vozes negras ecoam, mas são insistentemente silenciadas.

Um exemplo de silenciamento insistente é observado nos estudos da própria Patrícia Hill Collins, visto que houve uma tardia disseminação do livro “*Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the politics of empowerment*”, que apenas teve sua divulgação 10 anos após a sua publicação. (BUENO, 2020). Nesse livro, Collins apresenta uma das nossas categorias de análise, ou seja, o conceito de “Imagens de controle”, e assegura que estas “são projetadas para fazer o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social parecerem partes naturais, normais e inevitáveis da vida cotidiana.” (COLLINS, 2009, p. 69, tradução nossa).

Podemos considerar, assim, que as Imagens de controle são operacionalizadas por meio da supremacia branca e “são a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada [...], utilizadas com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são construídos para que fiquem no poder.” (BUENO, 2020, p. 73).

E embora o termo Imagens de controle tenha sido pensado levando em conta as experiências de vida das mulheres negras, ou seja, teve como fonte as bases do feminismo negro, este conceito pode auxiliar no entendimento de outras formas de opressões que são pensadas a partir das diferenças sociais, a exemplo das étnicas e raciais. Dessa maneira, podemos constatar que através das Imagens de controle é possível entender que as diferenças entre os sujeitos, como raça, gênero, classe social e a sexualidade dos indivíduos correlacionam-se e intensificam a matriz de dominação, aparecendo não como categorias indenitárias dos sujeitos, mas como bases para justificar diversas formas de opressões e dominações.

Logo, ao observar que as marcas sociais dos indivíduos são pressupostos diretos para intensificar a hegemonia de determinado grupo social e a construção das justificativas e naturalização da submissão social dos grupos de menos prestígio, Collins formula a primeira Imagem de controle que foi denominada de *mammy* e que parte da análise da posição da mulher negra no centro da cultura norte-americana. Nessa imagem de controle, mulheres negras são postas como seres destinados à servidão e obediência às famílias brancas.

A *mammy* representa o perfil de empregada ideal, fiel e que se utiliza dessa dedicação à família branca como uma forma de recompensa por, de modo geral, não ter a sua família, sua

casa, sua própria vida. Nessa servidão, ela se realiza, tendo em vista que, mesmo em posição de “exercer considerável autoridade em sua “família” branca, a *mammy* ainda conhece seu “lugar” como serva obediente. Ela aceitou sua subordinação.” (COLLINS, 2009, p. 73, tradução nossa).

Este tipo de representação da mulher negra como alguém que mesmo não sendo de fato escravizada, não consegue encontra-se ou reconhecer-se como alguém que pode e consegue ir além de uma vida de sujeição, produz significados sociais que contribuem para a idealização da servidão ao branco como algo enraizado nas vidas dessas mulheres. Elas são conscientes de que são libertas, mas elas, supostamente, não querem ir além, por isso mantêm-se nessa condição de ser empregadas domésticas por ser algo que elas gostam e sentem prazer em fazer. Elas saboreiam o reconhecimento que é adentrar em uma casa de uma pessoa branca e poder servi-lo, da melhor maneira possível e alcançando algo que somente as escravas mais fiéis podiam alcançar.

A naturalização de mulheres negras nessa função incorpora o significado de que a maioria das mulheres de cor tendem a ocuparem as funções de servidão, como domésticas, faxineiras e babás, por uma escolha e não por ser uma única opção para elas.

Essa imagem cristaliza um tipo de relacionamento ideal entre as mulheres negras, grupo dominado, e as elites brancas, grupo dominante. A figura da *mammy*, assim como outras imagens de controle, está diretamente ligada às ideologias dominantes no período da escravização. (BUENO, 2020, p. 88).

Isso deixa evidente que da mesma forma que a escravização foi considerada normal, o perfil de mulheres escravizadas nas cozinhas dos brancos ocasionou a visão da *mammy* como uma mãe preta, “protótipo da servente doméstica, geralmente grande, gorda, mandona e intratável e com a sua absoluta devoção à casa dos brancos e sua subserviência inquestionável em seus locais de trabalho.” (HALL, 2016, p. 177).

Ainda, utilizando-se desse protótipo e da herança ideológica da escravização, viver nessa proximidade com os brancos, dentro do seu seio familiar, materializa uma afetividade entre brancos e negros que na verdade é inexistente, pois as relações que são estabelecidas entre ambos ainda transparecem a posição de desigualdade entre os sujeitos brancos e aqueles que são de cor.

Desse estereótipo da mãe mandona e com atitudes rudes, surge a segunda imagem de controle definida por Patrícia Hill Collins como a *matriarch*, com um perfil de mãe que representa as mães dos lares de pessoas negras. A postura de uma mãe irresponsável e não

preocupada com a educação dos filhos, e que ao mesmo tempo em que não os educa de forma adequada, contribui para que estes insiram-se na criminalidade e cultivem um perfil de violência.

Para Bueno (2020, p. 93), este perfil de imagem de controle tem como “objetivo anular a feminilidade negra, sendo retratada enquanto mulheres agressivas, castradoras, violentas, que não possuem relações afetivas porque exigem a submissão dos homens negros.”. É com base nas Imagens de controle desse perfil de mãe que se forma, socialmente, a ideia dessas mães como progenitoras dos jovens negros, fisicamente grandes, fortes, imprestáveis, renegados, “agressivos e cheios de fúria negra [...]” (HALL, 2016, p. 178).

Os grupos dominantes alegam que essas mulheres, por fracassarem neste papel de mãe ao não darem aos seus filhos a educação devida, são instigadoras de uma pobreza operante nas classes sociais mais baixas. Em meio a esta postura de mulheres fortes e ao mesmo tempo independente, que poderiam muito bem simbolizarem a robustez de mulheres que sobrevivem e resistem as submissões, cria-se a visão da mulher negra como um símbolo do fracasso social que se tornam ao quererem viver de forma independente, sem serem subordinadas a um homem ou se o patriarcado for desrespeitado.

“Mulheres agressivas e assertivas são penalizadas – são abandonadas por seus homens, acabam empobrecidas e são estigmatizadas como não femininas. A matriarca ou mulher negra excessivamente foram usadas para influenciar os entendimentos dos homens negros sobre a masculinidade negra. Muitos homens negros rejeitam mulheres negras como parceiras conjugais, alegando que as mulheres são menos desejáveis do que as brancas porque somos muito assertivos” (COLLINS, 2009, p. 77, tradução nosso).

A imagem dessa mulher que não consegue controlar os próprios filhos, também produz a ideia de uma reprodução desmedida e desregulada. Algo que também foi construído a partir dos estereótipos das escravas, em função dos senhores de escravos considerarem que as mulheres tinham corpos tão predispostos para a reprodução quanto os corpos de animais (COLLINS, 2009). Essa imagem justifica a incessante interferência na reprodução feminina negra, porque enquanto o alto número de filhos na época da escravidão representava mais ganho para os senhores de escravos, na atualidade representa mais dependentes do assistencialismo social, visto que diante da pobreza, não há como as mulheres negras custearem a criação dos próprios filhos.

A partir da manipulação da caracterização de mulheres negras como matriarcas, foi possível sustentar que a destruição da família negra no período escravocrata se deu a partir da reversão de papéis de gênero dentro das comunidades negras. Dessa forma, as famílias negras são lidas como desajustadas porque não reproduzem os

pressupostos patriarcais hegemônicos, sendo consideradas inferiores devido a essa questão. (BUENO, 2020, p. 97).

Mediante a imagem da reprodutora excessiva e ao mesmo tempo imprudente na criação de seus filhos, constrói-se a terceira imagem de controle, *welfare mother*. As mulheres negras são consideradas como destituídas de um parceiro, ou seja, por não possuírem um marido elas violam uma estrutura hegemônica do patriarcado e vivem nessa condição de pobreza e insegurança financeira por não estarem acompanhadas por um homem que mantenha a segurança financeira delas e dos seus filhos.

Este tipo de imagem de controle justifica as opressões pela raça, gênero e classe, dado que a *welfare mother* e seus filhos incorpora-se a ideia de pessoas negras preguiçosas, dependentes do assistencialismo e favorecedoras do aumento da pobreza da classe social da qual faz parte. A representação social da mulher negra, por meio do estereótipo da *welfare mother*, na atualidade, conduz a dedução negativa de que seu estereótipo reprodutor pode impactar a economia social em decorrência de uma construção representativa também advinda do período escravocrata, porém, nesse período, o potencial de interferência da mulher negra na economia integrou algo positivo, tendo em vista o seu potencial de gerar filhos e consequentemente futuros escravos, em uma época, por exemplo, na qual a entrada de escravos nos Estados Unidos foi proibida.

Na imagem de controle da *welfare mother*, em épocas distintas e diante de necessidades econômicas diferentes, interesses momentâneos dos brancos foram amparados por essa representação. No século XVIII, a mulher negra era aquela, que com seu ventre em atividade dinâmica, fortificou a economia local e proporcionou ganhos para a elite branca da época, ao passo que na atualidade, com o seu ventre ainda dinâmico, acelera o agravamento e a crise econômica.

Observarmos que a reprodução da mulher negra para a sociedade teve um significado e desígnio específico no passado, e nos dias atuais apresenta outro. Os estereótipos foram e são usados de acordo com a observância de vantagens sobre estes para aqueles que dominam e tentam controlar e manter ainda subjugados os corpos das mulheres negras, em uma imagem que consolida socialmente o discurso de que estas são culpadas por suas condições financeiras, assim como as dos seus descendentes. É neste sentido que Bueno salienta que:

O conceito de imagens de controle tem relação adstrita com o conceito de matriz de dominação, que consiste na forma com que as opressões se desenvolvem e também na maneira com que as mesmas se articulam mutuamente a partir de uma organização social que fortalece os sistemas de dominação que estruturam o poder hegemônico. (BUENO, 2020, p. 34).

À vista disso, os poderes dos grupos dominantes são consolidados por meio da representação simbólica dos sujeitos inferiorizados. A imagem da *welfare mother* hoje edifica a visão da mãe desprovida de responsabilidade e cumpre o papel da construtora das desigualdades sociais. Seus atos corroboram para reforçar o poder dos grupos dominantes pelo discurso de que são mulheres insensatas e símbolos do fracasso das mulheres que buscam a independência, principalmente na educação de seus filhos.

Para a sociedade, se as mulheres negras são representadas como aquelas que nasceram para cuidar dos filhos alheios, tentar ir contra esse destino e procriar de forma irresponsável é um ato desastroso e que produz impactos não apenas em suas vidas, mas na vidas de todos os demais cidadãos dos contextos nos quais elas estão inseridas, visto que a não inserção em uma estrutura tradicional familiar, como, por exemplo viver em um lar no qual se tenham um companheiro para dar apoio financeiro, produz consequência políticas e sociais que fazem com que a própria população negra não tenham acesso pleno aos direitos como cidadãos (BUENO, 2020).

Por fim, a imagem de controle da Jezebel é mais um tipo de representação da feminilidade da mulher negra que tem origem no período da escravidão. “Uma mulher, bonita, sexualmente sedutora e muitas vezes exótica, o protótipo de heroína ardente e sexy” (HALL, 2016, p. 177). Nessa imagem de controle a mulher tem o seu corpo diretamente subjugado, uma vez que apresenta uma sexualidade em excesso e ao mesmo tempo com traços animalescos. Expondo uma personalidade altamente destoante dos comportamentos aceitáveis, por exemplo, entre mulheres que são brancas. Entretanto, a ideologia das pessoas negras como hipersexualizadas e naturalmente propensas às ações libertinas é algo que antecede a escravidão, dado que,

os viajantes europeus, ao se deparem com a nudez ou a escassez de vestimentas dos nativos africanos e indígenas consideravam esse fato uma obscenidade. O etnocentrismo europeu do século XVII considerava as práticas e vivências dos povos africanos como prova da luxúria sexual descontrolada dos negros e negras. Os contornos dessas articulações teóricas sobreviveram com força, inclusive no interior das academias brasileiras, até meados dos anos 1920, ou seja, a desumanização de negros e negras através da sexualidade apresenta um contínuo histórico que consolida as injustiças sociais para essa população. (BUENO, 2020, p. 111).

O encontrar com a nudez em uma época na qual isso não era algo comum de ser observado, consolidou a visão sobre a mulher negra como alguém que possui um corpo que não impõe respeito e que ameaça a moral e a conduta adequada de mulheres brancas, que são vistas

como exemplo de delicadeza, pureza e bons modos. Socialmente, corpos negros estão vulneráveis a todos os tipos de violências, visto que a sua própria postura induz a isso por ser ele altamente sedutor.

Não haveria nessa representação da feminilidade negra espaço para consideração acerca das violações sexuais que as escravas sofreram e que as mulheres de cor ainda vivenciam, já que seus estereótipos são historicamente definidos como provocativos, somando-se a isso a ideia de que as mulheres negras se utilizariam de seus corpos como meio para receberem vantagens e saciarem as suas necessidades de manterem algum tipo de relação com homens brancos (BUENO, 2020).

Dessa maneira, quando há a construção das Imagens de controle da *mammy*, *matriarch*, *welfare mother* e da *Jezebel* são quatro tipos de representações da feminilidade negra ancoradas em marcas sociais dessas mulheres, como a raça, a sexualidade e a condição social, que já significam e produzem distinções opressivas, porém quando passam a ser interligadas, reforçam não apenas os discursos de opressões, mas também contribuem para a manutenção do poder e dos privilégios daqueles que se apropriam dessas diferenças para alicerçarem os discursos de hierarquizações em nossa sociedade.

Ao pensarmos o conceito de imagem de controle e a sua aplicação, reconhecemos que essas quatro representações que Collins (2009) expõe acerca das mulheres negras e seus corpos, na verdade são apenas algumas das infindáveis imagens de controle que se utilizam dos estereótipos dos sujeitos para tentar argumentar que estes estereótipos são os próprios construtores das discrepâncias sociais, quando na verdade estes apenas colocam a branquitude em uma posição de conforto, na qual não há o reconhecimento de que a existência das distinções entre as raças, fincadas no período da escravidão, se perpetuam ao longo dos séculos.

Tecemos essa afirmação, considerando que Hall (2016) ressalta que desde a época da escravidão os negros foram reduzidos às simbologias de seus traços físicos, como aos contornos grossos de seus lábios e ao tipo de cabelo que possuíam, além de apresentarem uma predisposição para servirem de alvo de piadas e risadas, tanto pela postura física quanto por tentarem, segundo o autor, de forma ineficaz e cômica imitar as pessoas brancas.

A estereotipagem como característica simbólica que produziu o Eu e o Outro, aquele que historicamente permaneceu dentro da normalidade e o Outro, aquele a quem foi relegado os traços de anormalidades, foi o precípua para as imagens contemporâneas de jovens negros, tal como o, “ladrão”, o “barão da droga”, o “yardie” (negro vindo do bairro de Trentchtown, Jamaica), o cantor de gângster-*rap*, os grupos de “negros com atitude” e, de forma mais

generalizada, a “agressiva” juventude urbana e negra.” (HALL, 2016, p. 178). Acrescido a isso, hooks (2019) acentua que:

O nexos comercial explora o desejo da cultura (expressado por brancos e negros) de marcar a negritude como um símbolo do “ primitivo”, da selvageria, e, com isso, a insinuação de que as pessoas negras têm acesso secreto ao prazer intenso, particularmente aos prazeres do corpo. É o corpo do jovem homem negro que é visto como a epítome dessa promessa de selvageria, de poder físico ilimitado e de erotismo incontrolável. Era esse o corpo negro mais “desejado” para o trabalho na escravidão, e é esse corpo o mais representado na cultura popular contemporânea como o corpo a ser vigiado, imitado, desejado, possuído. Em vez de um sinal de prazer na vida diária fora reino do consumo, o corpo de jovens negro é representado mais graficamente como o corpo com dor. (p. 86)

Os corpos de mulheres e homens negros historicamente foram utilizados para produzir justificativas para contínuos discursos massificados de violações do outro, sem, contudo, produzir na sociedade nenhum sentimento de culpa ou indício de uma suposta mudança de conduta. Por isso, das Imagens de controle acerca dos estereótipos das pessoas negras emergiu-se, a princípio, uma violência simbólica, que posteriormente produziu e reforçou as violências físicas que se estenderam além do período da escravidão.

E sem dúvida uma das maiores violências físicas é o racismo, que “apresenta contornos globais que também estão estabelecidos a partir da proliferação massiva de Imagens de controle [...]. ” (BUENO, 2020, p.123) e que endossam as características de um corpo marcado culturalmente por todas as simbologias negativas que lhes foram atribuídas, objetivando distinguir quais seriam as pessoas cobertas pela insignificância social, e quais pessoas teriam as prerrogativas de praticar atos de explícita desvalorização pelas particularidades do outro.

No signo raça apoiou-se construções políticas e sociais, que edificaram “um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. ” (HALL, 2003, p.70). Nesse caso, as Imagens de controle, como próprio resultado do poder e diferenças sustentam um racismo ainda habitual e que podemos encontrar “nas situações cotidianas, em locais de trabalho, lojas, escolas, moradias e interações sociais diárias [...]” (COLLINS, 2009, p. 23, tradução nossa).

Ainda sobre esta recorrência e ao mesmo tempo insistência de estabilidade do racismo, Hall (2003) aponta que:

como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista. Essa referência discursiva a natureza é

algo que o racismo contra o negro compartilha com o antissemitismo e com o sexismo (em que também "a biologia é o destino"), porém, menos com a questão de classe que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são "materializadas" e podem ser "lidas" nos significantes corporal visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas. (p. 70).

Da mesma maneira que as imagens de controle descritas por Collins apresentam contornos de um racismo, todos os demais tipos de representações dos sujeitos que se utilizem da raça para a criação de estereótipos também foram formulados com base nas lógicas de dominações e nos discursos que o racismo doutrinou em nossa cultura. As imagens de controle que podemos observar com relação aos perfis de homens negros, de adolescentes, de homossexuais, lésbicas e heterossexualidade também são mobilizadas para reforçarem algum outro tipo de discurso social, tendo sempre como exemplo as características, perfis e ações dos grupos dominantes.

O eu e o Outro são, assim, nas vivências de nossa sociedade, oposições que significam não apenas pelas diferenças que derivam dos confrontos de signos de sentidos literalmente opostos, mas são signos que quando unidos a outros signos de marcas sociais são capazes de, quase que instantaneamente, nos remeter a rememorarmos as imagens controladas que temos de um perfil criminoso, dos gêneros ideias para ocupar e exercer determinados cargos e profissões, além das inúmeras outras que pensamos sempre que há a troca, inclusão e associação entre marcadores sociais e as representações que culturalmente foram instituídas.

Dessa maneira, Bueno salienta que “as imagens de controle podem ser utilizadas para refletir outras experiências de opressão, para além daquelas de mulheres negras, pensar sobre outras questões”, como as que presenciamos em nossa atualidade sobre os marcadores sociais de gêneros, raça, sexualidade, geração e classe e ao mesmo tempo combater um racismo que apresenta “contornos globais e estabelecidos a partir da proliferação massiva de imagens de controle na mídia de massa, que possibilita um controle transnacional e cada vez menos local.” (BUENO, 2020, p. 123).

As imagens de controle são essenciais para que os sistemas interconectado articulem sobre a raças, gêneros, sexualidade e classe um simbólico racismo (BUENO, 2020) e que exime a branquitude da responsabilidade de responder pelo contínuo de violência que a exploração econômica dos povos negros significou na construção do *status quo*⁹ da branquitude” (BUENO,

⁹ Expressão do latim que significa “o estado das coisas”.

2020, p. 117). Contudo, “como uma intervenção radical, devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação a raça e representação. Para isso, devemos estar dispostos a pensar as imagens de forma crítica. Devemos estar dispostos a correr riscos.” (hooks, 2019, p. 36).

É preciso corrermos o risco de estarmos enfrentando um sistema estável de estruturação social, no qual o racismo e as incontáveis vantagens da coletividade branca, dia após dia, se fortalecem e continuam fazendo as pessoas acreditarem que a cor, a classe, a sexualidade, as idades, dentre outras, podem ser definidoras de todas as suas qualificações e dos lugares e profissões que você deve estar e pode ocupar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a pesquisa, local selecionado para a realização desta e o detalhamento acerca dos participantes envolvidos no processo de intervenção, assim como a motivação para a definição do público alvo da pesquisa. Além disso, iremos realizar a apresentação do material selecionado para análise documental (Coleção de livros de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens”) e a partir do qual elaboramos o guia didático.

3.1 O local da pesquisa e os participantes

Na concepção de Marconi e Lakatos (2022), quando decidimos por realizar uma pesquisa com enfoque qualitativo, devemos entender que este tipo de pesquisa envolve os eixos da descrição, previsão e explicação, ao mesmo tempo em que se faz necessário entendermos que há uma relação direta entre o mundo real e o sujeito. Além do mais,

na qualitativa, o problema não sai da cabeça do pesquisador, mas é resultado da imersão do pesquisador na vida e no contexto da população pesquisada; o problema é estabelecido pelos sujeitos da pesquisa; não é constituído aprioristicamente, mas apenas depois do reconhecimento das informações das pessoas e dos grupos envolvidos. Ele é formado dinamicamente. Também a postura do pesquisador é diferente em ambos os enfoques: no qualitativo, não há preocupação com a neutralidade científica; antes, o pesquisador entende que a compreensão dos fatos se dá com sua conduta participante; será fruto de sua participação e interação com os sujeitos da pesquisa. (MARCONI e LAKATOS, 2022, p. 297)

Por um certo tempo estive inserida no contexto da escola na qual a pesquisa foi realizada, dado que por dois anos exerci a função de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Ao longo da minha atuação, que foi de 2019 a 2021, tive a oportunidade de conhecer o perfil dos alunos, a estrutura da escola, assim como tive acesso aos materiais didáticos que eram utilizados neste contexto educacional e aqueles que foram propostos para análise no PNLD de 2020.

Dessa maneira, pude observar que um dos materiais que havia sido proposto para escolha apresentava uma relativa incidência de marcadores sociais e Imagens de controle e, não apenas em um único livro, mas ao longo dos quatro módulos da coleção “Tecendo Linguagens”. Diante disso, notei a importância de realizar uma análise mais aprofundada desse material, enfatizando como uma abordagem semiótica dele poderia ampliar a leitura e produzir um novo olhar sobre o material que era destinado ao Ensino Fundamental II, tanto por parte da escola quanto dos alunos.

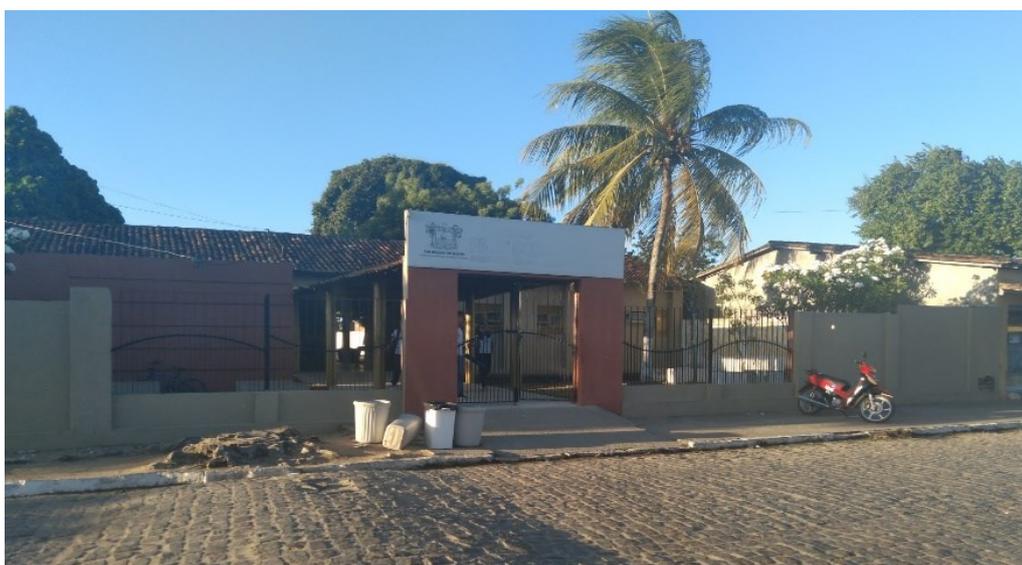
Por conseguinte, a experiência de estar inserida no contexto da escola, de conhecer a realidade daquele público alvo do material didático somados à observação da recorrência de marcadores sociais e Imagens de controle, produziu o interesse de buscar tecer um olhar mais criterioso sobre a escolha dos materiais de Língua Portuguesa que serão utilizados ao longo dos quatro anos. Atentando para o reconhecimento e pleno entendimento dos discursos acerca das diferenças entre os sujeitos que aparecer de forma silenciosa, porém imperante nos contextos educacionais.

A experiência descrita acima ocorreu na Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, que fica no município de Montanhas, uma cidade localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte. A escola atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II à 3ª Série do Ensino Médio, divididas nos turnos matutino (para o ensino médio), vespertino (para o Ensino Fundamental) e noturno (para o Ensino Médio e Eja).

Ao longo dos três turnos de funcionamento, a escola recebe aproximadamente 769 alunos, todos os dias e ao longo de quase 69 anos de existência. Sendo que deste quantitativo, 199 alunos são do Ensino Fundamental II. A quantidade de anos desde a sua fundação pode comprovar que se trata de uma escola tradicional da cidade e que apresenta uma estrutura diferenciada, com salas climatizadas, biblioteca, sala de atendimento às pessoas especiais, laboratórios de informática e ciências, pátio, refeitório e sala de multimídia.

Abaixo, na figura I, apresentamos a fachada atual da escola:

Figura 4 - Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril



Fonte: Acervo dos autores

A referida escola atende alunos da região urbana de Montanhas, bem como alunos da região rural, sendo que o Ensino Fundamental II está dividido em uma turma de 6º ano, duas turmas de 7º anos, duas turmas de 8º anos e duas turmas de 9º anos. Diante deste quantitativo de séries, havia uma gama maior de possíveis turmas para a aplicação da pesquisa. Por isso, inicialmente, não havia uma série definida para a intervenção, pois esta definição partiria da observação, na etapa de análise documental, do livro didático no qual percebêssemos a maior incidência de marcadores sociais e Imagens de controle.

Nessa etapa de observação da pesquisa, notamos que no livro didático do 9º ano era mais comum o aparecimento de marcadores sociais e Imagens de controle. Por esse motivo decidiu-se por uma turma de 9º ano, especificamente, a turma do 9º ano “B”.

Apesar da definição da série na qual iríamos realizar a intervenção não partir diretamente de uma seleção nossa, foi importante realizarmos a intervenção nesta série, por entendermos que são alunos que estão em um processo de desenvolvimento físico e intelectual mais avançado em relação aos demais alunos deste ciclo de ensino e que poderiam tanto contribuir para um melhor resultado da intervenção, assim como, poderiam assimilar e aplicar de forma mais autônoma os conceitos estudados, tendo em vista que cada aluno, “nessa internalização, ele vai convertendo aquilo que são elementos produzidos socialmente, em aspectos seus, ou seja, ele vai, a partir do meio externo, construindo suas funções psicológicas superiores.” (XAVIER e NUNES, 2015, p. 27).

Consequentemente, deduzimos que a formação da criança também é perpassada pelas vivências sociais, nas quais se inserem as informações às quais elas têm acesso e que contribuem diretamente para o desenvolvimento pessoal e social. Por isso, a pesquisa foi voltada para o ensino fundamental, por acreditarmos que esta poderia esclarecer como as diferenças sociais são estabelecidas e como estas articulam discursos de preconceito e racismo. E esta proposta foi bem aceita por parte da escola e dos próprios alunos, que já apresentam um senso crítico e ao mesmo tempo reflexivo em torno da realidade na qual eles estão inseridos.

Concernente aos participantes da pesquisa, estes apresentam faixa etária que varia de 14 a 17 anos, a maioria dos alunos, ou seja, dos 10 que foram selecionados para análise do material, 7 alunos são brancos e 3 se consideram pardos. Eles são alunos que nunca repetiram de ano, embora relatem dificuldades em acompanhar os conteúdos devido às lacunas da aprendizagem ocasionadas por quase dois anos de ensino remoto, que foram de 2020 a 2021, em decorrência da pandemia da Covid-2019.

Quadro 2 – Nomeação dos participantes da pesquisa

| Participantes |
|---------------|
| Aluno A |
| Aluno B |
| Aluno C |
| Aluno D |
| Aluno E |
| Aluno F |
| Aluno G |
| Aluno H |
| Aluno I |
| Aluno J |

Fonte: Elaboração própria

3.2 Tipologia da pesquisa realizada

Por tratar-se de um estudo voltado para a educação, optamos por realizar uma pesquisa de base qualitativa e método indutivo, uma vez que a geração de dados decorre do ambiente natural, sendo que sobre ele temos como instrumento principal o investigador e sua introdução de uma forma neutra, ao mesmo tempo em que há uma análise dos dados de forma indutiva.

Assim, por sabermos que “são vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação.” (MARCONI e LAKATOS, 2021, p.193), a primeira etapa da pesquisa consistiu em uma análise bibliográfica, almejando o aprofundamento, por meio de outras fontes de consulta, sobre a temática proposta neste estudo e, posteriormente, iniciamos a análise documental, realizada na coleção de Livros Didáticos “Tecendo Linguagens”, de autoria de Tânia Oliveira e Lucy Araújo (2018) e tendo como editora responsável a IBEP.

A característica da pesquisa documental, na concepção de Marconi e Lakatos é “tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias.” (2021, p. 202). Logo, a observação documental partiu do princípio de que nesta coleção havia a presença de marcadores sociais e possíveis imagens de

controle. Por isso, iniciou-se o processo de análise e catalogação dos dados colhidos nos quatro livros da coleção citada, para uma posterior elaboração do Guia didático utilizado na intervenção e disponibilizado para a escola como produto final da pesquisa.

No tocante a segunda etapa, definimos que seria uma pesquisa-ação, visto que por meio, no entendimento de Thiollent,

torna-se possível produzir e fazer circular informações ou conhecimentos que são tradicionalmente excluídos ou menosprezados por parte dos meios de comunicação de massa. Isto supõe que seja ultrapassado o simples registro de informação espontaneamente gerada pelos interlocutores implicados na pesquisa. (2022, p. 89).

Ao objetivarmos dar voz e produzir uma intervenção pautada em uma proposta de abordagem semiótica, na pesquisa-ação encontramos a possibilidade de discutir a temática proposta e, em consonância com esta discussão, promover a intervenção. Após tais esclarecimentos sobre a pesquisa, a seguir detalhamos como aconteceu cada uma das duas etapas propostas.

3.3 Definição das etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa iniciou-se em maio de 2022 e finalizou-se em julho do mesmo ano. Ao longo desses dois meses fizemos a análise no material didático proposto para estudo, isto é, a coleção "Tecendo Linguagens". Nessa coleção a análise tinha como foco observar imagens ou textos de diversos gêneros nos quais existissem a acentuação das diferenças de cor, de condição social e profissões, em especial dos negros, por meio dos marcadores sociais e possíveis imagens de controle.

Esta etapa consistiu em uma análise documental, que pode ser entendida como um processo que consiste em uma categorização de dados que serão classificados e posteriormente indexados, objetivando-se entender ou sintetizar as informações que serão postas como respaldo ou consulta futuramente, sendo justamente por isso que “a análise documental é uma fase preliminar de constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.” (MARCONI e LAKATOS, 2021, p. 34)

Ao final da análise dos 4 livros didáticos da Coleção “Tecendo linguagens”, constatamos que, em relação aos livros do 6º ano e 7º ano, este último apresentava um a maior quantidades de marcadores sociais e imagens de controle, enquanto que, ao compararmos os livros do 8º ano e 9º ano, o que mais apresentava marcadores sociais e imagens de controle era

o do 9º ano; e ao final da comparação entre os livros do 7º ano e o 9º ano, notou-se que ao longo dos dois livros, a ocorrência dos marcadores sociais e imagens de controle era maior no livro do 9º ano, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Marcadores sociais e potenciais Imagens de Controle na coleção “Tecendo linguagens”

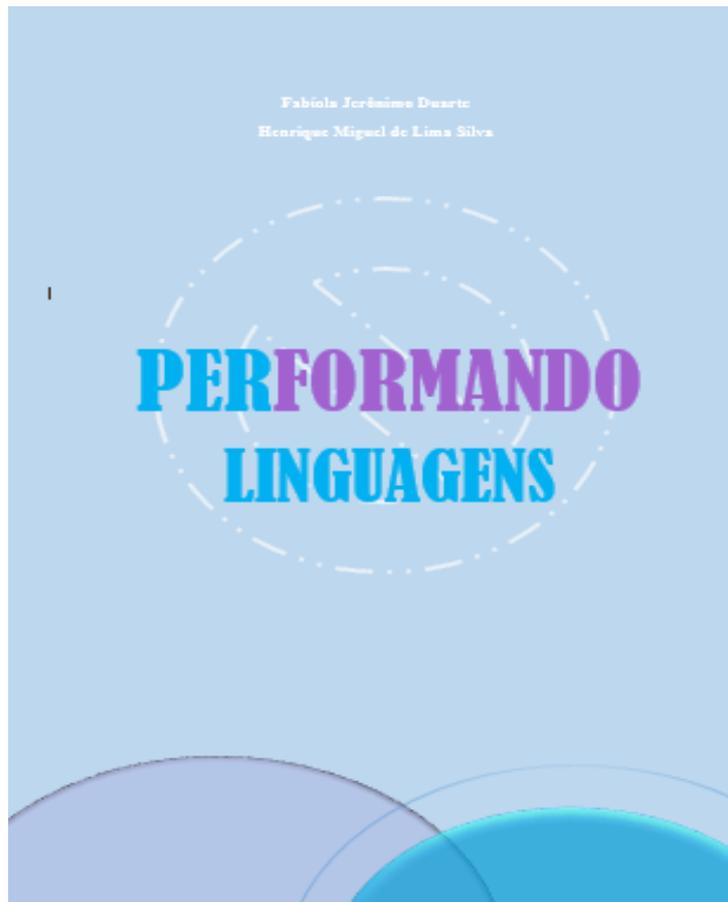
| Coleção “Tecendo Linguagens” | | | |
|---|---|---|--|
| 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
| <p>p. 25 – texto “Nascer uma menina”, Christina Lamb e Malala Yousafzai;</p> <p>p. 32 – “As meninas que fazem o que querem”, Tatiana Babadobulos;</p> <p>p. 57 – Poema “Ser diferente é normal”, Vinicius Castro;</p> <p>p. 111 – Poema “Sapato de menino”.</p> <p>p. 117 – “Bilhete ao pai adotivo”;</p> <p>p. 138 – texto “Torcedores japonês e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos”;</p> <p>p. 248 – “Danças, artes, comidas e costumes dão identidade e Mato Grosso”</p> | <p>p. 17 – Texto “Comunicação”, Luís Fernando Veríssimo;</p> <p>p. 55 – N° de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado”, Viviana Sousa.</p> <p>p. 104 – Cartaz “ Cartão vermelho para o racismo”, OAB/SC;</p> <p>p. 251 – Cartaz “ Verdades infantis”, Fundação Ambrinq;</p> <p>p. 252 – “ Pintura “Menino de rua”, Gilmar Fraga;</p> | <p>p. 56 – poema “ Mascarados”, Cora Carolina;</p> <p>p. 60 – “Adolescente”, Mário Quintana;</p> <p>p. 181 – “Saúde de crianças e adolescente na era digital”, Sociedade brasileira de pediatria;</p> <p>p. 235 – Cartaz “O problema não é o que vira notícia, mas o que deixa de ser”;</p> | <p>p. 15 – “O Vagabundo na esplanada”, Manuel da Fonseca;</p> <p>p. 20 – Cartaz “ Comércio de Mendicância” Jornal do estado;</p> <p>p. 99 – Texto “O menino sem imaginação”, Carlos Eduardo Novaes;</p> <p>p. 125 – Texto “Paz social”, Gilberto Dimenstein;</p> <p>p. 153 – Capa do livro “Dias melhores virão”, Giselda Laporta;</p> <p>p. 154 – Capa do livro “ De mãos atadas”, Álvaro Cardoso;</p> <p>p. 165 – Texto “O Carioca e sua roupa”, Paulo Mendes;</p> <p>p. 160 – Texto “A Família de olhos”, Marshall Berman;</p> <p>p. 171 – Campanha “ Mais respeito nos estádios”;</p> <p>p. 220 – Texto “Supertrabalhador”, de Gabriel o pensador;</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | p. 230 – Texto “Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?”, Mariana Ceratti; |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaboração própria

Depois da separação dos dados advindos da análise da Coleção “Tecendo Linguagens”, iniciou-se o processo de composição do Guia didático “Performando Linguagens”, que durou aproximadamente dois meses, sendo iniciada em agosto de 2022 e finalizada em meados de setembro do mesmo ano. Os dados coletados foram separados conforme a semelhança da temática e de acordo com o conteúdo abordado em cada um dos quatro módulos que compõem o guia, cuja capa aparece a seguir.

Figura 5 – Capa do Guia didático



Fonte: Elaboração própria

A segunda etapa da pesquisa teve início em 20 de setembro de 2022 e foi finalizada em novembro do mesmo ano, consistindo em uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação, nos estudos de Thiollent, faz parte, principalmente, das pesquisas em educação, uma vez que:

As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Estes já possuem essa capacidade adquirida na atividade normal. Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação. (2022, p. 74).

Entendemos, desse modo, que a pesquisa-ação ao mesmo tempo em que objetiva a coleta de dados, proporciona a observância da reação dos participantes ao estarem em contato com determinado assunto ou situação, além do melhoramento da aprendizagem acerca do que se pretende abordar nas etapas da pesquisa.

Pensando nisso, houve, a priori, a análise do público alvo da pesquisa, por meio da aplicação do instrumento questionário, feito de forma oral, e posteriormente iniciar-se a aplicação de sequências didáticas pautadas em uma abordagem semiótica (Semiótica Peirceana), ao longo de 7 encontros. Tendo cada aula uma duração aproximada de 50 minutos cada e variando a quantidade aulas, conforme a necessidade de cada módulo.

Logo, a segunda etapa da pesquisa foi dividida da seguinte forma:

- 1^a - Etapa - Apresentação da proposta da pesquisa;
- 2^a - Etapa – Aplicação do questionário sociocultural;
- 3^a - A intervenção - Módulo I;
- 4^a - A intervenção – Módulo II;
- 5^a - A intervenção e Módulo III;
- 6^a - A intervenção e Módulo IV;
- 7^a – Finalização da intervenção com o relato dos alunos de como foi participar do projeto.

A seguir descreveremos a sequência didática realizada na segunda etapa, isto é, nos encontros propostos para a intervenção da pesquisa:

Quadro 4 - Descrição da proposta didática

| Descrição da proposta didática |
|--|
| 1 ^a Etapa - Apresentação da proposta da pesquisa |
| <p>Duração: 50 minutos</p> <p>A primeira etapa da pesquisa será destinada a apresentação da pesquisadora, a exposição dos objetivos definidos, assim como possíveis esclarecimentos acerca de como ocorrerá a aplicação da pesquisa. Além disso, na ocasião, será feita a assinatura dos termos necessários para os participantes da pesquisa e a explicitação de como os demais termos devem ser assinados.</p> |
| 2 ^a Etapa – Aplicação do questionário sociocultural |
| <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor o público no qual a pesquisa será realizada. <p>Perguntas motivadoras para a discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a idade; • Como se autodeclaram em termo de gênero, raça e cor; • Onde moram, se na zona rural ou urbana; • Com quem moram; • Se gostam e têm o hábito de lerem; • O que gostam de lerem e quanto tempo dedicam a leitura e aos estudos; • Se já ouviram falar em marcadores sociais e imagens de controle; • Qual a visão que eles possuem em relação ao material didático que utilizam. <p>Metodologia:</p> <p>Desenvolvimento de um diálogo oral e coletivo, em sala de aula, com base em algumas perguntas motivadoras para o aprofundamento das discussões.</p> |
| 3 ^a - A intervenção - Módulo I – Linguagem e representação simbólica |
| <p>Duração: 4 aulas de 50 minutos cada</p> <p>Objetivos para os dois momentos:</p> |

- Apresentar e contextualizar a língua como um código;
- Expor como os signos são instituídos socialmente e como estes promovem a comunicação entre os sujeitos;
- Explicar como as cores e demais elementos também são signos e podem ser utilizados para a comunicação;
- Aprofundar o conceito de signos com base na semiótica Peirceana.

Metodologia:

❖ Primeiro momento

Os alunos serão instigados a refletirem como os símbolos apresentam significados e como estes podem ser fixados socialmente. Para isto, haverá a exposição de símbolos que são conhecidos mundialmente. Como, por exemplo, o símbolo das olimpíadas, da Nike, o cifrão, perigo, cruz sagrada...

A partir disso, será exposto o conceito de código, língua e linguagem. Finalizando o momento com a reflexão acerca de como as cores podem significar, como, por exemplo, as cores do semáforo. Para isto, os alunos irão ler um texto acerca de como o criou-se o semáforo e como ocorreu a escolha das cores amarela, verde e vermelha. Para conclusão desse primeiro momento, com base na análise de uma tabela na qual há o significado de cada cor e diante do que foi exposto, os alunos responderão a três perguntas.

- Pensando no que foi dito acima, caso você estivesse estacionando um veículo, você conseguiria identificar a informação que está sendo representada nesta imagem e dizer qual tipo de linguagem foi utilizada nela?;
- Você conseguiria pensar em algum outro exemplo de representação de uma informação ou mensagem por meio das cores?
- Você tem preferência por alguma cor? Esta cor representa algo para você?

❖ Segundo momento

Para o aprofundamento da noção de cores como expressão, os alunos irão responder a duas perguntas com base na obra “Noite estrelada” de Vincent Van Gogh, sendo que a primeira questão será respondida antes e como base apenas na observação individual da pintura. Posteriormente, os alunos irão assistir a um vídeo no qual há a exposição e análise da obra e vida de Van Gogh.

Figura 1 – Noite estrelada, de Van Gogh



Fonte: <https://artecartistas.com.br/noite-estrelada-a-obra-prima-de-vincent-van-gogh/>

- Na composição de uma linguagem não verbal, as cores, os traços, formas e posições podem representar sentimentos e emoções. Um exemplo disso, aparece na pintura expressionista de Van Gogh (1889). Nesta pintura, por meio do movimento das pinceladas, da disposição dos elementos que compõem a imagem, bem como pela cor utilizada, o pintor quis passar uma mensagem a quem observasse a tela. Antes de usar um leitor de QR code para assistir ao vídeo explicativo da obra, o que você acredita que está sendo tematizado na tela? Quais elementos e cores compõem o primeiro e segundo plano da pintura?;
- Após assistir ao vídeo, você considera que algo mudou em relação às suas primeiras impressões sobre a pintura?

Após responderem a estas duas perguntas, os alunos irão ler um texto explicativo sobre o cipreste, a planta de fascinação de Van Gogh, e qual a significação que tal planta representa, tanto para o pintor, quando no meio social. A exposição desse texto será a base para a discussão acerca do que seriam ícone, índice e símbolo. Por fim, para fixar ainda mais as ideias estudadas, os alunos irão analisar um texto de curiosidade, intitulado “A balança como símbolo de justiça”, no qual fala-se sobre da utilização da balança como objeto representativo da justiça, e após a leitura, irão ilustrar algum símbolo conhecido por eles.

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?

Link do vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=OqUcgDyNhh0&ab_channel=FomedeSaber;

<https://serenoadvogados.adv.br;>

<https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/01/por-que-o-semaforo-e-verde-amarelo-e-vermelho.html>

4ª - A intervenção – Módulo II – Linguagem e comunicação

Duração: 4 aulas de 50 minutos cada

Objetivos para os dois momentos:

- Descrever as diferenças entre emissor e locutor;
- Explicar como os tipos de linguagens (Verbal e não verbal) podem correlacionarem-se e contribuírem para a análise de efeitos de humor, crítica ou ironia;
- Observar como o uso dos signos visuais e verbais podem consolidar o entendimento acerca do discurso implícitos e explícitos, com base na exposição de um vídeo e análise da obra “O grito” de autoria do pintor Edvard Munch;
- Compreender como os signos linguísticos podem ser utilizados para definição de características e comportamento dos sujeitos, e como tais definições podem ser observadas com base nos diálogos entre imagens e textos;
- Distinguir situações nas quais os signos linguísticos foram empregados em sentido conotativo ou denotativo.

Metodologia:

❖ **Primeiro momento**

A aula será iniciada com a exposição do que são e quais as diferenças entre emissor e locutor, almejando, com base na explanação e na análise da charge abaixo, compreender como uma mensagem mal elaborada ou como uma mensagem mal interpretada pode comprometer o entendimento do discurso.

Figura 2 – Charge tempos modernos

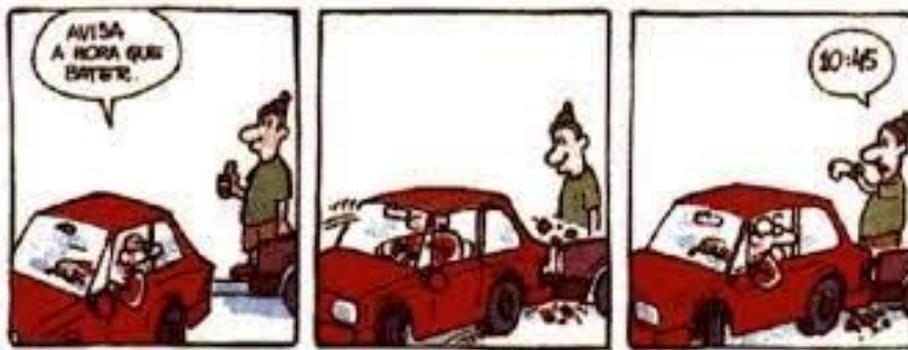


Fonte: Gepoteriko

Após a explicação da situação comunicativa da charge anterior, os alunos irão analisar uma tirinha de Flávio de Azevedo, respondendo a respectiva pergunta:

Com base na situação apresentada acima, notamos que houve um equívoco entre a mensagem transmitida e aquela que foi recebida. O que você acredita que ocasiona tal equívoco e como esta situação poderia ser corrigida?

Figura 3 – Tirinha de Flávio Azevedo

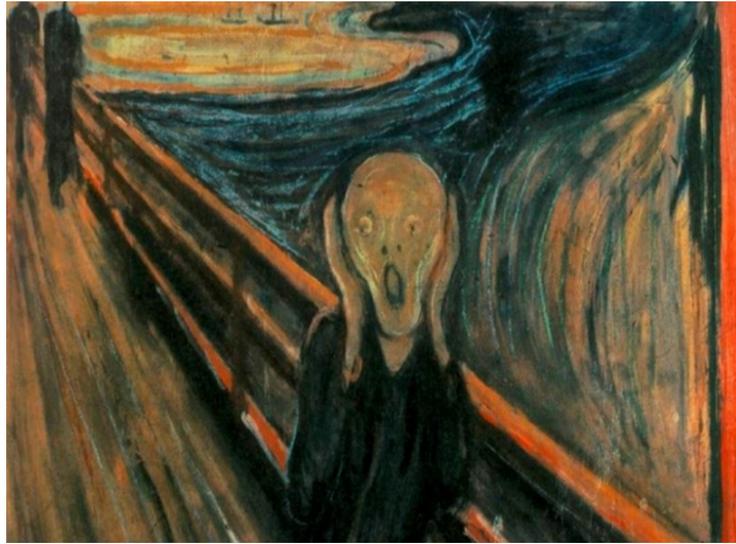


Fonte: Flávio Azevedo

❖ Segundo momento

No segundo momento da aula ocorrerá a explanação sobre o que seria a ironia e qual o propósito desta nos textos. Para esclarecer melhor o conceito, os alunos irão mais uma vez analisar uma obra de arte, neste caso, “O grito”, de Edvard Munch, por meio da qual eles irão responder duas perguntas, sendo a primeira antes de assistir ao vídeo no qual a análise da obra, e a segunda pergunta, logo após assistirem ao vídeo.

Figura 4 – O grito, de Edvard Munch



Fonte: BBC portuguesa

- No entanto, antes de assistir ao vídeo que analisa a obra, conte-nos o que você acredita que o pintor almejava ao criar uma obra tão emblemática?;
- Depois de assistir ao vídeo, você deve ter observado que por trás das cores, do personagem, das pinceladas, formas e até mesmo da própria tela, havia impressões, sentimentos e vivências do pintor. O que cada um desses elementos representa na tela e qual discurso implícito eles ajudaram o pintor a compor?;

Para finalização e aprofundamento dos conceitos estudados, principalmente sobre o signo linguístico, e ao mesmo tempo realizando uma introdução para a próxima unidade, os alunos irão ler o texto “O Vagabundo na Esplanada”, de autoria de Manuel da Fonseca e responderam às três perguntas listadas abaixo. Tais perguntas foram baseadas na utilização dentro do texto do signo “Vagabundo”. Por isso, objetivamos conduzir os alunos a refletirem sobre como um único signo linguístico pode definir quem é uma pessoa. Assim, como exercício complementar, eles irão se definir uma única palavra e justificar o motivo da escolha dessa palavra.

- Ainda há muito para aprendermos sobre a linguagem, mas antes, iremos realizar a leitura do texto “O Vagabundo na Esplanada” e gostaríamos de saber, quando você escutou o signo linguístico “vagabundo”, qual foi a representação de um vagabundo que vem a sua mente neste exato momento?;
- O texto que você acabou de ler apresenta a construção do sentido geral dele pautando-se na contraposição entre dois signos: Vagabundo x Esplanada. Estas duas palavras foram articuladas pelo autor para que no contexto do texto apresentem não apenas ideias opostas, mas também ao mesmo

tempo contribuam para a observação de um discurso implícito presente nele. Qual discurso seria este? Explique como ambos os signos ajudaram você a chegar a esta conclusão.;

- Você aprendeu ao longo das duas unidades que a linguagem aparece não apenas por meio das palavras, mas nos gestos, nas ações, na forma como andamos, como nos vestimos, etc. Por meio dessas linguagens, somos analisados, julgados e classificados socialmente também. Observe a imagem que serve de ilustração para o texto e explique quais elementos da imagem auxiliaram na construção do sentido para o signo “Vagabundo”.

5ª - A intervenção e Módulo III

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Objetivos gerais:

- Produzir a reflexão sobre como signos linguísticos são utilizados culturalmente para a produção da distinção entre os sujeitos;
- Sintetizar os conceitos de marcadores sociais e imagens de controle;
- Realizar análise de textos e observações de situações nas quais a oposição de signos de marcas sociais e possíveis imagens de controle produzem novos sentidos;
- Perceber como os marcadores sociais e imagens de controle podem ser usados para o posicionamento de sujeitos na esfera social e na reprodução de desigualdades;
- Relacionar a construção de marcas sociais e imagens de controle na consolidação das diferenças raciais e da conjuntura do racismo estrutural.

Metodologia:

A aula será destinada a explicação do que seria marcadores sócias da diferença, conceituando o que estes são e exemplificando que estes são capazes de significar e articular desigualdades em diversos contextos. Tal exemplificação será com base no texto “Nasce uma menina”, de Christina Lamb e Malala Yousafzai, e na exposição do vídeo “Mulheres na História #2. Depois da leitura e objetivando a uma maior reflexão sobre o texto em estudo, aos alunos irão responder a seguinte pergunta:

- Após a leitura do texto acima e a exposição do vídeo “Mulheres na História #2: MALALA YOUSAFZAI, a menina que queria ESTUDAR”, você perceberá que havia uma visão sobre o nascimento de Malala, antes e depois de alguns de seus feitos na história de seu povo. Assim, quais novos significados, dentro dessa cultura e fora dela também, foram associados ao nascimento e ao fato de Malala ter nascido uma menina?

Logo após esta atividade, os alunos serão conduzidos a refletirem, com base nas questões abaixo, quais os significados que alguns marcadores sociais desempenham no texto I (a imagem abaixo) e no texto II, O carioca e sua roupa, de autoria de Paulo Mendes.

Figura 5 – Cartaz da campanha “Verdades infantis”



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9º ano

- Dos marcadores sociais apresentados acima, você se enquadra em um ou alguns deles? Quais?;
- Agora que você já sabe o que são marcadores sociais da diferença, quais marcadores e possíveis significados para esses você observa nos textos 1 e 2?
- Analisando a segunda parte do texto I, percebemos que há a relação das duas situações à palavra “Brincadeira”. Quais elementos da imagem reforçam a ideia de que a personagem da primeira cena está em uma situação de vida diferente da segunda personagem?

- O texto I é uma propaganda, nela, elementos como textos e cores são utilizados para reforçarem o propósito comunicativo do texto. Em vista disso, qual seria esse propósito e qual a mensagem que se pretende passar para os leitores?

Por fim, será descrito os conceitos de identidade e estereótipos, objetivando que os alunos consigam perceber uma relação dos marcadores sociais com a construção das identidades e estereótipos. Instigando que os alunos pensem algum exemplo de identidade assumida mediante algum tipo de comportamento e quais estereótipos podem ser articulados com base nessas identidades.

6ª - A intervenção e Módulo IV

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Objetivos gerais:

- Reconhecer situações nas quais os marcadores da diferenças e imagens de controle produzem discursos de desigualdade e hierarquização;
- Entender como a linguagem e as suas relações entre os sujeitos são estruturadas com base em diferenciações entre o eu e o outro.
- Assimilar os conceitos de identidade e estereótipos;
- Contrapor a construção de sentidos pautados em diferenciações e a relação destes com a estruturação do racismo;
- Compreender as afirmações das identidades e a importância dos sentidos construídos por meio da linguagem para a consolidação desta no plano individual e social;
- Valorizar a construção do “Eu” tendo por base as próprias experiências e vivências, ao invés dos estereótipos aos quais são expostos socialmente.

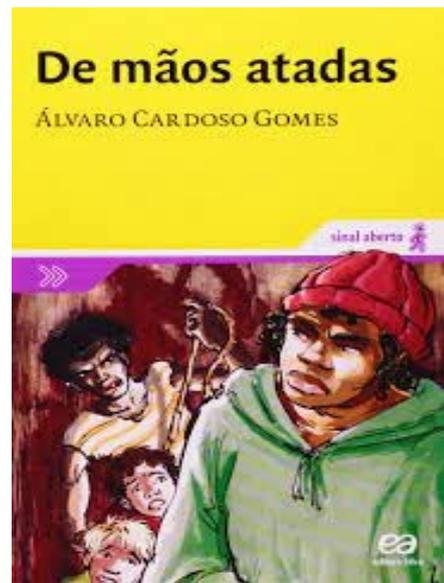
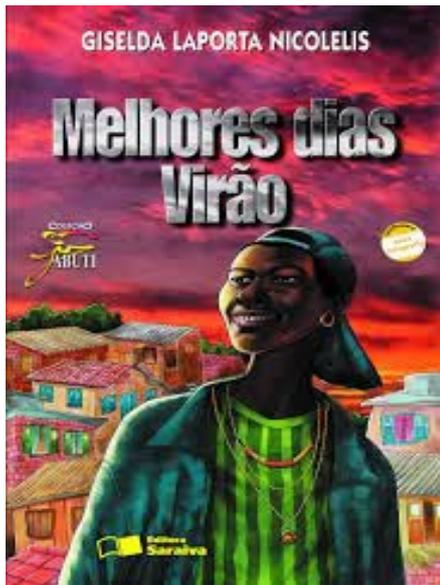
Metodologia:

A unidade IV será iniciada com cada um dos alunos realizando uma definição para o marcador “Jovem”. O propósito dessa definição é pensar que este marcador articula sentidos divergentes em contextos diversos e para sujeitos distintos. Logo, após a definição, será proposta a leitura do texto “Jovens que não estudam nem trabalham: escolhas ou falta de opções? ”, um estudo realizado com jovens brasileiros. Mediante a análise desse texto e a imagem que está relacionada a ele no material didático, introduziremos o conceito de representação e Imagens de Controle

Após essas conceituações, será realizada a análise dos textos I e II, mediante as seguintes perguntas:

Texto I

Texto II



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9º ano

- Nos textos I e II temos as expressões “melhores dias virão” e “de mãos atadas”, mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?;
- Você consegue observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforçam uma visão racista sobre os jovens negros?;
- Com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, qual o possível destino de uma pessoa negra?;
- Por meio dessa imagem, como os jovens negros são representados e tais representações podem ser consideradas como Imagens de controle?

Para finalizar, será proposta análise do texto “Bilhete ao pai adotivo” e da imagem abaixo, para que os alunos consigam relacionar os conceitos estudados e pensar como as representações das pessoas negras no material didático articulam significados que produzem o racismo e a inferiorização de determinados sujeitos.

Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava **desnudo**
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
soltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro,
vacilante criança,
sonegada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LIMA, Haydée S. Hostin. Roda Poética "Dia dos Pais". Confraria Artistas e Poetas pela Paz.
Disponível em: <<https://bit.ly/2O4Ptov>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 6º ano

Texto IV



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9º ano

- Segundo os textos I, II, III e IV, qual a cor de pessoas que possuem uma vida instável e tendem a viver na rua?;
- Caso você lesse os textos I, II e III sem que houvesse essas imagens relacionadas a eles, você consideraria que as pessoas negras são as mais, naturalmente, tendenciosas a viverem na pobreza e nas ruas?;
- No texto III, o signo menino, que aparece no final do texto, apresenta um sentido igual ou diferente do sentido convencional do marcador social “menino”?;
- Quais elementos do texto IV sinalizam que estamos diante da representação de uma criança que vive na rua?;
- No texto III, quais sentidos são produzidos por meio dos signos “Desnudo” e “sonegados”?;
- Na sua opinião, o que as cores do texto IV representam?;

na maioria das vezes, cumprirem “uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana [...]” ou, então, em reservar-lhe um papel subalterno na hierarquia social [...]” (2005, p. 57) e, que de modo geral, as pessoas negras são retratadas em situações de inferioridades em relação as pessoas brancas, deslocadas de vínculos familiares e mostradas como pessoas de intelecto inferior as pessoas de cor branca. (SANT’ANA, 2005).

A observância da presença de processos de inferiorização entre raças e a recorrente utilização do material didático, assim como sinalizam uma preocupação que devemos ter em relação ao livro que é usado em cada escola, por isso “a importância de se fazer uma escolha criteriosa do livro a ser adotado. ” (ISACKSSON, 2019, p. 195), para que, de fato, ele possa contribuir para a disseminação do conhecimento e melhoria da qualidade do ensino das escolas de nosso país.

Com o entendimento de que o material didático é importante, mas ao mesmo tempo apresenta algumas limitações, como as citadas anteriormente, assim como ciente de que a disciplina de Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. ” (BRASIL, 2020, p. 67), na seleção do livro didático da Coleção “Tecendo Linguagens”, que faz parte do PNLD de 2020, observei que havia a presença de marcadores sociais e estereótipos que intensificavam possíveis imagens de controle.

A coleção, como já destacado, faz parte do PNLD de 2020 e propõe contribuir para “a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidade de professores e alunos. ” (OLIVEIRA ; ARAÚJO, 2018, p.8). Conjuntamente a este propósito, a coleção ainda “ pressupõe que o professor conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno e suas redes de relações. ” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.8).

Isso implica dizer que o processo de ensino e aprendizagem permeia a interação entre professores e alunos, por meio do desenvolvendo de uma relação na qual o conhecimento seja produzindo pensando não apenas na utilização desse no cotidiano dos alunos, mas também almejando a replicação desse conhecimento e possíveis transformações de outras realidades. Um propósito pertinente, mas que na prática não está presente nos livros da coleção e nem é comum de observarmos em todos os contextos educacionais.

Sobre a estrutura visual dos livros, as capas e as ilustrações são bem destacadas, com cores vibrantes e que se harmonizam. Compondo, assim, um conjunto de informações visuais

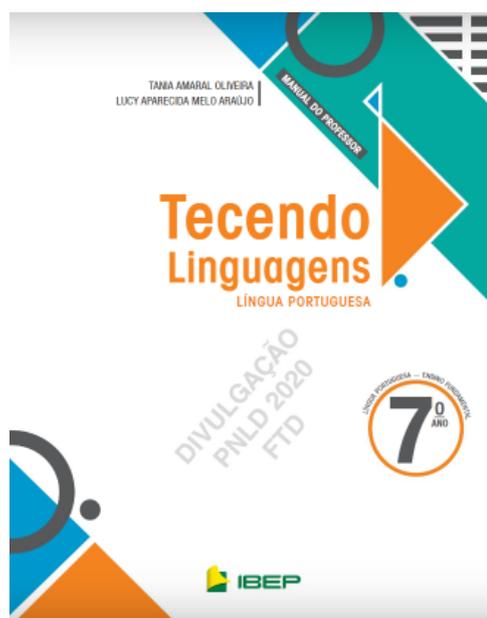
que são atrativas. Para uma melhor ilustração do material que estamos analisando, expomos abaixo as capas dos quatro livros da Coleção “Tecendo Linguagens”, respectivamente ordenados: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano.

Figura 6 – Livro didático do 6º da coleção “Tecendo Linguagens”



Fonte: Elaboração própria

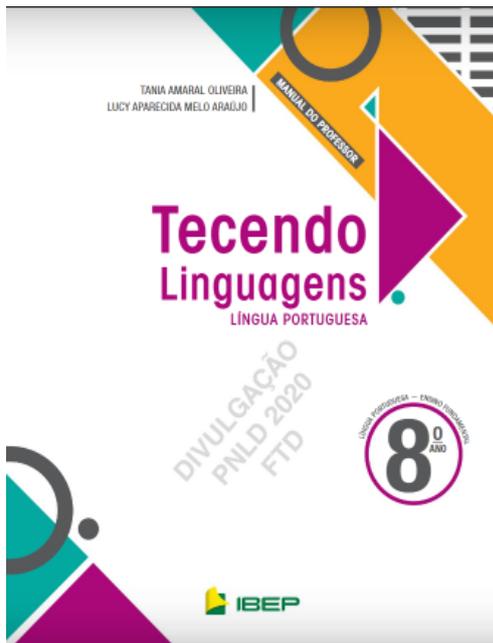
Figura 7 – Livro didático do 7º da coleção “Tecendo Linguagens”



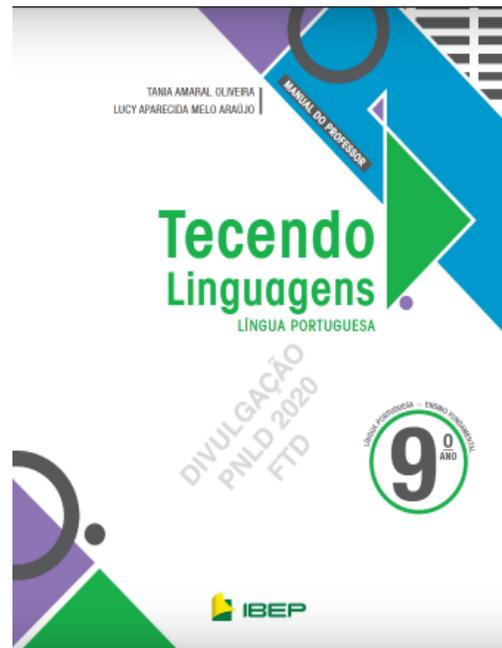
Fonte: Elaboração própria

Figura 8 – Livro didático do 8º da coleção “Tecendo Linguagens”

Figura 9 – Livro didático do 9º da coleção “Tecendo Linguagens”



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Elaboração própria

Os livros da coleção correspondem, em parte, aos objetivos que são enfatizados na apresentação e que destacamos nos parágrafos anteriores, em razão de constarmos que ao longo dos quatro livros da coleção é frequente a utilização de textos para estudos, obras históricas e gêneros diversos que buscam refletir sobre situações cotidianas, e tudo isso por meio de uma linguagem objetiva. A exemplo da seção 1 do livro do 7º ano, na qual as análises linguística/semiótica de imagens e tirinhas conduzem os alunos a refletirem sobre a utilização da língua, linguagem e código linguístico a partir de situações do dia a dia desses indivíduos.

Figura 10 – Páginas 24 e 25 do primeiro capítulo da unidade I

Agora, responda:

a) Quem são os interlocutores da situação comunicativa criada em relação à produção e recepção da crônica? O autor Luis Fernando Veríssimo e os leitores do *Jornal do Brasil*, na época, ou do livro *Amor brasileiro* para você, aluno, neste livro.

b) Quais podem ser as intenções desses interlocutores?
Do autor, a de apresentar uma reflexão bem-humorada sobre uma situação hipotética do cotidiano. Para cada leitor, a intenção de leitura pode ser diferente, como se divertir, fugir à leitura, estudar o texto ou usá-lo para ensinar algo.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia esta tirinha.

Responda:

a) Por que não foi possível ao garoto ler a mensagem do bilhete? **Porque o rato não compartilha o mesmo confinamento, já que não sabe escrever.**

b) O que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com ele? **Seria preciso que o rato soubesse escrever ou utilizasse outro modo de se comunicar conhecido pelo garoto.**

2. Observe as situações de comunicação a seguir.

a) Identifique a linguagem utilizada nessas duas situações: verbal ou não verbal. Quais mensagens são comunicadas? **Reconhecer o uso da linguagem não verbal. As mensagens comunicadas são "proibido entrar" e "acessibilidade a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida".**

b) O que há de preciso para que você compreendesse essas imagens? **Reconhecer e interpretar a linguagem não verbal utilizada.**

3. Leia estes quadrinhos de Suriá.

a) De acordo com a história, qual era a intenção de Suriá de ensinar a leitura e a escrita ao carro selvagem? **Suriá queria que o carro representasse na escrita, ou seja, por intermédio da linguagem verbal, o que ele expressava por meio dos sons da buzina, uma linguagem não verbal.**

b) Depois de ensinar a linguagem verbal ao carro, Suriá conseguiu se comunicar com ele? Explique. **Não, porque o carro expressou por escrito apenas o som da buzina, escrevendo uma onomatopeia.**

4. Agora, leia outra tirinha de Gonsales.

a) Por que as crianças não compreenderam a atitude da avó, apesar de ela dizer que estava fazendo um cacheco? **Porque um cacheco, normalmente, não tem linguagem falada.**

b) O que ocasionou a falta de compreensão da mensagem por parte dos netos?
O fato de não sabermos que o avô estava fazendo um cacheco com uma grata.
c) De que maneira o mal-entendido poderia ser corrigido?
A avó poderia explicar para quem estava fazendo um cacheco.

Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 7º ano

Apesar disso, no mesmo livro, em uma seção na qual é tematizado o trabalho infantil e cuja imagem é mostrada abaixo, as ilustrações que fazem referência às crianças que vivem nesta condição, majoritariamente descrevem essas vítimas como sendo de cor escura. Quando na verdade sabemos que o trabalho infantil acomete indivíduos de idades, raças e gêneros diversos.

Figura 11 – Páginas 251 e 252 do oitavo capítulo da unidade IV

A história das coisas. Direção: Louis Fox. EUA/2007. 21 min.

O curta-documentário mostra como os padrões sociais de consumo, em todas as suas etapas de produção/comércio e descarte, afetam o meio ambiente.

A HISTÓRIA DAS COISAS

PREPARANDO-SE PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO

O que você sabe sobre trabalho infantil? O tema lhe é familiar? Acredito, essa realidade está muito mais próxima de nós do que você imagina. Procure saber, com seus pais ou responsáveis e com sua comunidade, se há registro desse tipo de problema na região onde você mora. Traga essas informações para discutir com a turma no decorrer do próximo capítulo.

Crianças vendem brinquedos em estacionamento de shopping center, em São Luis (MA), 2012.

Crianças em uma fábrica.

Cartaz da campanha "Paradas Infância" da Fundação Abrinq, 2009.

251

Capítulo 8

Proteção e trabalho na infância e na adolescência

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Se já um menino dorme no chão, no que parece ser uma calçada, segurando um pedaço de madeira. Ao lado dele há uma garrafa plástica. Ele está vestindo apenas uma bermuda verde e tem a parte de cima do corpo descoberto. São um país menino e cobrir o descoberto é castigo.

Neste capítulo, você e seus colegas vão discutir os direitos de proteção à criança, assim como o direito ao trabalho e à profissionalização do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a lei que determina esses direitos. A garantia básica de todos as crianças e dos adolescentes é prioridade nas políticas de saúde, educação e assistência social.

- Em sua opinião, as crianças e os adolescentes têm seus direitos protegidos e tratados com prioridade em nossa sociedade? Explique. **Resposta pessoal.**
- As crianças e os adolescentes deveriam trabalhar? Qual é sua opinião a esse respeito? **Resposta pessoal.**
- De quem é a responsabilidade pela proteção de crianças e adolescentes? **Resposta pessoal.**
- Compartilhe histórias que conheça a respeito de abandono e descaso com crianças e adolescentes. **Resposta pessoal.**
- Agora, observe todos os elementos que compõem a tela de Gilmar Fraga e responda:
 - Em primeiro plano está o menino adormecido segurando um pedaço de madeira e com uma garrafa ao lado dele. São imagens fotográficas em um tom bege, mas escurece a área usada para pintar o chão. Os netos têm um sobretudo em tons de verde e garrafa. Algumas garrafas são de plástico e outras são de alumínio. Há também uma garrafa de plástico.
 - Em segundo plano, há uma parede e o que parece ser uma criança em uma cama em uma casa em favela de favela. O menino provavelmente está por causar o mesmo em primeiro plano para descair a situação dele, mostrando que, pelo menos como dorme, ele é uma criança como qualquer outra.

Menino de rua, de Gilmar Fraga. Hidrocor, pastel seco e lápis de cor.

252

Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9º ano

Uma outra realidade como essa, também acontece no livro do 6º ano. No quarto capítulo da Unidade II, as imagens que ilustram um poema sobre o pai adotivo são as de um homem e uma criança de cor escura. Nesta unidade fala-se em abandono, e mostra-se, pela colocação de outros textos, que o abandono é algo perpetuo; crianças que são abandonadas tendem a perpetuarem o abandono dos seus filhos e, assim, de forma sucessiva.

Na conexão entre linguagem verbal e não verbal, imagens e palavras se complementam, “quer dizer, as mensagens são organizadas de modo que o visual seja capaz de transmitir tanta informação quanto lhe é possível, cabendo ao verbal confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não é capaz de transmitir. (SANTAELLA, 2005, p.53)

A princípio, observando a estrutura visual dos livros, detalhes como estes podem passar de forma despercebida, porém, quando tecemos um olhar mais criterioso sobre o material em estudo, assim como seus textos e suas ilustrações, as marcas sociais emergem e implicitamente produzem significados na construção ideológica dos sujeitos, para as quais esse material foi destinado.

E a partir dessa construção ideológica, preconceitos e racismo podem ser intensificados, assim como identidades podem ser modificadas diante de uma cultura na qual as pessoas são inferiorizadas, em graus diversos, de acordo com a quantidade de marcas sociais que os entrecruzam. Assim, essa realidade do material didático é uma preocupação, pois,

a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos ((ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.23).

Portanto, ao entendermos que o ensino da Língua Portuguesa deve ensinar os indivíduos a compreenderem as linguagens como construção humana, “reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (BRASIL, 2020, p. 65).

Logo, apesar da coleção cumprir com os objetivos de promover um ensino mais dinâmico, criativo e focado no aluno e professor, com atividades que promovem sim uma abordagem semiótica, a formação indenitária do seu público-alvo não foi considerada, tendo em vista que uma formação crítica perpassa compreender significados articulados por diversas

formas de linguagens e considerar como estes impactam tanto na formação social quanto subjetiva de cada sujeito.

A partir dessas constatações, nesta pesquisa, situações com as descritas acima e que são comuns nos quatro livros da coleção, foram selecionadas e utilizadas na composição de um guia didático, usado na intervenção da pesquisa e no qual textos que apresentam marcadores sociais e possíveis Imagens de controle foram estudados, de formas mais aprofundada, por meio de uma abordagem semiótica.

Na sequência, descrevemos melhor os objetivos, justificativas e cada um dos quatro módulos do guia didático produzido.

3.4. Fundamentando a elaboração do guia didático – “Performando Linguagens”

Ao entendermos que o ensino da Língua Portuguesa, segundo consta na BNCC, deve proporcionar aos alunos a compreensão das “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (BRASIL, 2020, p. 71), pensamos a importância de uma leitura mais crítica e que promova a reflexão de questões que permeiam o contexto educacional.

Além do que, o ensino de línguas, na atualidade, deve considerar a noção de performatividade, de acordo com o que define (PENNYCOOK, 2006, p.80), na qual o sujeito é construído a partir dos discursos aos quais são expostos, visto que a performatividade permite o refletir sobre linguagem e identidade, repensando como a linguagem impacta na constituição das identidades, uma vez que estas são “performadas em vez de pré-formadas” (PENNYCOOK, 2006, p.80).

Dessa maneira, não basta apenas ensinar os discentes a desenvolverem a habilidade de análise linguística, mas sim, aprimorar a criticidade, autonomia e identidade de cada um dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Em vista disso, pensar a linguagem a partir do material didático que é destinado para o Ensino Fundamental II é importante para que se tenha um olhar em relação as novas possibilidades e direcionamentos que podem surgir a partir e além do material didático utilizado.

Ainda é importante considerar que os discentes, conforme os objetivos que consta no PCNs para o Ensino Fundamental, precisam:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer

discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p.6).

A diferença entre os sujeitos, seja no plano individual, cultural ou de qualquer outra natureza precisam ser compreendidas e respeitadas, para que formas de desigualdades ou inferiorizações não possam imperar, especialmente dentro dos contextos educacionais. E pensamos que entender o carácter performativo da(s) linguagem(ens) pode contribuir para a edificação de uma identidade sólida e orientada pela autoconfiança. Com estas pretensões, apresentamos na sequência os objetivos norteadores de cada módulo didático do guia.

Quadro 5 - Guia didático “Performando Linguagens” – Objetivos de cada unidade

| Guia didático “Performando Linguagens” – Objetivos de cada unidade | |
|---|--|
| Modulo I – Linguagem e a representação simbólica | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e contextualizar a língua como um código que possibilita a comunicação entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que permite a representação do pensamento; • Mostrar como determinados signos foram instituídos socialmente, a exemplos dos sinais de trânsito, refletindo como estes são capazes de promover uma comunicação; • Explicar como as cores, traços, formas e posições são utilizados para expressão pensamentos e que são entendíveis por parte dos espectadores, por meio da exposição de um vídeo no qual há a análise da pintura “Noite estrelada” de Vincent Van Gogh; • Esclarecer os conceitos de ícone, índice e símbolos, bem como a instituição dos símbolos como uma representação legitimada socialmente. | |
| Modulo II – Linguagem e comunicação | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as diferenças entre emissor e locutor, por meio de textos nos quais os indivíduos utilizam a linguagem como organização e exteriorização do pensamento; • Explicar como os tipos de linguagens (Verbal e não verbal) podem correlacionarem-se e contribuir para a análise de efeitos de humor, crítica ou ironia; • Observar como o uso dos signos visuais e verbais podem consolidar o entendimento acerca do discurso implícitos e explícitos, com base na exposição de um vídeo e análise da obra “O grito” de autoria do pintor Edvard Munch; | |

- Compreender como os signos linguísticos podem ser utilizados para definição de características e comportamento dos sujeitos, e como tais definições podem ser observadas com base nos diálogos entre imagens e textos.
- Distinguir situações nas quais os signos linguísticos foram empregados em sentido conotativo ou denotativo.

Modulo III – Linguagem e as marcas sociais dos sujeitos

- Produzir a reflexão sobre como signos linguísticos são utilizados culturalmente para a produção da distinção entre os sujeitos;
- Sintetizar os conceitos de marcadores sociais e Imagens de controle;
- Realizar análise de textos e observações de situações nas quais a oposição de signos de marcas sociais e possíveis Imagens de controle produzem novos sentidos;
- Perceber como os marcadores sociais e Imagens de controle podem ser usados para o posicionamento de sujeitos na esfera social e na reprodução de desigualdades;
- Relacionar a construção de marcas sociais e Imagens de controle na consolidação das diferenças raciais e da conjuntura do racismo estrutural.

Modulo IV – Linguagem e a construção do “Eu” e do “Outro”

- Reconhecer situações nas quais os marcadores da diferenças e Imagens de controle produzem discursos de desigualdade e hierarquização;
- Entender como a linguagem e as suas relações entre os sujeitos são estruturadas com base em diferenciações entre o eu e o outro.
- Assimilar os conceitos de identidade e estereótipos;
- Contrapor a construção de sentidos pautados em diferenciações e a relação destes com a estruturação do racismo;
- Compreender as afirmações das identidades e a importância dos sentidos construídos por meio da linguagem para a consolidação desta no plano individual e social;
- Valorizar a construção do “Eu” tendo por base as próprias experiências e vivências, ao invés dos estereótipos aos quais são expostos socialmente.

4 CAPÍTULO - A INTERVENÇÃO DOCENTE – DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE

Neste capítulo expomos como foi realizado o processo de intervenção docente, ao mesmo tempo em que analisamos as dificuldades, as dúvidas e a construção do caminhar dos alunos até o alcance dos objetivos que propomos, tanto com a aplicação da intervenção quanto na elaboração do guia didático.

4.1 A apresentação da proposta de intervenção para os discentes

4.1.1 Unidade I – Linguagem e a representação simbólica

As vivências do contexto educacional, para Orlandi (2001), acaba por regular a forma com a qual os alunos se envolvem com a leitura, pois na realização de exercícios, atividades e avaliações, os discentes acabam criando formas mecanizadas de ler. Por isso,

a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor — podemos chamá-lo apenas de aprendiz — precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (SOLÉ, 1998, p. 25).

Com o reconhecimento de que o professor precisa direcionar estratégias para que o aluno alcance uma leitura mais efetiva, iniciamos a unidade I do guia didático “Performando linguagens” com a diferenciação entre Língua, Linguagem e Código linguístico. Expomos que a nossa Língua pode ser considerada como um código e que podemos produzir uma comunicação com todos aqueles que partilharem do mesmo código linguístico que o nosso. Enfatizando que em nossa comunicação pode ser feito o uso da linguagem verbal e não verbal, e que em diversas situações do nosso cotidiano encontramos a utilização de ambas as formas de linguagens.

Após essa explanação, respondemos à questão motivadora da página 5, conforme expomos no quadro a seguir, juntamente com as respostas obtidas dos alunos.

Quadro 6 – Pergunta motivadora da página 5 e respostas obtidas dos alunos



Pensando no que foi dito acima, caso você estivesse estacionando um veículo, você conseguiria identificar a informação que está sendo representada nesta imagem e dizer qual tipo de linguagem foi utilizada nela?

| | |
|---------|---|
| Aluno A | Sim, a informação que está sendo representada na imagem é o uso exclusivo de vagas no estacionamento para pessoas idosas e deficientes físicos. O tipo de linguagem utilizada é a não verbal. |
| Aluno B | Sim, a linguagem não verbal representada por símbolos significa que a vaga é destinada especificamente para idosos e pessoas com deficiência. |
| Aluno C | Sim, linguagem não verbal. |
| Aluno D | Sim, pois essa vaga é própria para cadeirantes e idosos. |
| Aluno E | Sim, foi usada uma linguagem não verbal por meio de ícones. |
| Aluno F | Sim, linguagem não verbal. |
| Aluno G | Sim, linguagem não verbal. |
| Aluno H | Linguagem não verbal. |
| Aluno I | Sim, a linguagem usada na imagem é a linguagem não verbal ou um ícone. |
| Aluno J | Sim, eu entenderia que no estacionamento tem algumas vagas (e quais são) para deficientes e pessoas idosas. |

Fonte: Elaboração própria

Ao propormos esta pergunta, já era esperado que os alunos conseguissem compreender que os dois símbolos que aparecem na imagem representam uma pessoa idosa e um cadeirante, respectivamente, assim como são utilizadas para sinalizarem uma vaga reservada

exclusivamente para este público. Por isso, todos os alunos conseguiram afirmar que se tratava de uma linguagem não verbal, mas os alunos “A” e “B” aprofundaram mais a explicação das suas respostas, ao descreverem o contexto no qual a imagem em estudo seria utilizada e qual o significado que apresenta neste contexto. Ao passo que os demais alunos apenas mostraram o conhecimento da distinção entre a linguagem que é verbal e a não verbal. Sendo que destes, os alunos “E” e “I” fizeram uma relação da linguagem presente na imagem como sendo um ícone.

O conteúdo introduzimos no início de nossa intervenção já era de conhecimento dos alunos, mas queríamos partir daquilo que eles conheciam para, posteriormente, aprofundarmos com os conteúdos voltados aos objetivos de nossa proposta de intervenção. Então, ao falarmos de linguagem não verbal, foi relatado que nesta forma de linguagem incluía-se os gestos, símbolos, ícones, cores.... Logo, ao relatarmos sobre o que seriam ícones, os alunos consideraram que a imagem em análise seria um ícone, já demonstrando o reconhecimento e aplicação do que foi exposto em sala.

Ainda dentro do trabalho com a linguagem não verbal, utilizamos as cores dos sinais de trânsito para pensarmos como o uso de cores podem transmitir uma mensagem, ao mesmo tempo em que podem ordenar o fluxo de carros e pedestres no tráfego de uma sociedade. Direcionando, assim, os alunos a pensarem exemplos de outras situações nas quais as cores são utilizadas para transmissão de informações e construção de significados, tanto no plano social quando no plano individual.

Então, dando continuidade a sequência da primeira unidade, tecemos as seguintes questões motivadoras:

Quadro 7 – Perguntas motivadoras das páginas e respostas obtidas dos alunos

Significados

Você conseguiria pensar em algum outro exemplo de representação de uma informação ou mensagem por meio das cores?

Você tem preferência por alguma cor? Esta cor representa algo para você?

| | |
|---------|--|
| Aluno A | <p>Sim, por exemplo nas contas de luz tem a bandeira tarifária que sinaliza dos consumidores os custos reais de geração de energia elétrica. As cores das bandeiras (verde, amarela ou vermelha) indicam se a energia custará mais ou menos.</p> <p>Sim, para mim o azul representa muitas coisas, mas em especial ele me traz um sentimento agradável. É bonito enxergar o azul do céu, da água, do mar, da pintura, dos olhos...</p> |
| Aluno B | <p>Sim. As cores também transmitem sentimentos humanos, como no filme “Divertida mente” onde a raiva é representada pela cor vermelha, a tristeza pela cor azul, nojo pela verde, e alegria pela cor amarela.</p> <p>Preta. Apesar de ser uma cor relacionada a coisas tristes, ou sombras por muitos, a cor preta me traz um “ar” de mistério e cautela.</p> |
| Aluno C | <p>Sim, o branco que simboliza a paz, o amarelo que traz otimismo, e o verde a esperança de dias melhores.</p> <p>Sim, representa o respeito e também a pureza.</p> |
| Aluno D | <p>Cartão amarelo e cartão vermelho no futebol, amarelo indica punição e vermelho expulsão.</p> <p>Sim, preto e branco não representa nada para mim.</p> |
| Aluno E | <p>Sim, por, exemplo o azul que pode representar o céu ou o mar.</p> <p>Sim, a minha faixa e a minha cor favorita.</p> |
| Aluno F | <p>Sim.</p> <p>Sim, não.</p> |
| Aluno G | <p>Um exemplo são os cartões, usados principalmente nas partidas de futebol.</p> <p>Amarelo; sim representa luminosidade, alegria, sensação de estar em seu lar.</p> |
| Aluno H | <p>Não.</p> |

| | |
|---------|---|
| | Roxo, pureza. |
| Aluno I | As cores podem ser representadas como emoções humanas. Ex: vermelho representa raiva, amarelo representa alegria, e assim por diante. Roxo, o roxo representa para mim a confiança em mim mesma. |
| Aluno J | Sim, o vinho que para mim representa elegância. Verde quem para mim representa a esperança, vermelho, a determinação; azul a paciência, roxo, a perseverança. |

Fonte: Elaboração própria

Nas colocações dos alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “I” e “J”, nota-se a construção de uma associação entre as cores e as respectivas possibilidades de representações por meio destas que há em nosso dia a dia. Eles foram capazes de associar as cores às situações cotidianas, como nas partidas de futebol, nas tarifas de consumo de energia, alguns filmes já assistidos e aos sentidos socialmente que atribuímos às cores, como a relação da cor azul, que representa o céu e o mar.

Para a semiótica, a associação das cores a determinados objetos ou elementos da natureza, remete ao que podemos chamar de uma qualidade de sugestão que o signo apresenta, neste que caso, o que a cor azul é capaz de sugerir para aqueles que a observam.

Ao passo em que o aluno “F” apenas afirmou que conseguiu pensar um exemplo de representação de uma informação ou mensagem pela cor, mas não exemplificou. Dando, desse modo, a entendermos que talvez não conseguisse pensar, momentaneamente, um exemplo que de fato mostrasse esse conhecimento, conforme fez o aluno “H”, ao responder à pergunta, de modo direto, afirmando desconhecer tal associação.

No plano pessoal, quase todos os alunos apresentaram a alguma cor que representa algo para eles, isto é, que possuem determinados significados. Os discentes exemplificaram cores que representam situações e coisas diversas, como a utilização de cores para representação de sentimentos, como a tristeza representada pela cor preta; a pureza, pela cor roxa; o otimismo, pela cor amarela; e o branco que representaria o respeito.

Algo interessante que foi observado nessas respostas é que uma única cor, para pessoas diferentes, pode apresentar significados distintos, como foi o caso da cor roxa para o aluno “H” significar pureza, ao passo que para o aluno “I” considera que esta mesma cor representa a confiança em si. Isso demonstra que algo que é comum para dois ou mais sujeitos, pode ter significados diferentes.

Neste sentido, a nossa exposição acerca dos tipos de linguagens e das significações das cores, além de objetivar a produção de reflexões nos alunos, também almejava a construção de um significado em relação à pintura. Como foi o caso do estudo da obra “Noite estrelada”, de Vincent Van Gogh. Nessa atividade, queríamos que os alunos pudessem refletir a mistura de cores como uma forma de expressão dos autores, por isso propomos a análise dessa pintura impressionista.

Quadro 8 – Pergunta motivadora da página 7 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|--|---|
| <p>Na composição de uma linguagem não verbal, as cores, os traços, formas e posições podem representar sentimentos e emoções. Um exemplo disso, aparece na pintura expressionista de Van Gogh (1889). Nesta pintura, por meio do movimento das pinceladas, da disposição dos elementos que compõem a imagem, bem como pela cor utilizada, o pintor quis passar uma mensagem a quem observasse a tela. Antes de usar um leitor de QR code para assistir ao vídeo explicativo da obra, o que você acredita que está sendo tematizado na tela? Quais elementos e cores compõem o primeiro e segundo plano da pintura?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | |
| Aluno A | Eu acredito que o que está sendo apresentado na tela é a visão do pintor, dando mais destaque ao céu que parece representar as emoções e sentimentos do pintor Van Gogh. São estes a paisagem noturna, com o céu um azul marinho possuindo estre grandes e brilhosas dadas as cores amarelo e branco. Há também ciprestes de cor escura, talvez preto, montanhas com um azul mais escuro e um povoado ao fundo. |
| Aluno B | O artista utiliza cores mais “pesadas” e escuras em primeiro plano, e cores alegres que expressam tranquilidade no segundo plano. Sendo assim, expressando a ideia de que por mais que nós estamos “destinados” a observar primeiro as turbulências, no fim de tudo ainda pode haver esperança. |
| Aluno C | Uma cidade perdida nas montanhas, o céu estrelado, alua iluminando, o azul, amarelo, laranja, preto. |
| Aluno D | Sentimento de solidão, eu consigo ver uma cidade pequena com tons escuros, no segundo, eu vejo um céu, lua, nuvens estrelas. Laranja, amarelo, azul, preto. |

| | |
|---------|--|
| Aluno E | Eu acredito que está representando a harmonia ¹⁰ e a esperança do artista na obra, no primeiro verde e azul e no segundo amarelo e laranja. |
| Aluno F | Uma cidade e um céu estrelado. Azul e amarelo. |
| Aluno G | O céu noturno; casas, uma torre, uma planta, montanhas, estrelas. |
| Aluno H | Melancolia e solidão, amarelo, azul, preto, laranja, branco. |
| Aluno I | A pintura tematiza uma paisagem à noite, com o céu estrelado e abaixo casas entre as montanhas, que trás um ar de tranquilidade para a pintura. As cores que mais se destacam na pintura são tons de azul e amarelo. |
| Aluno J | Um céu em movimento, como se fosse chover, ou seja, como se fosse iniciar uma chuva no primeiro plano e montanhas no segundo com sombras. |

Fonte: Elaboração própria

A proposta da atividade era que os alunos analisassem a pintura, respondendo a uma questão antes e a uma segunda questão depois de assistem a um vídeo, no qual era realizada a análise dos inúmeros aspectos da obra, assim como a relação de tais aspectos com a vida e trajetória artística de Van Gogh.

A idealização dessa pergunta motivadora partiu do princípio de que era preciso incentivarmos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para que eles tanto pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos até aqui, quando comesçassem a relacionar e refutar significados sobre a obra em análise. Este processo de construir, desconstruir e confrontar possíveis significados faz parte do processo da leitura, principalmente da leitura semiótica, visto que Santaella (2002) afirma que esta,

permite- nos também captar seus vetores de referencialidade não apenas a um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido, pois em todo processo de signos ficam marcas deixadas pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz. Frente a esse potencial, não há nada mais natural, portanto, do que buscar, nas definições e

¹⁰ Nesta situação, assim como ao longo das demais respostas dos alunos que aparem em nossas análises, observa-se equívocos de acentuação, ortografia, pontuação, dentre outros, tendo em vista que as respostas foram transcritas conforme os alunos responderam no guia didático.

classificações abstratas de signos, os princípios guias para um método de análise a ser aplicado a processos existentes de signos e às mensagens que eles transmitem, tais como aparecem em poemas, músicas, pinturas, fotos, filmes, matérias de jornal, dança, peças publicitárias, em qualquer meio em que essas peças possam aparecer: impresso, foto, cine ou vídeo gráfico etc. (p. 5).

Na pintura, conforme observamos, os signos irão conduzir os observadores a construção de seus significados, perpassando tanto as suas experiências pessoais quanto a do pintor. Em vista disso, nas falas dos alunos “B”, “C”, “D”, “E”, “I” e “H”, notamos que houve a geração de suposições sobre a pintura construídas tanto pela dedução em relação aos sentimentos do pintor e aos sentimentos individuais de cada aluno, quanto também pelo que está expresso nas cores, no primeiro e segundo plano da pintura.

Para a própria Santaella (2002), os signos que há na pintura são potencialmente interpretáveis, visto que, ao nosso olhar, eles significam e produzem um interpretante imediato. Assim, os alunos “B”, “C”, “D”, “E”, “I” e “H” apresentaram uma compreensão de tais signos com base naquilo que estavam vendo e depois passaram ao nível do interpretante dinâmico, fazendo com que os signos analisados na pintura começassem a criar uma dimensão de interpretação partindo da experiência pessoal deles, como por exemplo a afirmação do aluno “B” de que o pintor utilizou cores mais “pesadas” e a interpretação do aluno “E” de que a presença de um céu estrelado traz a ideia de tranquilidade à obra.

O aluno “B” interpreta, inicialmente, a obra com base em pressupostos pessoais de que as cores são possivelmente fortes, vivas e trazem um tom sombrio para pintura. Não há, de fato, nada na pintura que comprove isso, tanto que os demais participantes não fazem nenhuma referência a intensidade das cores e aos significados que elas produzem. O aluno “B”, assim, realizou uma associação das cores as possíveis dificuldades da vida, como por exemplo, e citado por ele mesmo, as situações de tribulações. Indo diretamente para a atribuição de um significado e, conseqüentemente, transpondo do nível icônico para o indexical.

Nas colocações de Santaella (2002) não se pode passar tão rapidamente de um nível a outro, tendo em vista que o processo de análise e apreensão do ícone é necessário, além de ser um passo essencial para a leitura no nível do índice. Por isso, observamos que os alunos “A”, “F”, “G” e “J”, a priori, observaram as cores e construíram uma interpretação com base na mera suposição, isto é, no nível do ícone, observando a cor, para depois construírem uma relação das cores com o sol, o céu e estrelas. Dessa forma, houve uma primeira observação (nível do ícone) para depois realizarem uma associação das cores a elemento da sua realidade (nível do índice).

Portanto, “A”, “F”, “G” e “J”, se detiveram imediatamente ao que está ali como pintura, uma vez que “a pintura acaba por chamar atenção para si mesma como pintura, para aquilo que faz dela uma pintura: cores, traços, linhas, volumes, contrastes, texturas etc. Isto é, chama a atenção para suas qualidades internas, para o seu lado puramente icônico [...]”. (SANTAELLA, 2002, p. 93)

Após as exposições das primeiras impressões sobre a obra, iniciou-se a exposição do vídeo no qual era feita a análise da obra e falava-se detalhadamente sobre a vida do autor, assim como o lugar onde possivelmente a obra foi criada. A seguir, expomos o registro desse momento:

Figura 12 – Início da exposição do vídeo sobre a obra e vida de Van Gogh



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Quadro 9 – Pergunta motivadora da página 7 e respostas obtidas dos alunos

Após assistir ao vídeo, você considera que algo mudou em relação às suas primeiras impressões sobre a pintura?

| | |
|---------|---|
| Aluno A | Sim. O elemento que mais me deixou curiosa e intrigada foi esta “Labareda de fogo” que na verdade é um cipreste. Uma planta que eu não conhecia e nem sabia o significado e após descobrir mudou um pouco mais minha impressão sobre a obra, e também minha opinião sobre o pintor. |
| Aluno B | Sim. A obra possui mais elementos que têm relação a vida de Van Gogh do que eu imaginava. Sendo uma total representação da mente do artista. |
| Aluno C | Sim. A minha primeira impressão, não imaginaria o significado dessa pintura. |
| Aluno D | Não. |
| Aluno E | Sim. Sobre o céu e as árvores da obra. |
| Aluno F | Não. |
| Aluno G | Não. |
| Aluno H | Não. |
| Aluno I | O pintor fez essa pintura do seu ponto de vista sobre o céu, esse quadro traz profundidade sobre seu tipo de vida, internado no hospital psiquiátrico por causa da depressão e a planta na imagem representa a morte. |
| Aluno J | Sim, descobri que o autor fez o desenho com base na vida dele. |

Fonte: Elaboração própria

A análise da pintura de Van Gogh, que os alunos realizaram depois de assistirem ao vídeo explicativo apresenta a confirmação, para os alunos “A”, “B”, “C”, “E”, “I” e “J”, de que os elementos que estes observaram anteriormente na pintura possuíam uma relação com as vivências pessoais do pintor. Fazendo com que pudessem refutar algumas suposições anteriores à exposição do vídeo.

Antes de assistirem ao vídeo, os alunos “A” e “J” faziam parte do grupo de alunos que não conseguiram promover uma associação entre a pintura e a vida de Van Gogh. Entretanto, com uma explicação mais detalhada, os alunos “A” e “J” puderam sair do nível icônico para o indexical. Sobretudo por notarmos que inicialmente o aluno “A” havia considerado o cipreste na pintura como sendo uma “labareda de fogo”, quando na verdade consistia em uma planta muito apreciada pelo pintor. As impressões que para Santaella “brota da primeira olhada” são responsáveis pelas suposições que a primeira impressão instiga:

Embora as associações de ideias sejam incontroláveis, sabe-se que elas são produzidas por relações de comparação, na maior parte das vezes, por comparações de semelhança. As cores, texturas, composição e formas têm grande poder de sugestão: uma cor lembra algo com a mesma cor, ou lembra uma outra cor; uma forma lembra algo que tem uma forma semelhante, e assim por diante. São as sugestões que estimulam as comparações. Essas relações de comparação por semelhança são chamadas icônicas. (SANTAELLA, 2002, p.70).

Por isso, observamos que o aluno “A”, inicialmente, atentou-se para a planta, que aparece em primeiro plano na pintura, e associou o seu formato a uma chama de fogo, tanto pelo formato quanto pela cor escura. Evidenciamos, assim, que este aluno somente conseguiu desenvolver a sua análise para o nível indexical mediante a ajuda da explicação do vídeo.

Ao contrário dos alunos “D”, “F”, “G”, “H”, que consideraram que a explicação presente no vídeo não modificou a visão inicial que eles construíram na primeira análise. Sendo que os alunos “F” e “G”, antes da exposição do vídeo já haviam apresentado uma análise da pintura apenas pela qualidade dos signos, sem conseguirem ultrapassar este nível. Algo que notamos que se manteve mesmo após a exposição do vídeo.

Os alunos “D” e “H”, mesmo antes de assistirem ao vídeo, já havia atingido o nível indexical, com uma análise comparativa e muito coesa entre a obra e a vida de Van Gogh. E esta mesma coesão foi mantida e confirmada com a análise mais detalhada e descritiva da obra, mediante a exposição do vídeo.

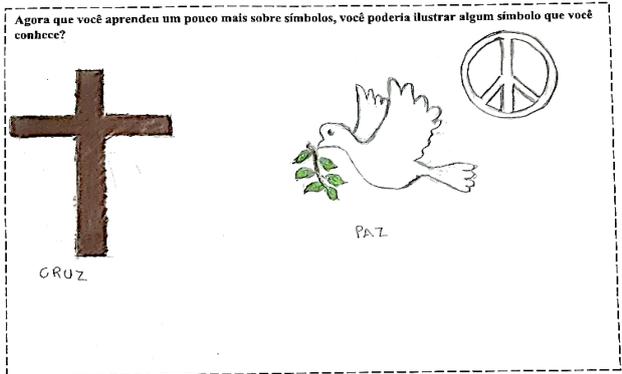
Após a exposição do vídeo e possíveis confirmações e refutações das impressões dos alunos, a unidade “I” foi finalizada com a introdução da noção do que seriam ícone, índice e símbolo. E para o alcance de um melhor entendimento por partes dos discentes, tendo em vista que estes são termos, até então, desconhecidos por muitos. Por isso, utilizou-se a própria representação do cipreste para aprofundar a aplicação e entendimento do que seriam ícone, índice e símbolo e a importância destes para a semiótica. Ainda mais no que diz respeito à

compreensão das construções por meio da utilização de signos para a transmissão de mensagens aos receptores.

A escolha do cipreste como aporte para a introdução de termos da semiótica decorre da simbologia que essa planta possui, tanto na obra de Van Gogh quanto no meio social. Mostrando, assim, para os discentes que um único signo pode torna-se símbolos diversos. Um exemplo disso é que a planta era tida por Van Gogh como um símbolo do seu fascínio pela estrutura da planta, enquanto que socialmente ela é considerada como símbolo da morte.

Então, para refletir sobre como um símbolo representa e é legitimado em uma sociedade, elaboramos a seguinte questão motivadora:

Quadro 10 – Pergunta motivadora da página 9 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|---|---|
| Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece? | |
| Aluno A |  <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p> <p>The student's response shows two hand-drawn symbols. On the left is a simple brown cross with the word "CRUZ" written below it. On the right is a white dove with its wings spread, holding a green olive branch in its beak. Above the dove is a peace symbol (a circle with three lines inside). Below the dove is the word "PAZ".</p> |

Aluno B

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?



(só da sociedade alternativa
-Paul Seixas-)

fla

Aluno C

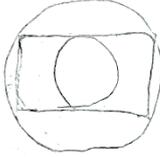
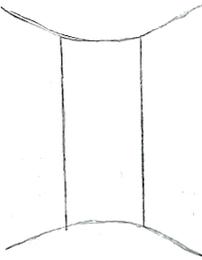
Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?

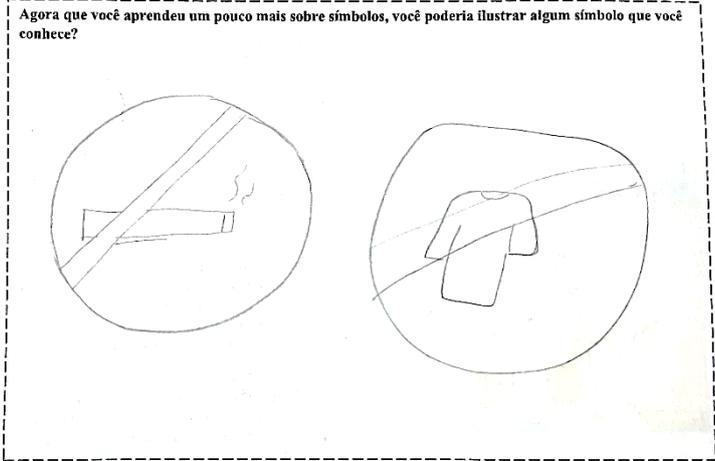
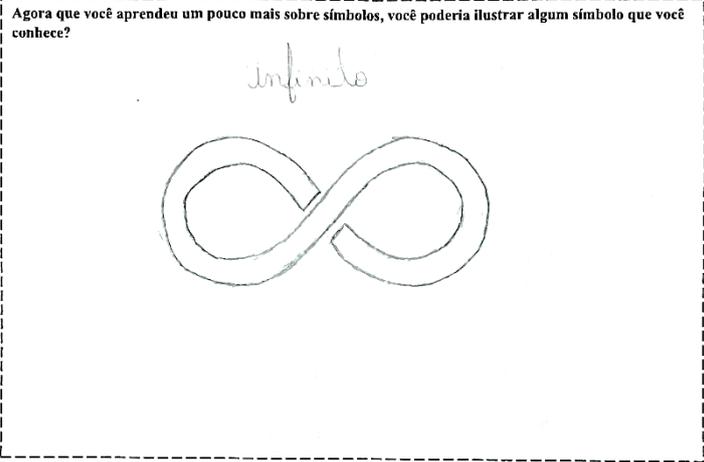
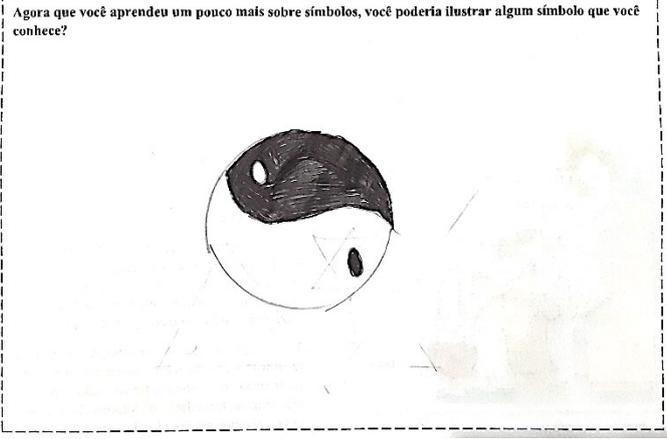


Aluno D

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?



| | |
|----------------|---|
| <p>Aluno E</p> | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p>  |
| <p>Aluno F</p> | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p>  |
| <p>Aluno G</p> | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p> <p>Símbolo do signo de gêmeos.</p>  <p>Símbolo do infinito</p>  |

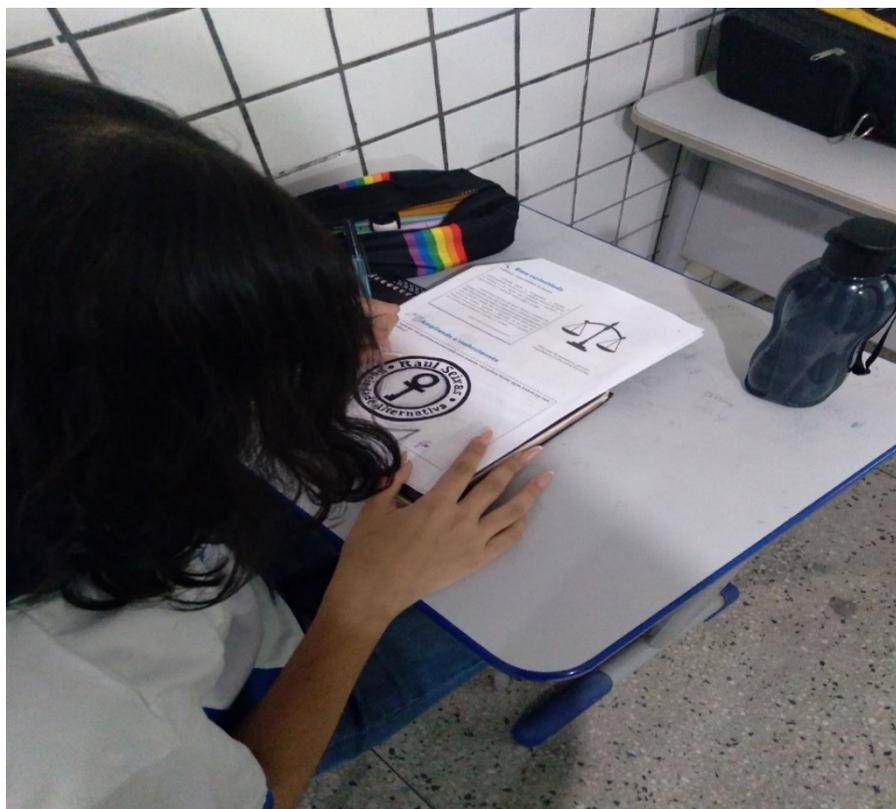
| | |
|---------|--|
| Aluno H | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p>  |
| Aluno I | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p> <p>infinito</p>  |
| Aluno J | <p>Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?</p>  |

Fonte: Elaboração própria

Os alunos, apropriados da noção do que seria os símbolos e do potencial representativo destes, ilustraram símbolos diversos e conhecidos em nosso contexto social. A proposta de

ilustração dos símbolos era refletir como determinados signos são legitimados socialmente como representativos de alguma religião, cultura ou marca, por exemplo.

Figura 13 – Recorte do momento de ilustração



Fonte: Acervo dos pesquisadores

No entendimento de Santaella, o símbolo “está conectado a seu objeto por força da ideia da mente que usa o símbolo, sem a qual essa conexão não existiria” (2000, p. 35). Isso significa que não se trata de uma analogia (ícone) ou similaridade (índice), mas sim de uma capacidade intrínseca de representar. Logo, “uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem apresentam um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado.” (JUNG, 2001, p. 16).

Diante de tais afirmações, observamos que os discentes ilustraram símbolos observados em seus cotidianos e que consideram representativos de algo para cada um deles, como no caso dos alunos “A”, “B” e “D”, que respectivamente ilustram símbolos do catolicismo, mediante a sua religiosidade; um símbolo do seu cantor preferido, e que demonstra uma mensagem e um estilo de vida; e o último que escolheu representar seu partido político, tendo em vista a

intervenção ter sido realizada na época de campanhas políticas e o aluno “D” considera o símbolo ilustrado como a representação de uma concepção política.

Ao questionarmos, de forma oral, como eles poderiam explicar a consolidação desses símbolos como representativos de uma determinada mensagem, eles não conseguiram explicar. Algo que já era esperando, tendo em vista não haver muito a reflexão de como um símbolo consegue representar algo, mas sim apenas o seu uso como representativo.

Então, foi enfatizado que um símbolo ganha a dimensão representativa socialmente e que ele consiste em um signo que passa a ser legitimado no plano social como algo, que em qualquer contexto, sempre que exposto, servirá para exposição de aspectos daquilo que representam no plano real, isto é, servem para “à revelação de toda a multiplicidade de aspectos que o objeto dinâmico poderia porventura exibir.” (SANTAELLA, 2000, p. 59).

Ainda neste momento, exemplificou-se as palavras como sendo símbolos também, tanto para que os alunos pudessem compreender a noção de símbolo de forma mais ampla, ou seja, não apenas como uma imagem, mas pela dimensão de representação e convenção social. Entendendo que quando escrevemos ou nomeamos algo, as palavras são símbolos, pois apresentam o potencial de representar, seja no plano escrito ou oral, aquilo que por uma convenção linguística e social foram aptos a representarem.

Mediante os resultados obtidos ao longo da aplicação da primeira unidade, constatamos que o conhecimento sobre a linguagem como uma representação simbólica do pensamento já fazia parte do cotidiano dos alunos, porque eles já estudaram assuntos como a distinção entre linguagem verbal e não verbal, assim como viram a aplicação desse conteúdo materializada em inúmeras atividades do próprio material didático. Entretanto, o entendimento em relação a como esse processo de significação e exposição do signo linguístico como estruturado em uma tríade (ícone, índice e símbolo) é que foi uma informação nova para eles.

Consequentemente, eles apresentaram dificuldade no entendimento daquilo que não era conhecido por eles, principalmente por reconhecermos que a abordagem de terminologias da semiótica, mesmo de forma inicial e simplificada, não é tão compreensível, especificamente por estarmos lidando com um público jovem e que ainda estão em processo de aprendizagem e amadurecimento.

4.1.2 Unidade II – Linguagem e comunicação

Após a compreensão de que a linguagem aparece de diversas formas e que signos são articulados para a transmissão de mensagens a algum receptor, iniciou-se a segunda unidade, na qual mostrou-se que a linguagem deve ser utilizada de forma clara e específica, para que tanto o locutor consiga por meio dos signos transmitir uma informação, assim como o locutário possa compreender a mensagem recebida de forma plena.

Enfatizar tal necessidade decorre do entendimento de que a comunicação é construída com base em um conjunto de signos, sejam verbais ou não, e que “embora duas pessoas possam está usando o mesmo sistema de linguagem, a comunicação só ocorre através de um processo de acomodação e ajustamento contínuo [...]” (SANTAELLA, 2001, p.21) e que se desdobra com base nas vivencias sociais e culturais dos sujeitos.

Assim, para mostrar uma situação na qual interlocutores compartilhavam o mesmo sistema de linguagem, mas a mensagem não foi emitida de forma clara, levando ao comprometimento da interpretação, utilizou-se a tirinha abaixo como base para a seguinte questão motivadora:

Quadro 11 – Pergunta motivadora da página 11 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|--|--|
|  <p>Fonte: https://jornalistaflavioazevedo.blogspot.com/2015/06/a-ma-compreensao-de-uma-informacao.html</p> <p>Com base na situação apresentada acima, notamos que houve um equívoco entre a mensagem transmitida e aquela que foi recebida. O que você acredita que ocasionou tal equívoco e como esta situação poderia ser corrigida?</p> | |
| Aluno A | Acredito que o locutor (o personagem do carro) falou de uma forma que o locutor (personagem fora do carro) não conseguiu entender, pois não se expressou bem ao transmitir tal mensagem ao locutório, podendo corrigir esta situação reformando a frase para: “Avisa se estiver perto de bater”, assim o personagem fora do carro não olharia a hora e sim o movimento do carro. |
| Aluno B | O motorista fala “avisa a hora que bater”, com a intenção do guarda o alertar quando seu carro estivesse no lugar certo, no limite da vaga. Já o guarda, levou a frase dita |

| | |
|---------|--|
| | pelo motorista para o literal, o avisando exatamente o horário em que ele bateu seu carro. A situação poderia ser avistada se o motorista tivesse feito um discurso explícito. |
| Aluno C | O personagem não entendeu a linguagem formal. |
| Aluno D | Ele não foi claro o suficiente. Pode ser corrigida com: Avisa quando estiver próximo de bater. |
| Aluno E | Sim, acredito que foi ocasional para dar humor a tira, poderia ser corrigida se o personagem tivesse mandado parar antes do carro bater. |
| Aluno F | Que o motorista falou uma coisa no sentido figurado e o cara que esta do lado de fora não entendeu. |
| Aluno G | Houve uma falta de clareza na comunicação; com o uso palavras mais específicas. |
| Aluno H | Interpretação textual, poderia ser resolvida com interpretação e atenção. |
| Aluno I | O primeiro quadradinho o personagem fala: “visa a hora que bater” e em seguida o outro personagem fala a hora exata que o carro bateu. |
| Aluno J | Entre o emissor e o receptor houve um equívoco porque era para avisar antes de bater e não depois. |

Fonte: Elaboração própria

A tirinha apresentava uma situação de uso da linguagem em sentido figurado, visto que quando o personagem que dirigia o carro fez a solicitação de que fosse avisado do momento exato em que o carro batesse, na verdade o personagem estava dizendo que era para ser avisado antes que isto acontecesse, e não depois. Assim, a expressão “avisa a hora que bater” foi elaborada no sentido de proximidade e não de tempo.

No entanto, a não compreensão por parte do locutário sinaliza a utilização de uma mensagem elaborada em sentido conotativo. Neste caso, o locutário compreendeu o sentido literal ou denotativo. Na maioria das vezes é comum os discursos cotidianos serem compreendidos de forma clara, sem percalços, devido a própria familiaridade do contexto que é comum para o locutor e locutário.

A atividade foi analisada de forma semelhante pelos alunos “A”, “B”, “D”, “E”, “F”, “G”, “I” e “J”, demonstrando a compreensão de que quando utilizamos signos linguísticos que não produzem sentidos para a pessoa com quem falamos, haverá o comprometimento da mensagem e da própria comunicação.

Nesta situação, a maior parte dos alunos reconheceram que a falta de entendimento pelo locutário foi ocasionada pela utilização de uma linguagem que não foi capaz de produzir um significado na exterioridade do receptor, visto não ser para ele uma linguagem do seu contexto linguístico.

Os alunos “C” e “I” apresentaram repostas destoantes das colegas, considerando, respectivamente, que a não compreensão do receptor da mensagem decorre de uma não compreensão da linguagem formal e de uma ineficiente interpretação. Quando na verdade foi feita a utilização de uma linguagem informal e figurada, não compreendida por um desconhecimento do sentido da expressão “Avisa a hora que bater”. O que conseqüentemente ocasiona uma má interpretação do texto pelo receptor.

Ainda dentro do contexto de compressão das mensagens passadas entre emissor e receptor, e ao mesmo tempo na inicialização de uma construção de sentido externo ao texto e por meio de signos, foi solicitado aos alunos a análise da obra “O grito”, de Edvard Munch”, fazendo o mesmo processo realizado na obra de Van Gogh, na Unidade I, o levantamento de inferências, antes do vídeo explicativo, e a confirmação destas, após a explicação, conforme observamos abaixo.

Figura 14 – Momentos anterior a exposição do vídeo sobre a obra de Edvard Munch



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Quadro 12 – Pergunta motivadora da página 12 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|---|---|
| <p>No entanto, antes de assistir ao vídeo que analisa a obra, conte-nos o que você acredita que o pintor almejava ao criar uma obra tão emblemática?</p> <hr/> | |
| <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px;">  <p>Ampliando o conhecimento</p> <p>Depois de assistir ao vídeo, você deve ter observado que por trás das cores, do personagem, das pinceladas, formas e até mesmo da própria tela, havia impressões, sentimentos e vivências do pintor. O que cada um desses elementos representa na tela e qual discurso implícito eles ajudaram o pintor a compor? _____</p> </div> | |
| Aluno A | <p>Em minha opinião eu acredito que o pintor criou esta obra pretendendo fazer com que as pessoas vissem tal obra se colocassem ou se imaginassem no quadro. Assim, mostrando suas emoções e sentimentos ao analisar a pintura.</p> <p>As cores foram usadas para trazer a intensidade dos sentimentos expostos na obra, o quadro e o medo irracional que sentimos as pinceladas ajudam com o “grito” seja ecoado por todo o quadro por meio das linhas que atingem o céu e a terra. Graças aos sentimentos e vivências do pintor foi possível observar além dos elementos um discurso implícito, pois o autor ao criar esta obra estava em um estado de espírito muito abalado, por tudo que já havia passado e ainda estava passando na vida.</p> |
| Aluno B | <p>A obra conta com um fundo embaralhado e confuso, juntamente com a expressão facial da pessoa retratada, mas passa a ideia de confusão, desespero e até mesmo um pedido de ajuda.</p> <p>Em todos os aspectos da obra, a artista expressa sentimentos como a cor do céu que representava agonia e melancolia, o personagem o representa e as pinceladas expressam desespero. O artista representou fases do amor, do começo até a ruptura.</p> |

| | |
|---------|---|
| Aluno C | <p>O pintor estava em um momento triste e desesperador.</p> <p>O tom alaranjado representa a tarde, a expressão triste e a ponte o lugar onde ele passava.</p> |
| Aluno D | <p>Almejava dar um aspecto sombrio de medo e desespero nessa obra.</p> <p>Eu caminhava com dois amigos, o sol se pôs, o céu tornou-se vermelho sangue, eu resenti como que um sopro de melancolia. Parei, apoie-me no muro, mortalmente fatigado, sobre a cidade e do fiorde.</p> |
| Aluno E | Resposta idêntica as do aluno “D” |
| Aluno F | <p>Uma pessoa assustada, com medo.</p> <p>Que tem expressões em meio a pintura.</p> |
| Aluno G | <p>Que as pessoas se identificassem, tipo, que em algum momento da vida, elas já passaram por isso.</p> <p>...</p> |
| Aluno H | <p>Ele expressão choque visual das pessoas, chamando a atenção deles.</p> <p>As cores transmitem ideias de horror, medo, algo sombrio, ligados ao nome e sentimentos da obra, “O grito”.</p> |
| Aluno I | <p>O pintor queria representar um novo tipo de grito, pois isso poderia deixar o seu público interpretar a pintura como algo chocante ao ver o medo do personagem.</p> <p>O personagem apresenta ter um momento de angustia e desespero existencial, o pintor abre caminho real do expressionismo querendo trazer expressões realista à sua pintura. E a pintura é uma imagem do medo irracional que sentimos durante o pesadelo.</p> |
| Aluno J | <p>O pintor queria chamar a atenção dos espectadores por meio da obra.</p> <p>A pintura mostra por meio das cores que o pintor estava em meio a sentimentos confusos e estado de agonia.</p> |

A análise de uma pintura, para Santaella deve seguir alguns passos, dentre os quais, “antes de dar início à análise propriamente dita, devemos nos deixar afetar pela experiência fenomenológica.” (2002, p. 86). Esta experiência nada mais é do que o estado de contemplação e envolvimento pelos traços característicos de cada pintura.

Como os alunos já havia analisado uma pintura antes (a obra “Noite estrelada”, na Unidade I) eles já estavam em um processo de maior envolvimento com esse tipo de signo, embora seja um outro pintor e com traços e estilo diferentes do primeiro.

Observamos que as inferências produzidas antes de assistirem o vídeo explicativo da obra não foram tão destoantes das respostas após a exposição. Isso indica uma aproximação com esse tipo de análise, já que a pintura não é algo novo para eles. Além disso, eles deixaram ser tocados pela pintura, analisando-a em todos os seus aspectos e alargando cada vez mais o estado de contemplação.

Sendo assim, eles percorrem o estado de contemplação, momento no qual observam as cores e estas começam a envolvê-los pelos estímulos dos sentidos para, posteriormente, começarem a relacioná-las às suas singularidades, como percebemos na descrição dos alunos “A”, “B”, “C”, “H” e “J”, que passam a definir as cores do céu como uma demonstração de agonia, melancolia e ao mesmo tempo representativo de uma tarde, e avançam para a análise do aspecto indicial, fazendo com que as cores ganhem forma no plano real e existência. Alcançando, posteriormente, a legitimação, que seria a construção da semiose com base na interpretação dos signos.

Neste momento, houve a interpretação da pintura com base tanto na própria experiência individual de cada aluno, mas também com base nos elementos culturais e as convenções social que possibilitarão uma interpretação e compreensão mais apurada da obra. Trazendo cada uma a sua definição para o que o grito da obra motiva nos espectadores e quais eram as pretensões do pintor. Essa reflexão dos alunos, embora por meio de respostas individualizadas e que apresentavam caráter subjetivo, foram aproximadas, apresentando uma compreensão e atendendo ao objetivo proposto na atividade, com exceção dos alunos “D” e “E” que tiveram respostas idênticas, o que sinaliza uma possível incompreensão da obra ou a própria indisponibilidade em querer construir uma interpretação individualizada e de forma subjetiva.

Com a finalização dessa atividade alcançamos um ponto relevante do projeto, no qual os alunos criaram a compressão da linguagem como sendo composta de signos, que são materializados de formas diversas e que ganham significados que são permeados pela experiência pessoal e social. Chegar a este momento e perceber que, mesmo com algumas

limitações, a quase totalidade dos alunos desenvolveram um entendimento sobre os conceitos que foram abordados, foi essencial para abertura da compreensão dos signos linguísticos utilizados como marcadores sociais.

Mais uma vez, trata-se de um termo pouco conhecido pelos alunos e não debatido no contexto educacional, visto que eles nunca ouviram falar de marcadores sociais, e isso demandou mais uma vez a criação de um percurso de aprendizagem partindo do que os discentes já sabiam para o alargamento desse conhecimento, com a explanação desse novo termo e ao mesmo tempo aplicação.

Logo, a explanação sobre marcadores sociais partiu da utilização de uma palavra que era conhecida por eles e ao mesmo tempo que já tem uma conceituação com base em construções sociais, a palavra “Vagabundo”, conforme observamos na atividade a seguir.

Quadro 13 – Pergunta motivadora da página 14 e respostas obtidas dos alunos

|  Refletindo sobre conceitos | |
|--|--|
| <p>Ainda há muito para aprendermos sobre a linguagem, mas antes, iremos realizar a leitura do texto “ O Vagabundo na Esplanada” e gostaríamos de saber, quando você escutou o signo linguístico “vagabundo”, qual foi a representação de um vagabundo que vem a sua mente neste exato momento?</p> | |
| Aluno A | Me veio a mente alguém preguiçoso e “descarado”. |
| Aluno B | Desde sempre aprendemos que uma pessoa denominada como “vagabundo” é alguém sem percepção de vida e de futuro, que na maioria das vezes tenta “se encaixar” e crescer subindo em outras pessoas. |
| Aluno C | Uma pessoa que não faz nada, que não tem interesse em estudar, em trabalhar. |
| Aluno D | Um cara que não faz nada e sem emprego. |
| Aluno E | Um cara que não faz nada e nem tem emprego. |
| Aluno F | De uma pessoa que não trabalha, não estuda e não procura ser alguém na vida. |
| Aluno G | Uma pessoa que não trabalha e não tem nenhuma expectativa de vida. |
| Aluno H | Alguém que não vê um futuro e que vivi no agora. |

| | |
|---------|---|
| Aluno I | “Vagabundo” é uma expressão dada por uma pessoa que não faz nada, se veste de mal jeito, não trabalha, uma pessoa preguiçosa, uma pessoa despreocupada. |
| Aluno J | Alguém mau vestido, com roupas sujas e rasgadas. |

Fonte: Elaboração própria

Uma palavra quando escutada ou lida, ela passa pelo processo de através do signo, que neste caso era “Vagabundo” criar aquilo que para a semiótica denominamos de objeto dinâmico. Este objeto dinâmico que o signo teve o potencial de representar, não ganha seu significado pelo que está expresso como palavra, mas por meio da cultura na qual os sujeitos que fazem parte desta estão inseridos e passa a criar uma interpretação das coisas de maneira semelhante. Neste sentido, HALL (2016), considera que,

nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (p. 21).

O sentido que atribuímos a alguma coisa é construído em nossas interações sociais e moldado pela cultura também. Por isso, observamos que todos os 10 alunos estruturam a imagem de um vagabundo basicamente em três eixo: alguém que não trabalha, não estuda (alguém que não pensa no futuro) e que se veste mal. E esta similaridade que eles apresentaram nas respostas é justificada pelo que diz a aluna “B”, ao afirmar que “desde sempre aprendemos [...]”, isto é, crescemos em um meio social no qual este estereótipo em torno do signo vagabundo já se apresenta fixo e perpetuado do mesmo modo entre os sujeitos. Isso acontece, tendo em vista que, “membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante.” (HALL, 2016, p. 23)

Por mais que o sentido sobre este signo passe pela interpretação individual de cada um dos alunos, esse estereótipo já está arraigado em seus inconscientes e esta fixação não abriu espaço para a possibilidade de uma descrição diferente daquelas que eles fizeram, visto que o signo vagabundo é representado socialmente por todos os aspectos que eles apontaram. Seria, assim, estes aspectos uma marcada social para o signo vagabundo, e em qualquer contexto e independentemente da pessoa que o interprete.

Com essas definições para o signo “Vagabundo”, os alunos foram direcionados para a leitura e posterior realização de uma atividade na qual este termo estava contextualizado e com um estereótipo, em parte, diferente do que os alunos formularam. Como observaremos na sequência.

Quadro 14 – Pergunta motivadora da página 15 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|--|---|
| <p>O texto que você acabou de ler apresenta a construção do sentido geral dele pautando-se na contraposição entre dois signos: Vagabundo x Espanada. Estas duas palavras foram articuladas pelo autor para que no contexto do texto apresentem não apenas ideias opostas, mas também ao mesmo tempo contribuam para a observação de um discurso implícito presente nele. Qual discurso seria este? Explique como ambos os signos ajudaram você a chegar a esta conclusão.</p> | |
| Aluno A | <p>Seria este no contexto do texto a forma que as pessoas julgam o homem por “vagabundo” mesmo sem conhecer o indivíduo. O fato de que as pessoas dos textos o excluem socialmente por não pertencer a certo padrões de estilo, aparência e até mesmo de expressões que o homem mostra ter de alguém confiante, o que deixa as pessoas furiosas por ele não seguir o padrão que elas mesma criaram, assim surgindo especulações e pensamentos negativos sobre o homem. Com isso a forma dos dois signos Vagabundo x Espanada, pois é o homem contra as pessoas daquele local.</p> |
| Aluno B | <p>A palavra vagabundo indica que se trata de alguém pobre em um lugar de pessoas que têm dinheiro. Desse modo, criou-se o discurso de alguém que não liga para diferença;</p> |
| Aluno C | <p>Quando pensamos em vagabundo sabemos que representa uma pessoa pobre que mora na rua e ver ele entrando em um restaurante de rico nos leva a entender que ele está no lugar errado, mas não para ele.</p> |
| Aluno D | <p>Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e colocada ostensivamente ao alto e bem segura sobre o braço arqueado, murmurou azedamente, ajudou na ora de imaginar como será o personagem pois quando pensamos em um vagabundo imaginamos uma pessoa mal-vestida enquanto a pessoa espanada pensamos ao contrário.</p> |
| Aluno E | <p>Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e colocada ostensivamente ao alto e bem segura sobre o braço arqueado, murmurou azedamente, ajudou na ora de imaginar como será o personagem pois quando pensamos</p> |

| | |
|---------|---|
| | em um vagabundo imaginamos uma pessoa mal-vestida enquanto a pessoa esplanada pensamos ao contrário. |
| Aluno F | Um senhor vestido de escuro, pasta negra e luzida, colocada ostensivamente ao alto e bem sobre o braço arqueado, murmurou azedamente... |
| Aluno G | Não respondeu. |
| Aluno H | O discurso entre o empregado e o gerente. |
| Aluno I | O discurso de que um vagabundo não poderia está tipo em um lugar de rico. |
| Aluno J | O signo vagabundo remete a alguém pobre enquanto esplanada era para ricos, por isso o discurso de que ele estava em ambiente inadequado para ele. |

Fonte: Elaboração própria

No texto “O vagabundo na Esplanada”, de autoria de Manuel Fonseca, o autor faz uma construção textual ancorada na identidade de um vagabundo e no estereótipo que socialmente se tem sobre este signo.

O Signo “Vagabundo”, conforme os alunos descreveram na atividade anterior, socialmente, marca alguém que é considerado como descuidado, desocupado e maltrapilho. Por supostamente viver na rua, tem suas roupas e seu corpo pouco asseados, e talvez tendesse a ser uma pessoa de olhos escuros, devido a condição que naturalmente observamos de pessoas que são retratadas como moradoras de rua. Essas inferências fazem parte do estereótipo de alguém que tem a identidade de um vagabundo.

No entanto, ainda no início do texto, o autor descontrói esse estereótipo, ao manter a identidade de um vagabundo, mas que é limpo e de olhos azuis. Algo que não é comum de esperarmos de alguém que apresente o estereótipo de um vagabundo, principalmente por que também era educado e não tinha o costume de caminha como se fosse inferior as pessoas que o observava, pois na verdade seus “olhos de luminosa ironia” e “compreensivo perdão” permitia tal atitude e a dignidade com a qual caminhava.

O personagem, assim, caminhava em uma condição de digna para ele, despreocupada com questionamento alheios por não considerar importante os olhares das pessoas por quem passava, visto que a única coisa que podia desqualificar a sua dignidade era a sua roupa, que ao contrário do esperado, não era suja, apenas remendada. Mostrando que este somente apresentava uma identidade de um vagabundo, pelos remendos nas suas roupas puídas. Logo,

em torno do personagem já havia uma contraposição entre um corpo que não era condizente com sua roupa, produzindo a ideia de que algo ou alguém já estava em um lugar errado.

Enquanto para o personagem seu corpo e suas atitudes não era condizente com o que aquelas roupas representavam, isto é, as roupas eram um signo que mostrava para as pessoas quem era aquele indivíduo, motivando-as a julgarem ele apenas com base nas suas próprias concepções do que é ser pobre, tanto que ao passar por um indivíduo bem vestido e com uma pasta na mão, desmereceu o personagem ao afirmar que se trata de um ser sem importância social e que deveria ser proibido de caminhar pela cidade.

Um ápice do texto, no qual o autor apresenta a irrelevância social que é direcionada as pessoas consideradas inferiores, e ao mesmo tempo um momento audacioso, uma vez que, desconsiderando qualquer julgamento social, o personagem senta-se em uma mesa na Esplanada, espaço este repleto de olhares que quase gritavam de tanta incredulidade pela audácia do “Vagabundo”.

Neste momento, os olhares que estavam inquietos pela presença do Vagabundo no recinto não foram capazes de fazer com o que o personagem sentisse incomodado e se colocasse em seu lugar, ou seja, fora daquele ambiente. Quando, na verdade, o Vagabundo estava em um lugar no qual ele acreditava que podia estar, porque apresentava uma convicção de que era igual a qualquer um daqueles que estava presentes na Esplanada.

Assim, os signos “Vagabundo” em contraposição a “Esplanada”, acionam na mente dos leitores do texto inúmeros significados, dentre os quais a ideia de que se trata de um vagabundo diferente, pois a única coisa que o caracteriza como tal era principalmente as suas vestes, por isso que este atreveu-se a adentrar em um lugar que era frequentado por pessoas bem vestidas e de outra classe social. Dessa maneira, há um discurso implícito de que a principal diferença entre pessoas supostamente ricas e um vagabundo seria apenas as roupas e o preconceito destas pessoas, pois no sentido do corpo, todos são iguais.

Esperávamos, assim, que os alunos conseguissem observar que a diferença e o pré-julgamento apresentam contornos sociais e baseados em uma distinção que emerge de estereótipos já formulados e automatizados nos indivíduos. E mediante as respostas dos alunos, como observamos em “A”, “B”, “C”, “I” e “J”, notamos que eles fazem uma análise em torno da diferença entre os indivíduos, da contraposição da condição do Vagabundo como alguém que estava em um lugar diferente da sua suposta realidade, mas que não se incomodou com os olhares direcionados a ele. Porém, somente o aluno “A” consegue falar sobre “especulações” e

“pensamentos negativos”, que fazem parte do que poderíamos chamar de construções advindas de um estereótipo formulado por parte das pessoas.

Os alunos “D”, “E”, “F”, “G” e “I” não alcançaram o objetivo da atividade, visto que os três primeiros formularam a mesma resposta. Já o aluno “G” não conseguiu responder e o aluno “I” ateve-se apenas ao diálogo do transeunte que julgou o Vagabundo.

Como era um texto com signos que se contrapõem e a exposição de um estereótipo em parte desconstruído, ou seja, diferente daquele que estamos acostumados a ver como um Vagabundo, os alunos “D”, “E”, “F”, “G” e I não formularam uma análise do discurso implícito, nem ao menos de forma quase adequada como os alunos “A”, “B”, “C”, “I” e “J”.

O resultado obtido com as respostas já era algo esperado, tendo em vista que era uma análise que envolvia um texto mais elaborado, com um sentido a partir de oposições entre signos e que perpassavam concepções pessoais. Por isso, os alunos foram orientados a refletirem os conceitos estudados e fazerem uma leitura atenta aos detalhes do texto. Com base nessa orientação, as situações de respostas semelhantes, destoante do esperado ou ausente sinaliza que houve algum tipo de dificuldade, seja na própria leitura ou interpretação.

Como foi evidente algumas dificuldades, na Unidade III será repetido o mesmo processo em relação ao uso de um marcador social, porém com outro texto e após as duas últimas questões da unidade II, que objetivavam, a primeira, tecer uma reflexão ainda sobre o signo vagabundo e a última a definição de um signo que pudesse representar cada um dos alunos participantes.

Quadro 15 – Pergunta motivadora da página 15 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|---|---|
| Você aprendeu ao longo das duas unidades que a linguagem aparece não apenas por meio das palavras, mas nos gestos, nas ações, na forma como andamos, como nos vestimos, etc. Por meio dessas linguagens, somos analisados, julgados e classificados socialmente também. Observe a imagem que serve de ilustração para o texto e explique quais elementos da imagem auxiliaram na construção do sentido para o signo “Vagabundo”. | |
| Aluno A | Primeiramente a forma como o homem anda, a maneira como parece não se importar com nada, as roupas que usa e o estilo que possui a aparência de alguém que não cuida e etc. O que também auxilia na construção do sentido para o signo “Vagabundo” é o conhecimento e o bom senso das pessoas ao usarem para classificar o que pensa. |

| | |
|---------|--|
| Aluno B | As pessoas ao redor do “Vagabundo” apresentam expressões de julgamento, a junção de suas reações a falas nos mostra que eles acreditam que o homem é indigno de habitar o mesmo lugar que eles. Ao mesmo tempo, o homem que está sofrendo esse julgamento não liga para tudo isso. |
| Aluno C | O homem que estar vestido com suas características próprias, com suas vestes desejada, porém para a sociedade não está bem vestido. |
| Aluno D | Roupa feia e barba mal cuidada. |
| Aluno E | A roupa feia e rasgada e sapatos furados com braços mau cuidados e a roupa sem combinar. |
| Aluno F | A roupa feia e rasgada. |
| Aluno G | Suas vestes e seu descuido com a aparência. |
| Aluno H | Seu traje despojado associado a um sem teto. |
| Aluno I | Os olhares das pessoas e as roupas do homem. |
| Aluno J | Alguém mal vestido e com roupas sujas, que também assusta por sua forma de está vestido. |

Fonte: Elaboração própria

A proposta dessa atividade era refletir ainda sobre o signo “Vagabundo” com base na concepção que eles formularam para o termo, a forma como o termo foi empregado no texto e a imagem que foi utilizada para representar visualmente o personagem do texto.

Percebemos, assim, que a imagem representativa do texto esta condizente com a descrição do personagem e que após a análise dessa imagem, os alunos direcionaram um olhar mais específico para os aspectos da vestimenta, diferente dos três aspectos destacados quando eles materializaram a imagem do vagabundo que lhes vinha à mente, na atividade da página 14 e antes da leitura do texto.

A ênfase nesse aspecto é dada, possivelmente, mediante a necessidade de atribuição de alguma coisa que pudesse justificar os olhares acusatório das pessoas e ao mesmo tempo preconceituosos. Além disso, como no texto não falava dos aspectos de não gostar de estudar ou trabalhar, de forma mais uma vez semelhante, eles precisaram manter ainda algum resquício da visão social e coletiva que se tem em relação ao estereótipo de um vagabundo, tanto pelo que o texto incentiva quanto pelo que eles conhecem.

Portanto, a definição do termo vagabundo pelo aspecto da vestimenta foi o aquilo que estava mais evidente no texto e que foi ratificado pela imagem que servia para materializar o vagabundo do texto de Manuel da Fonseca. E estas respostas confirmam a definição que Hall

(2016) faz da vestimenta como um tipo de signo, que conseqüentemente produz sentidos, e paralelamente também um marcador social (COLLINS, 2002) que sinaliza uma diferença entre os sujeitos que observam o personagem do texto e o próprio personagem.

Assim, o texto ele influencia diretamente na formulação das respostas dos alunos, pois dos três aspectos que estes haviam destacado anteriormente, o texto enfatizou apenas um (vestimenta). Contribuindo, dessa forma, para que os alunos percebessem que além de qualquer característica que alguém apresente ou concepção que tenhamos já pré-formulada, há sempre algum meio de controlarem nossas acepções mediante os objetivos que se pretenda alcançar, neste caso o objetivo pretendido pelo autor do texto.

Depois dos alunos terem tido o contato com o primeiro possível marcador social (Vagabundo), se apropriarem do que seria um marcador, refletirem sobre as idealizações pessoais sobre estes e as intervenções que o meio externo pode causas em nossas idealizações, moldando-as, desconstruindo-as ou transformando-as, propomos que ele finalizasse a unidade II pensando em um único signo que pudesse defini-los e justificasse, uma vez que pretendíamos observar se a escolha desse termo partia de concepções subjetivas ou advindas diretamente do meio social.

Na seqüência, expomos no quadro abaixo as respostas obtidas e posteriormente tecemos nossas análises.

Quadro 16 – Pergunta motivadora da página 16 e respostas obtidas dos alunos

| Acima você escolheu uma palavra que define você. Conte-nos por que você escolheu essa palavra e se tal escolha é em decorrência de uma característica física sua ou de sua personalidade. | |
|--|---|
| Aluno A | <p>“Tristeza”</p> <p>Eu escolhi a palavra “tristeza” porque é algo muito comum em mim e que de alguma forma algumas pessoas percebem, é fácil perceber quando alguém está trise, mas quando alguém está triste todo dia? Acho que se torna normal ver isso. É o traço da minha personalidade melancolia e também da minha característica física, como por exemplo o olhar e a forma como me comporto.</p> |
| Aluno B | <p>“Sensatez”</p> <p>Prezo pela prudência, tentando ao máximo agir com cautela em momentos necessários. Conforme fui crescendo, minha família sempre alega que ajo e me comporto com prudência e discernimento.</p> |
| Aluno C | <p>“Descuidada”</p> <p>Da minha personalidade, pois sou super distraída.</p> |

| | |
|---------|---|
| Aluno D | “Forte” Pois sou muito forte por aguentar várias coisas e força física. |
| Aluno E | “Forte” Eu escolhi essa palavras pois representa minha força física e mental e também um pouco da minha personalidade. |
| Aluno F | “Inteligente mas converso muito” E uma decorrência da minha personalidade. |
| Aluno G | “Linda” Porque eu me acho a pessoa mais bonita desse mundo; característica física. |
| Aluno H | “Determinada e criativa” E escolhi por sempre desejo me esforçar meu máximo para conseguir seja esse objetivo, material ou não. Escolhi criativa por ter uma mente que funciona bem quando não se tem pressão, conseguir dar concerto a coisas materiais e situações normais do dia a dia. |
| Aluno I | “Extrovertida” Pela minha personalidade. Eu gosto de fazer novas amizades, conversar abertamente com as pessoas, não tenho muita vergonha de pedir algo para uma pessoa, sou bastante alegre e fico feliz em ajudar os outros. |
| Aluno J | “Otimismo” Eu sou assim. |

Fonte: Elaboração própria

Com a escolha de cada um dos termos para definirem a si próprios, pretendíamos que eles refletissem sobre a utilização de palavras que são como marcas, que ao mesmo tempo que são denominações, também passam por uma construção do meio social e que elas são autoatribuídas (SCHWARCZ, 2012), como eles estavam fazendo nessa atividade.

Eles escolheram algum tipo de palavra, porque estavam sendo demandados para isto, ou melhor, eles precisavam de um enquadramento de seus traços, suas personalidades e particularidades em uma única palavra, por, assim como no meio social e na situação dos marcadores sociais, o meio impor a necessidade de se enquadrar e se outorgar um marcador. Logo, os alunos precisavam enquadrar-se em algum tipo de perfil e ao mesmo tempo mostrar em qual aspecto eram diferentes um dos outros para serem, de fato, fiéis a cada um dos termos escolhidos para si.

Foi um momento de dificuldade, pois a própria definição não é algo fácil, principalmente quando imposta, visto que a todo custo você precisa “se encaixar”. Por isso,

muitos alunos recorreram aos colegas, perguntando qual palavra deveriam colocar, por não ter uma opção. Foi o que aconteceu com os alunos “D” e “E” que escolheram a mesma palavra, ou seja, definiram a si próprios como sendo “Fortes” e alegaram que a escolha deu-se por considerar que ser forte é sinônimo de superação, como pontuou o aluno “D”, ao afirmar que sua escolha decorrer da forma como lida com as dificuldades impostas pela vida e da sua própria estrutura física; e o aluno “E”, além de considerar os dois pontos destacados pelo aluno “D”, escolheu o termo “forte”, também por considerar um traço de sua personalidade.

Ao definirem-se como “Forte”, os dois alunos reuniram tudo que eles são em uma única definição, embora cada um dos dois tenham corpos, personalidade e uma vida diferente, com a escolha desse termo, ou seja, com esta definição eles passa a condição de seres homogêneos, quando na realidade sabemos que são heterogêneos, dados que cada um possui diversos aspectos que os diferenciam.

Esse carácter de generalização dos marcadores sociais foi falado para que eles pudessem compreender os marcadores sociais da diferença como signos que reúnem pontos de convergências entre os sujeitos, que no caso seria algo em comum, como a cor da pele, gênero, sexualidade e inúmeros outros, e todo e qualquer traço de divergência são descartados, uma vez que o interesse recai na característica que a sociedade procura como sendo coletiva e não pessoal.

No caso dos alunos “A”, “B”, “C”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J”, todos escolheram alguma palavra com base também em algum fator físico, traços de suas personalidades, mas também por meio das observações de outras pessoas, como os alunos “A” e “B” que indicam que as suas escolhas perpassaram a forma como as outras pessoas consideram que eles são. Saindo de uma escolha pautada em suas concepções, como ocorreu com os demais alunos, para fazerem uma escolha, explicitamente com base nas concepções de pessoas do meio sociais no qual os alunos “A” e “B” estão inseridos.

Confirmando que o meio social no qual estamos inseridos e as pessoas com as quais convivemos são responsáveis também pela construção de nossas identidades. Sendo que em muitos casos, as identidades são construídas muito mais pela influência exterior, do que propriamente pelas nossas próprias convicções.

Por isso, ao compreendermos a necessidade de que os alunos soubessem disso, antes da transição para a próxima unidade, houve um momento de diálogo sobre a importância de nossa autoafirmação e de consolidação de uma personalidade e identidade tomando por base como você se percebe, e não sobre como os outros observam você. E este foi um momento oportuno

para que eles realizassem as leituras e as questões da próxima unidade, pensando nessas reflexões que tecemos.

4.1.3 Unidade III – Linguagem e marcas sociais dos sujeitos

Nas unidades I e II os alunos aprofundaram o conceito de linguagem como representação e ao mesmo tempo como uma forma de comunicação. Estas duas unidades funcionaram como uma revisão de conceitos importantes e que servirão de base para uma observação mais consolidada em relação aos marcadores e as Imagens de controle.

Para darmos continuidade à noção dos marcadores sociais, a Unidade III é iniciada com um texto sobre mais um marcador social, neste caso um marcador de gênero: Menina. Este marcador aparece no texto “Nasce uma menina”, de autoria de Cristina Lamb e Malala Yousafzai, no qual há uma descrição sobre a visão social do seu povo em relação ao nascimento de uma menina e ao nascimento da própria Malala.

Os alunos já eram conhecedores de que os marcadores sociais são diversos e também sobre quem é Malala. Assim, esperávamos que eles pudessem ter um entendimento do texto e da aplicação desse signo (menina) melhor do que em relação ao marcador “Vagabundo”, que apareceu na unidade anterior, principalmente por que o texto era simples e preciso em relação aos sentidos que pretendia produzir no leitor sobre o marcador “menina”.

Logo após a leitura do texto, eles assistiram o vídeo “Mulheres na História #2: Malala Yousafzai” para completar a leitura e na sequência responderam a seguinte pergunta:

Quadro 17 – Pergunta motivadora da página 20 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|--|--|
| Após a leitura do texto acima e a exposição do vídeo “Mulheres na História #2: MALALA YOUSAFZAI, a menina que queria ESTUDAR”, você perceberá que havia uma visão sobre o nascimento de Malala, antes e depois de alguns de seus feitos na história de seu povo. Assim, quais novos significados, dentro dessa cultura e fora dela também, foram associados ao nascimento e ao fato de Malala ter nascido uma menina? | |
| Aluno A | O nascimento de uma menina na cultura de seus pais era algo ruim, pois somente se comemorava o nascimento de meninos. Porém, o nascimento de Malala significou uma mudança nessa visão, mostrando que ser uma menina também pode ser algo bom. |

| | |
|---------|---|
| Aluno B | Para o povo da cultura de Malala nascer menina era um castigo, pois não servia nem para estudar. Depois de Malala, ser uma menina pode significar ter um benção. |
| Aluno C | Uma menina era alguém apenas destinada ao casamento, que não servia para algo mais. Mas depois, ser uma menina passou a ser sinônimo de alguém que podia estudar e ter seus direitos. |
| Aluno D | Malala, ao nascer fez com que ser uma menina tivesse um sentido antes e depois de seu nascimento. Ser menina deixou de ser ruim e passou a ser aquela que lutou pelo seu povo. |
| Aluno E | Nascer uma menina não era bom presagio, já que rifles não eram disparados pelo nascimento de uma menina. Agora era diferente, já que Malala era uma criança ou uma menina diferente. |
| Aluno F | As meninas não tinham e nem lutavam por seus direitos, depois que Malala nasceu e o mundo conheceu ela, todos viram que uma menina poderia ser igual a qualquer menino. |
| Aluno G | Ter uma menina, em qualquer família da comunidade, significava não possuir os mesmos direitos e valores de ter um menino. Porém agora era ter forças para lutar por seus direitos. |
| Aluno H | Para um povo que considera um homem diferente e muito de uma mulher, quando Malala nasceu, as meninas foram tratadas de outra forma. |
| Aluno I | Malala nasceu menina onde o homem é o desejo de toda família. E na família de Malala, ela é uma menina que mudou a realidade de sua família e do povo.. |
| Aluno J | Ser menina era vir ao mundo sem direito algum. Com Malala, ser uma menina era como possuir a capacidade vencer o preconceito. |

Fonte: Elaboração própria

Ainda no início do texto, notamos que o título “Nasce uma menina” é estruturado em torno de três signos. O signo “Nasce” enfatiza a importância do nascimento na cultura dos pachtuns, que é celebrado com o disparo de rifles quando nasce um menino; O signo “uma” apresenta-se como uma indefinição e ao mesmo tempo traz a ideia de que a expectativa em

torno desse “uma” (apenas mais “uma” nas estatísticas) será desfeita mediante o conhecimento de quem foi essa “menina”.

Assim, logo no início do texto, a possibilidade dessa construção em torno dos signos expressos no título, já são direcionadas a um referente, que no caso é a imagem de Malala que aparece na lateral do texto. Essa disponibilidade da imagem muito próxima ao título indica para o leitor que o texto não é sobre qualquer menina, mas sim, sobre Malala.

Uma menina que, diferente das demais, não havia nascido apenas para “procriar” e “fazer comidas”, além de não ter sido escondida por seus pais (como era costumeiro em sua cultura quando nascia uma menina), tanto pela escolha de seus pais em não a esconder, quanto pelo fato de já nascer chorando e fazendo barulho. Assim, “Nasce uma menina” que soa como se indicasse que nascia apenas mais uma menina naquela região, ganha o sentido de que nasceu não apenas uma menina, mas a menina que faria diferente das demais (uma autoafirmação de identidade).

Consequentemente, o leitor está diante de três situações sobre o signo menina: Na primeira situação (1), ele precisa retomar aquilo o signo menina significa na sua própria cultura; como segunda situação (2) ele precisa aprender o que o signo menina representa na cultura do povo da região onde Malala nasceu; e por fim, na terceira situação (3), retomar seus conhecimentos sobre quem é Malala.

Por isso, para que os alunos fizessem esse mesmo processo, antes mesmo da leitura do texto, ainda na análise do próprio título, solicitamos que refletissem o que o signo menina significa em nossa cultura (1), para que pudesse começar a leitura com um olhar mais aberto para este signo.

Com o decorrer da leitura, eles perceberam que algumas concepções em torno do signo menina na cultura do povo de Malala (2) e o que ela fez diferente das demais meninas do povo pachtuns (3). Então, os discentes alcançariam um entendimento mais efetivo do texto, comparando os sentidos em torno do signo “menina” em nossa cultura (1) com os sentidos para este mesmo signo atribuídos pela cultura do povo pachtuns (2), e depois (re)significaram os sentidos produzido neste processo anterior, com o acréscimo do que eles sabiam a respeito das ações que Malala fez na condição de uma “menina” (3).

Conforme as respostas dos alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “I” e “J”, percebemos que todos conseguiram notar a mudança de sentido sobre o signo “menina” dentro da cultura de Malala, mas a compreensão do que as ações de Malala ocasionaram no signo “menina” dentro e fora da sua cultura, somente foi observada nos alunos “A”, “B”, “C”, “F”,

“G” e “J”, que reconheceram Malala como uma quebra do preconceito em relação ao nascimento de uma menina para o povo pachtuns, tanto no sentido de poder estudar, de não ser apenas destinada ao casamento e de se tornar o próprio símbolo da mudança da realidade de muitas meninas, quanto pelo seu incentivo ao enfrentamento do preconceito e à resistência ao Talibã.

Ao passo que os alunos “D”, “E”, “H” e “I” demonstraram por meio de suas respostas que observaram algumas mudanças em relação ao gênero “menina” implementadas pelas ações de Malala, porém apenas no sentido de mostrar que ser uma menina era agora diferente, mas não apontaram, propriamente, em qual aspecto se dava essa diferença.

No tocante a mudança sobre o signo “menina” fora da cultura de Malala, nenhum dos alunos enfatizou que por meio das ações de Malala, a própria idealização de fragilidade e submissão que socialmente se construiu ao longo da história em torno desse marcador social e, especificamente, sobre as meninas afegãs, foram, em partes, desconstruídas, pois Malala representa um indício de que há ações, mesmo ainda isoladas, como no caso de Malala, que estão se movendo para mostrar à sociedade que nascer uma “menina” não é ser frágil, submissa e imprestável, dado que essas qualificações não são intrínsecas ao gênero, mas sim visões sociais sobre a feminilidade que ainda são resistentes em nossa sociedade.

A não observação disso por parte dos alunos, sinalizou que eles construíram suas respostas atendo-se ao que estava sendo falado no texto, e não aos diversos sentidos que, independente da cultura dos povos, são destinados à feminilidade. Em vista disso, antes de prosseguirmos com as próximas atividades, tirou-se um momento para falar sobre os sentidos que o nascimento de Malala agregou fora da sua própria cultura. Almejando não somar conhecimento, mas também pensando em um melhor desempenho dos alunos nas próximas ações.

Dando continuidade sobre marcadores sociais da diferença, conversamos sobre os tipos de marcadores sociais da diferença e solicitamos que os alunos apontassem em quais marcadores eles se enquadravam, para que pudessem perceber a apropriação do conceito por parte deles e também como eles se identificavam com essas categorias. Conforme descrito abaixo.

Quadro 18 – Pergunta motivadora da página 20 e respostas obtidas dos alunos

| Dos marcadores sociais apresentados acima, você se enquadra em um ou alguns deles? Quais? | |
|--|--------------------------------|
| Aluno A | Gênero, sexualidade e geração. |

| | |
|---------|---|
| Aluno B | Acho que de raça, gênero, classe e geração |
| Aluno C | Sim, de classe e gênero. |
| Aluno D | Gênero, pois sou homem, geração, pois sou jovem e sexualidade, por ser heterossexual. |
| Aluno E | Sim. O gênero e sexualidade |
| Aluno F | Alguns, como gênero e classe. |
| Aluno G | Classe média, adolescente etc. |
| Aluno H | Homem, jovem, pobre |
| Aluno I | Sim. Classe, sexualidade e no de gênero. |
| Aluno J | Sim. Homem, adolescente, jovem e classe. |

Fonte: Elaboração própria

Apresentamos marcadores sociais diversos aos alunos, como de gênero, sexualidade, classe e geração, por exemplo. E todos os alunos, isto é, “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” se definiram, principalmente, com base nos marcadores de gênero e sexualidade, que são uns dos marcadores mais forçosos pelo meio social, pois assim que nascemos já somos obrigatoriamente definidos por um gênero e conseqüentemente por uma possível e esperada sexualidade.

Em razão disso, gênero e sexualidade são marcadores socialmente considerados como correlacionados, pois a determinação de um gênero instiga à uma certa sexualidade. Quando, na verdade, ambos os marcadores não são vinculados, mesmo que socialmente sejamos incentivados a pensarmos a existência dessa associação entre gênero e sexualidade.

Em relação a definição em termos de classe, apenas os “A”, “D” e “E” fizeram, e quando os demais foram questionados sobre o porquê de não terem feito a definição também em termo de classe, alegaram, de modo geral, que eles não consideram classe como um marcador tão importante que precisasse ser mencionado, tanto na atividade, quando também na própria realidade.

Embora tenha sido respeitada as opiniões assumidas pelos alunos, não poderíamos deixar de ressaltar que, na verdade, marcadores sociais são relacionados e ganham sentido não pelo seu isolamento, mas sim, seus sentidos ganham novas dimensões quando analisados conjuntamente, algo que poderíamos chamar de interseccionalidade ¹¹.

¹¹ Termo criado conceito elaborado por Kimberlé Crenshaw em 1989 e que significa uma ferramenta analítica que estuda o entrecruzamento de marcadores sociais da diferença e as conseqüentes desigualdades sociais que estes entrecruzamentos promovem nos sujeitos atravessados simultaneamente por várias marcas sociais.

Finalizado esse momento, iniciou-se a aplicação dos conceitos de marcadores sociais com base na campanha publicitária “Verdades infantis”, da fundação Abrinq (2009) e na pergunta motivadora que apresentamos a seguir.

Quadro 19 – Pergunta motivadora da página 21 e respostas obtidas dos alunos

Agora que você já sabe o que são marcadores sociais da diferença, quais marcadores e possíveis significados para estes, você observa nos textos 1?



| | |
|---------|--|
| Aluno A | Os marcadores crianças e infantis. Os marcadores que nos fazem pensar que criança não trabalha e os cartazes tentam incentivar os leitores a pensarem nisso por de situações que nos fazem pensar nisso. |
| Aluno B | Pelo que aprendi sobre marcadores, percebo as do gênero por ver meninos e meninas, geração e criança. Essa palavras indicam pessoas que não podem e não devem trabalhar. |
| Aluno C | O marcador criança que juntamente com infância nos faz pensarmos que a criança não trabalha. |
| Aluno D | Nas duas imagens tem crianças, mas dois meninos e duas meninas. O sentido que aparece no texto, é que seja menino ou menina, o trabalho infantil acontece com qualquer um. |
| Aluno E | A palavra menina, por ser alguém que brinca de casinha, lembra que meninas começam a trabalha varrendo casa, |

| | |
|---------|---|
| | como se fosse uma brincadeira, mas é uma forma de explorar desde pequenas. |
| Aluno F | Os marcadores criança, menina e menino. O cartaz, quando usou essas palavras, era para os leitores pensarem quem são as crianças obrigadas a trabalhar. |
| Aluno G | Há alguns marcadores, mas o principal é criança, pois é o assunto da propaganda. |
| Aluno H | Como o cartaz tenta combater o trabalho infantil, usam “crianças” (um marcador de fase) em trabalho para que chamasse a atenção de quem ver o cartaz. |
| Aluno I | Crianças e o propósito da palavra no texto era dizer que criança não deve fazer nenhum trabalho, mesmo que para ajudar a família, como a venda de balas ou limpar a casa. |
| Aluno J | Meninas e meninos, que são crianças e que trabalham por ter necessidades. |

Fonte: Elaboração própria

No texto, percebemos marcadores de geração (criança) e gênero (menino e menina), além de outros marcadores, como de classe (se trabalham, subentende-se que são crianças de classe baixa ou pobre) e cor (cor de pele parda).

Os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” conseguiram perceber o marcador de geração (criança) e afirmaram, de modo geral, que o principal sentido que advém desse signo no cartaz intensifica o propósito de expor o trabalho infantil como algo que não deve acontecer.

No tocante ao marcador de gênero, dos alunos acima citados, apenas os alunos “B”, “C”, “D”, “E” e “F” destacaram, em suas respostas, os marcadores “menino” e “menina”. Afirmando que estes dois marcadores fazem referência a indivíduos que não podem trabalhar, uma associação ainda relacionada ao termo “criança”.

Dos alunos B”, “C”, “D”, “E” e “F, somente o aluno “E” enfatizou a “brincadeira de casinha”, algo que é direcionado as meninas e que o aluno “E” considerou que começa no próprio seio familiar. Embora nem sempre as próprias famílias coloquem as crianças em condição de trabalho doméstico, as meninas crescem com a concepção de que seu dever é cuidar do lar. Assim, a “brincadeira de casinha” sai da própria infância e percorre as vidas das meninas, tornando-se uma das primeiras atividades que muitas meninas realizam como forma de trabalho e um dos sentidos que emerge quando pensamos essas meninas na condição de futuras

mulheres, visto que a sociedade coloca as mulheres como sendo as responsáveis pelos cuidados com casa e o lar.

Em relação ao marcador de idade “infantil”, somente os alunos “A” e “C” destacaram (infantis e infância), sendo que era um dos marcadores principais para a compreensão de que quando associamos o signo “trabalho” e “infantil”, estes dois signos conjuntamente direcionam para o conceito de proibição, de algo que é de fato ilegal, uma vez que o trabalho é algo voltado para adultos, e quando direcionado às crianças, provoca o sentimento de aversão, de que deve ser combatido. Ademais, é o objeto dinâmico que faz com que o signo cartaz tenha sentido para aqueles que o interpretam.

Ainda sobre esse mesmo cartaz, orientamos os alunos a analisarem melhor os sentidos em torno da “brincadeira” retratada nas imagens das duas meninas. Para isto, tecemos a seguinte pergunta:

Quadro 20 – Pergunta motivadora da página 22 e respostas obtidas dos alunos

| Analisando a segunda parte do texto I, percebemos que há a relação das duas situações à palavra “Brincadeira”. Quais elementos da imagem reforçam a ideia de que a personagem da primeira cena está em uma situação de vida diferente da segunda personagem? | |
|---|---|
| Aluno A | As crianças estão em situação diferentes, notamos isso pelas expressões tristes da menina que segura a vassoura e a alegria da que esta brincando. |
| Aluno B | A primeira menina está feliz com suas bonecas, já a segunda segura uma vassoura, além de estar triste, possivelmente por trabalhar e não brincar. |
| Aluno C | Porque limpar a casa não é brincar de casinha. Então enquanto uma tá com a boneca a outra está com a vassoura na mão. |
| Aluno D | A situação de segurar uma boneca e brincar do chão, e a outra estar com vassoura, limpando o chão. |
| Aluno E | Por que a primeira estar rodeada de bonecas e a segunda apenas segura uma vassoura na mão. Além da cara de tristeza dela enquanto a outra está feliz. |
| Aluno F | Os brinquedos e o lugar alegre que a primeira está e a tristeza e o lugar triste da segunda. |
| Aluno G | As duas imagens apresentam situações diferentes para o conceito de brincadeira: A verdade e a exploração. |
| Aluno H | Os elementos como a felicidade de quem brinca, e a decepção de quem só trabalha. |

| | |
|---------|--|
| Aluno I | Pela criança que vivi a infância na primeira imagem e a que está perdendo sua infância com o trabalho. |
| Aluno J | O ambiente, que na primeira imagem é um quarto, com letrinha coloridas, brinquedos e uma menina com suas bonecas, e a segunda que está em uma casa escura, varrendo e tirando a sujeira. |

Fonte: Elaboração própria

Na primeira parte do cartaz, do lado esquerdo, notamos o signo “crianças”. Esta palavra, no contexto no qual foi utilizada irá remeter os leitores a pensarem o conceito que eles possuem de “crianças”. E sabemos que, de modo geral, crianças são seres que gostam de brincar, de diversão e, sobretudo, de passear em algum *Shopping Center*, quando tem oportunidade para isto.

Desse modo, o cartaz conduz os leitores a atentarem para o fato de que, já como crianças são seres que buscam diversão a todo instante, na situação do cartaz, as duas crianças que aparecem na primeira parte (os dois meninos) estão em um movimento como se estivessem correndo, com roupas coloridas, em *Shopping Center*, como qualquer outra criança poderia estar, porém elas não estão se divertindo, mas sim realizando um trabalho – a venda de antimifo no estacionamento.

Na segunda parte do cartaz, agora do lado direito, há novamente duas crianças, porém, duas meninas. Do lado esquerdo dessa segunda imagem, temos uma menina em um lugar decorado com letras coloridas (como se fosse seu quarto) e indicando um ambiente envolto de alegria, somando-se a quantidade de brinquedos com os quais a menina está brincando. Em contraposição a uma criança que está em um ambiente escuro, segurando uma vassoura de verdade, ao invés de um brinquedo. Evidenciando que ela não está em uma situação de brincadeira, mas de exploração.

Além desses detalhes do cartaz, há dois textos que dialogam com as imagens dispostas na segunda parte do cartaz: “Se a Luísa pudesse, passaria o dia todo brincando de casinha”, aparece na imagem na menina que brinca, em oposição a “Se a Juliana pudesse, inventaria outra brincadeira” que aparece na imagem da menina que segura a vassoura em suas mãos.

Estes dois textos foram posicionados no cartaz, não apenas para fazerem referência às imagens, mas para que o leitor refletisse que o trabalho infantil também ocorre por muitas

crianças, pela própria ingenuidade, observarem o trabalho como uma necessidade cotidiana ou, às vezes, até divertida de fazer. Não se dando conta de que estão sendo exploradas.

E este sentido emerge justamente da ambiguidade da expressão “brincando de casinha”, que de fato ocorre na situação da menina Luísa, e da exploração que ocorre na situação da menina Juliana, que na verdade não está “brincando de casinha”, mas sim assumindo uma atividade doméstica real.

Logo, os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H” “I” e “J” perceberam que o signo brincadeira apresentava-se de forma polissêmica, precisamente para que se percebesse a retratação de duas situações distintas, não apenas pelo que está sendo dito nos textos, mas também pelos elementos presentes nas imagens.

Os elementos das imagens foram destacados pelos alunos, como as feições de alegria versus tristeza; as diferenças entre os dois ambientes nos quais as crianças respectivamente estão e a presença de brinquedos em oposição a uma vassoura (elemento que não é condicente com a infância).

Com a leitura do texto e as observações dos elementos que foram utilizados na composição textual, os alunos transparecem que os elementos auxiliaram na compreensão dos sentidos que são construídos em torno dos principais marcados sociais (geração e gênero), e no alcance também do propósito do texto.

Para abordar mais um marcador, neste caso um marcador de profissão, propomos que os alunos finalizassem a unidade III, com a leitura da crônica “O Carioca e sua roupa”, de autoria de Paulo Mendes Campos. A partir da leitura desse texto, os alunos foram direcionados para refletirem que a linguagem também possibilita a construção de nossas identidades e possíveis estereótipos.

Quadro 21 – Pergunta motivadora da página 23 e respostas obtidas dos alunos

| No texto II, ao andar com uma vestimenta diferente da que ele costumava usar, o personagem assumiu, socialmente, uma nova identidade. Qual identidade seria esta? | |
|--|--|
| Aluno A | Ao se vestir de blusa e pasta, o homem assume a identidade de alguém sem condições e que podia ser tratado de forma próxima. |
| Aluno B | O personagem se tonou um mensageiro ou seja, alguém que leva encomendas dos outros. |
| Aluno C | A identidade de um mensageiro. |

| | |
|---------|--|
| Aluno D | Ao usar uma blusa e sair com uma pasta debaixo do braço, ele passou a ser considerado como mensageiro e fora da sua classe social. |
| Aluno E | Por ele andar muito pela cidade e de pasta, o homem aparentava ser um entregador de mensagens. |
| Aluno F | A identidade de uma pessoa diferente dele, que no caso é um mensageiro. |
| Aluno G | A de um correspondente. |
| Aluno H | A identidade de um carteiro. |
| Aluno I | De alguém que anda pela cidade entregando recados. |
| Aluno J | A identidade de uma pessoa de que tem uma profissão menos valorizada. |

Fonte: Elaboração própria

Assim, antes da leitura os alunos tomaram conhecimento de que a vestimenta é um tipo de marcador social que promove a distinção, tal como entre profissões e dentro de uma mesma profissão também, para mostrar as suas subdivisões. Por exemplo, soldados da força armada do Brasil usam uniformes que são capazes de identificá-los, tanto em termos da profissão quanto da própria categoria. Assim, os soldados da Marinha, Exército e Aeronáutica possuem uniformes diferentes, pois são instituições de soldados distintas entre si.

Da mesma forma que é possível reconhecermos um soldado da Marinha quando posto em comparação com um do exército, é possível sabermos que um soldado de qualquer uma destas duas instituições somente o são, por estarem fardados com uniformes que reconhecemos como representativos de tais instituições e funções que eles ocupam. Logo, qualquer pessoa que utilizasse um uniforme de qualquer uma destas duas instituições e saísse caminhado pela rua, visivelmente seria reconhecido como pertencente a uma dessas duas forças armadas do Brasil.

Então, mesmo que essa pessoa não pertença as forças armadas, ela estava trajando um marcador social que permitiu a construção de uma identidade para ela e conduziu, quem a observasse, a concluir que se tratava de um soldado. Dessa forma, esta explicação sinaliza que a vestimenta também é uma forma de linguagem, que é compreendida e perpassada pela pelos valores socialmente imbricados nos sujeitos. A partir destes valores, inúmeros tratamentos podem ser direcionados: rejeição, bajulação, violência, aproximação etc.

Ciente de que a vestimenta é um marcador social, os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” conseguiram perceber que o texto apresentava a estruturação tendo por

base a concepção de que identidades são mutáveis e sob elas incidem sentidos e consequentes resultantes, como a forma de tratamento.

Logo, de forma contextualizada, os alunos observaram que é possível criarmos uma identidade com base na forma como estamos vestidos e como nos portamos socialmente, por meio da apresentação de um personagem que não é um mensageiro, mas que socialmente é reconhecido com tal, visto que estavam com trajes de um mensageiro e, uma vez que “as diferenças são marcadas em relação a identidade” (SILVA, 2014, p. 55), ele estava assumindo essa identidade para quem o observasse.

E isto provocou posicionamentos dos indivíduos com os quais eles lidavam partindo dos sentidos que iam sendo atribuídos àquela vestimenta, conforme observamos que também fizeram os alunos “A, “D” e “J”, ao afirmarem que personagem era de uma classe social inferior e tinha uma profissão menos valorizada. Estas respostas sofreram influência do que os alunos observaram no posicionamento que as pessoas iam formulando em relação ao personagem e por meio das concepções que eles possuem sobre um mensageiro, dado que, em nenhum momento da crônica, há indícios de que o personagem é pobre ou que tem uma profissão menos prestigiada

Finalizado este momento de entender que as vestimentas também são marcas sociais e que potencializam o direcionamento de suposições sobre quem somos ou a classe social a qual pertencemos, foi solicitado aos alunos que pensassem em outras identidades e possíveis estereótipos formulados a partir destas. Então, a partir desta nova identidade assumida, os alunos foram convidados a exemplificar identidades e possíveis estereótipos associados.

Quadro 22 – Pergunta motivadora da página 24 e respostas obtidas dos alunos

| Você consegue pensar algum exemplo de identidade assumida mediante algum tipo de comportamento e que (quais) estereótipo (s) é ou são articulados com base nessas identidades? | |
|---|---|
| Aluno A | Sim. A identidade de um vagabundo, quando se anda mal vestido. Incentivando o estereótipo de um suposto bandido ou desempregado. |
| Aluno B | Sim. As pessoas que usam “All star” e roupas pretas são consideradas roqueiras. Eu ando assim e o povo pensa que você não faz amizade e usa roupas estranhas. |
| Aluno C | A identidade dos sufistas que assumem o estereótipo de alguém que não trabalha. |
| Aluno D | Os nordestinos. |

| | |
|---------|--|
| Aluno E | A identidade de um médico quando você usa um jaleco branco e você passa a ser bem tratado por acharem que você é rico. |
| Aluno F | O mensageiro. |
| Aluno G | Os jogadores de futebol. |
| Aluno H | A identidades de pessoas pobres. |
| Aluno I | Sim. O pessoal que faz dancinha no “Tictok” e são conhecidos pelas danças. |
| Aluno J | As meninas que usam estilo soft. |

Fonte: Elaboração própria

O exemplo que foi dado sobre a vestimenta como um marcador social e a construção de identidades a partir da forma como nos vestimos ou nos portamos, esclareceu para os alunos não apenas as diversidades de marcadores sociais que há, mas também edificou a noção de que a sociedade “julga” muito por aquilo que ela observa, conforme disse um dos alunos em uma conversa antes da realização dessas duas últimas atividades.

Por isso, a maioria dos alunos iniciaram a atividade com uma compreensão bem sólida sobre identidades produzidas a partir de comportamento, tanto que observamos exemplos que ainda não haviam sido dados ao longo das aulas, como as identidades de roqueiros, surfistas, médicos, jogadores de futebol, de pessoas que utilizam o *tik tok* e que apresentam estilo *soft*, conforme destacaram, respectivamente, os alunos “B”, “C”, “E”, “G”, “I” e “J”.

Como a atividade solicitava que exemplificassem os possíveis estereótipos que eram articulados a partir dessas identidades, ainda antes deles começarem a formular suas respostas, falamos que a estereotipagem seria uma forma generalizada de definirmos alguém, com base em rotulações a partir das identidades dos sujeitos. Assim, percebemos que somente os alunos “B”, “C” e “E” conseguiram exemplificar os estereótipos articulados com base nas identidades que eles exemplificaram. Afirmando, de forma consecutiva, que sobre as identidades dos roqueiros temos o estereótipo de que são pessoas estranhas e que não gosta de fazer amizade; os surfistas, que são considerados como pessoas que não trabalha; e os médico, que devido a profissão, são sempre considerados como ricos.

Já os alunos “A”, “D”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” apresentaram somente exemplos de identidades, como vagabundo, os nordestinos, o mensageiro, jogadores de futebol, pessoas pobres, tiktoks e meninas de estilo *soft*. Porém, desses exemplos apontados pelos alunos, apenas as identidades exemplificadas pelos “D”, “G”, “I” e “J” não haviam sido comentadas ainda ao longo das aulas. Algo que nos levou a contatar que a repetição de exemplos dados

anteriormente decorre de uma falta de propriedade sobre o que são identidades e que, talvez, por não conseguirem desenvolver o conceito de estereótipos, associaram identidades como sinônimo de estereótipos ou, simplesmente, não quiseram alongar suas respostas.

Assim, independente da confirmação de uma dessas hipóteses, antes de darmos continuidade com a próxima Unidade do guia didático, os conceitos de identidade e estereótipo foram retomados por meio dos próprios exemplos que os alunos “A”, “D”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” haviam dado como respostas. Optou-se por falar sobre os estereótipos a partir das identidades que eles exemplificaram, para que pudessem tanto ampliar o conhecimento sobre as identidades e estereótipos associados, quanto para que eles soubessem o que era esperado nas respostas deles, com base nos exemplos que eles colocaram.

4.1.4 Unidade VI – Linguagem e a construção do “EU” e do “OUTRO”

Mediante as atividades e os assuntos abordados na unidade III, os alunos aprofundaram os conceitos de marcadores sociais, identidades e estereótipos. Na unidade IV, eles irão aprender sobre o conceito de Imagens de controle e como estas utilizam-se de marcadores sociais para a articulação de estereótipo e construção das identidades.

A unidade IV foi introduzida com o questionamento sobre a definição que os alunos possuíam em relação ao marcador social “jovem”. Obtivemos definições, de modo geral, que categorizam os jovens como pessoas que transitam entre a liberdade, pela falta de responsabilidades, e ao mesmo tempo que estão em processo de transformação, por estarem indo ao alcance da fase adulta.

O questionamento que fizemos almejava suscitar nos alunos alguns sentidos em torno do marcador social de geração “jovem”, para que eles pudessem apresentar as concepções sobre este termo e as utilizassem na leitura do texto “Jovens que não estudam nem trabalham: escolhas ou falta de opções? ”, de autoria de Mariana Kaipper, que faz parte de um estudo realizado pelo Banco Mundial sobre os “Nem Nens ”.

A expressão “Nem Nens”, que também é conhecida como desengajados, é um tipo de marcador social utilizado para denominar os jovens que não fazem nada. Este nada equivale a dizer que “nem” estudam “nem” trabalham, duas expectativas que se tem sobre as pessoas que são jovens.

O texto apresenta alguns dos principais motivos que levam os jovens a ficarem fora da escola e também sem trabalhar. Dentro do texto, não há nenhum indício de que o estudo tenha

sido realizado com jovens negros, mas como exemplo de perfil desses jovens que não fazem nada, ao lado do texto há a imagem de um rapaz negro, conforme observamos abaixo.

Figura 16 – Texto “Jovens que não estudam nem trabalham: uma escolha ou falta de opções?”

Jovens que não estudam nem trabalham: escolhas ou falta de opções?

Novo estudo ouviu brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero.

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante.

Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas (como a acima) com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.]

O resultado é o estudo Se já é difícil, imagina para mim..., lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo “nem-nem”, que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

“A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência”, avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com consequências desafiadoras.

Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico a longo prazo. Além disso, como 66% dos nem-nems latino-americanos e caribenhos são mulheres, o tema também pode contribuir para uma transmissão intergeracional da desigualdade de gênero [...]



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9 ° ano

Como vimos em algumas das unidades anteriores, com os textos “ O Vagabundo na Esplanada” e “Nasce uma menina”, as imagens que são utilizadas para materializar o assunto de qualquer texto apresentam o potencial de apurar os sentidos que são construídos por meio da leitura do texto, tanto que percebemos, nas respostas anteriores sobre os textos “ O Vagabundo na Esplanada” e “Nasce uma menina”, respectivamente, que no primeiro texto a imagem apresentou um novo estereótipo sobre o vagabundo e, no segundo texto, quando os alunos liam o título “Nasce um menina”, eles já sabiam que não se tratava de qualquer uma menina, uma vez que a imagem de Malala estava ao lado do texto.

Nestas duas situações, os sentidos sobre o texto foram modificados, com base nas imagens que serviam de ilustração, devido ao papel relevante que a imagem vem desempenhando para uma leitura mais significativa, visto que ao longo do tempo ela “foi se tornando cada vez mais proeminente nas relações que pode estabelece com a palavra. ”

(SANTAELLA, 2002, p.181). Essa relação tão adstrita entre imagem e texto, portanto, possui também a capacidade de perpetuar distinções, estereótipos e contribuir para a consolidação articulação das Imagens de controle.

Logo, os exemplos que apresentamos aos alunos com os textos das unidades anteriores, serviram para que eles pudessem fazer a constatação, com o texto “Jovens que não estudam nem trabalham: uma escolha ou falta de opções?”, de que a imagem que aparece ao lado dele foi utilizada de forma estratégica, não apenas para materializar um perfil de qualquer jovem, mas incentivar que cada leitor construa a concepção de que os jovens negros são os que vivem nessas realidade, ou seja, não estudam e nem trabalham.

Então, a imagem foi utilizada com o objetivo de intensificar a visão que se tem em torno de pessoas negras como preguiçosas, sem rumo na vida e que são vítimas sociais, mas por escolherem viver nessa condição, pois se estudassem ou trabalhassem poderiam ter uma vida diferente. Trata-se, dessa forma, de uma Imagem de controle articulada em concepções baseadas nos estereótipos de pessoas negras como preguiçosas e inoperantes na conduta de suas próprias vidas. Estereótipos resultantes da visão produzida sobre as pessoas negras ainda na época da escravidão (HALL, 2016).

Desse modo, enfatizar os propósitos comunicativos que a imagem apresentava ao lado daquele texto, foi fundamental para que os alunos ampliassem o conceito de Imagens de controle, tendo como suporte os assuntos tratados nas unidades anteriores também, dado que o objetivo da ação era abordar aquilo que almejávamos, mas indo de conceitos básicos e conhecidos por eles até a inserção dos novos conceitos, de forma progressiva e respeitando a aprendizagem de cada um dos participantes.

Concluído este momento, para aprofundarmos o conceito de Imagens de controle, damos continuidade a ação com a análise das capas dos livros “Melhores dias virão” e “De mão atadas”. A seguir apresentamos o registro desse momento e na sequência expomos as questões analisadas.

Figura 17 – Momento de formulações das respostas para a Unidade IV

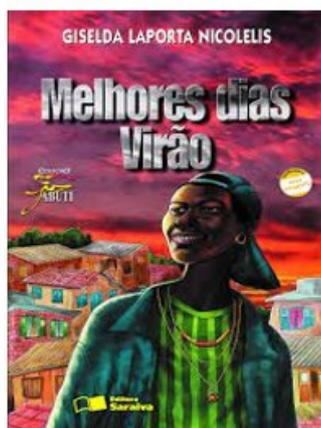


Fonte: Acervo dos pesquisadores

Quadro 23 – Pergunta motivadora da página 27 e respostas obtidas dos alunos

Nos textos I e II temos as expressões “melhores dias virão” e “de mãos atadas”, mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?

Texto I



Texto II



| | |
|---------|--|
| Aluno A | Acredito que “melhores dias virão” e “de mão atadas” representa que estes são jovens sem rumo e que esperam uma vida melhor algum dia. |
| Aluno B | A relação é que para os jovens negros a vida é sempre difícil, mas pode ser mudada caso queiram. |

| | |
|---------|---|
| Aluno C | O primeiro texto apresenta um rapaz negro e iluminado, como se tivesse chegado a algum lugar. Enquanto que no segundo mostra um jovem como se fosse violento e preocupasse a família. |
| Aluno D | No primeiro o menino está feliz e no segundo com raiva. |
| Aluno E | O sentido de pensarmos em como é ser pessoas que são negras e pobres. |
| Aluno F | Os textos nos fazem acreditar que pode haver um futuro melhor. |
| Aluno G | “Melhores dias virão” e “De mãos atadas” representa duas realidades, uma boa e a outra ruim. |
| Aluno H | O primeiro retrata uma pessoa negra e moradora de favela, bem vestido, como o povo carioca. O dois retrata a realidade de uma família pobre e que não possui nada. |
| Aluno I | Um jovem feliz admirando sua cidade e um rapaz com a sua família violenta. |
| Aluno J | As roupas deles são de jovens da favela, que anda de forma diferente e produzindo o sentido de estereótipos deles. |

Fonte: Elaboração própria

Por serem conhecedores dos inúmeros sentidos em torno do que é ser negro para a nossa sociedade, os alunos já olharam para os textos com o pensamento de que estas duas imagens não são meras ilustrações, postas de forma aleatória. Elas tanto dialogam com o conteúdo do livro quanto com a mensagem que se objetiva passar aos leitores. Sendo assim, os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” formularam suas respostas considerando que havia uma intenção comunicativa de endossar o preconceito, inclusive contra jovens negros. Entretanto, eles precisavam expor elementos dos dois textos que dialogavam com seus respectivos títulos, destacando, assim, os sentidos que ambos articulavam.

Conforme já destacado, os textos I e II são capas de livros, sendo que o primeiro texto é a capa do livro “Melhores dias virão”, de Giselda Laporta, e o segundo texto é a capa do livro “De mão atadas”, de Álvaro Cardoso. No texto I, temos, em primeiro plano, um rapaz negro trajando roupas que caracterizam o perfil de um jovem morador de comunidades. As suas feições aparentam um certo contentamento, como se estivesse saindo de realidade e adentrando ou descobrindo novos lugares.

Tal concepção pode ser formulada, pois percebe-se que em segundo plano temos casas próximas, como em uma comunidade e em tom escuro, com um céu avermelhado e com nuvens

que estão espalhando-se. Este fundo com um céu escurecido contrasta com a lateral esquerda do personagem, deixando-o escuro e como se estivesse na sombra. Enquanto que, do seu lado direito, emerge uma luz, que o ilumina e para onde ele dirige seu olhar.

Estas duas cores, como todo e qualquer ícone, mexem com as percepções dos leitores, instigando-os a refletirem os sentidos que construímos em torno dos tons claros e escuros. O branco, por exemplo, remete à esperança, paz, e pureza. Enquanto que, o preto está associado a solidão, morte e ao medo. Estas associações as cores foram vistas na Unidade I, e também exemplificam que estes sentidos, que também estão presentes nas capas, são culturalmente estabelecidos e resgatados no momento da leitura dessas duas imagens.

Em relação ao texto, “Melhores dias virão”, temos a junção dos signos “dias” e “virão”, que apresenta uma continuidade, mas que é modificada pela expectativa de que esta continuidade será entornada por melhorias, quando adicionamos o signo “melhores” à frase. Além do próprio sentido resultante da frase, as cores dos nomes estão aos poucos sendo clareadas. Algo que está em consonância com a ideia de que o momento de dificuldade e escuridão está dando caminho a possibilidade de melhorias, que trarão luz para à vida desse jovem que, possivelmente, são de uma realidade permeada de dificuldades e desafios.

No texto II, a imagem também apresenta um jovem em primeiro plano, em um ambiente interno, como se estivesse saindo desse ambiente. Logo, para quem observa a imagem, há a impressão de que este jovem está descontente com a realidade daquele ambiente no qual ele está inserido. Uma ideia reforçada pelas feições de raiva demonstradas pelo homem que aparece em segundo plano, em contraposição as feições e gestos das duas crianças, que aparentam clamar para que o jovem não vá embora.

O personagem do texto II aparenta olhar para traz, como se observasse a realidade que estava ao seu redor e decidisse abrir mão dela, o que dialoga com o título do texto “ De mão atadas”, que sinaliza a impotência de se fazer algo neste momento e que possa mudar tal situação. Ademias, ele apresenta traços de uma condição diferente daquela observada pelo jovem do texto I, visto que as suas vestimentas são mais simples.

Estas percepções são apenas algumas das possibilidades de observações dessas imagens e que eram pontos esperados para que os alunos observassem, considerando que eles já possuem uma dimensão das marcas sociais dos jovens negros de nosso país e que já sabiam da importância de observar os diversos signos que aparecem em uma imagem e que podem contribuir para a construção de um sentido mais coeso e coerente com o que está sendo retratado.

No entanto, os alunos apresentaram posicionamento distintos, pois alguns se fixaram apenas no que estava expresso nas imagens e outros partiram para uma interpretação mais elaborada. Os alunos “A”, “B” e “F” construíram suas repostas pensando através do efeito de sentido que a adição de “melhores” trouxe para o texto I, reconhecendo que os jovens estavam uma situação de vida difícil e que é comum em suas realidades, mas que existe esperança de que algo mude.

Os alunos “C”, “D”, “E”, “G”, “H” “I” e “J” formularam suas repostas com base nas disposições dos signos, tantos visuais quanto verbais, e entenderam que se tratava basicamente de duas realidades diferentes, dado que enquanto a primeira apresentava um jovem que estava em processo de mudança, o segundo jovem vivia em um lar no qual era o causador da violência familiar.

Todas as respostas dadas pelos alunos foram, certamente, articuladas pelas concepções estereotipadas que circundam em nossa sociedade e, conseqüentemente, chegaram até eles também. Contudo, de forma explicitas os alunos “H” e “J” analisaram as vestimentas, que sabemos que se tratam de um marcador social também, como sendo características de favela e do povo carioca. Desse modo, não se trata apenas de um estereótipo em relação as pessoas negras (pobres, violentos e vindos das favelas), e sim, eles reconhecem como as roupas são originárias do seio carioca e da favela. Sinalizando, assim, um estereótipo também sobre moradores de favela e a população carioca.

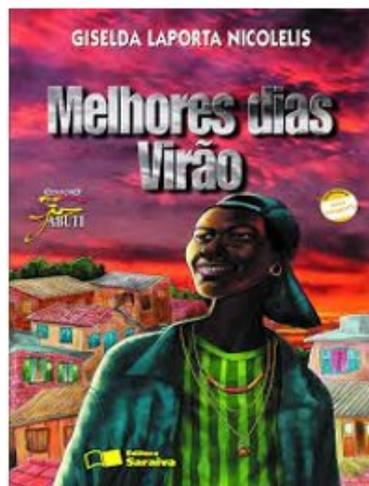
Por meio das respostas que observamos, os alunos conseguiram analisar de forma efetiva o texto I, porém o mesmo não ocorreu com o texto II. Isso decorre da formulação de repostas pautadas na análise dos signos pelas concepções motivadas pelos estereótipos conhecidos e observados nos dois textos. Um conhecimento que impossibilitou eles de observarem que não se trata de uma família no texto II, mas sim, de um jovem que desiste de um sequestro de crianças brancas e está saindo dessa cena. Desse modo, eles não conseguiram perceber que nas duas situações, isto é, tanto no texto I quanto II, temos jovens que estão indo ao encontro de uma nova realidade, independentemente de onde eles tenham vindo. Mostrando uma relação entre as expressões e os sentidos que elas produziam.

Assim, enquanto essa atividade objetivava que eles analisassem pontos de convergência entre os títulos dos textos e os sentidos produzidos, a próxima pergunta questionava se os dois textos apresentariam uma visão racista e se eles conseguiam observar um ou mais signos que contribuíam para a presença de uma visão racista sobre os jovens negros.

Quadro 24 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos

Você consegue observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforçam uma visão racista sobre os jovens negros?

Texto I



Texto II



| | |
|---------|--|
| Aluno A | A cor e a representação de pessoas negras como marginalizadas. |
| Aluno B | Sim. Estão mal vestidos, tem cara de malandro, como se fossem do crime e são negros, mostrando que os jovens negros são assim. |
| Aluno C | A favela no texto I e as roupas de pessoas humildes no texto II, e cor dos personagens de ambos. |
| Aluno D | O lugar onde eles estão e a cor deles. |
| Aluno E | A cor dos dois jovens. |
| Aluno F | O uso de pessoas negras como representantes do texto. |
| Aluno G | Sim. A cor. |
| Aluno H | Tem vários, mas o principal é a cor. |
| Aluno I | As expressões dos personagens, roupas e a cor deles. |
| Aluno J | Sim, os títulos que foram criados pensando em pessoas negras. |

Fonte: Elaboração própria

Conforme detalhamos na análise da questão anterior, cada um dos signos que aparecem nos dois textos intencionam a construção de significados formulados em estereótipos, principalmente sobre o marcador raça. E considerando que se trata de textos que aparentam

construções racistas, todos os alunos, ou seja, “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H” “I” e “J” julgaram a cor como sendo o signo de maior indicação do racismo.

A cor é o marcador social, que para Hall (2003) é o recorrente quando se pensa no racismo e, seguramente é o signo que está em maior evidência nas imagens e para os alunos. Contudo, além dos outros signos já apontados pelos alunos, como a favela e as roupas, há na imagem do texto II a presença de duas crianças brancas e que aparentam estarem apavoradas.

Este signo colabora para a visão de dois importantes sentidos em torno da cor: Primeiro faz uma oposição de cores (branco x negro), invertendo as posições para o negro como subjugador e o branco como subjugado; e produzem a intensificação de que as favelas, as comunidade e periferias são lugares predominante de pessoas negras, sendo a presença dessas crianças o símbolo tanto da exceção quanto da significação de que foram a uma favela, por exemplo, pela coerção, pois não é um lugar habitual de pessoas brancas.

Os signos que estão presentes nas duas imagens, assim, colabora para que se compreenda os sentidos dos títulos dos textos, mas também para que ocorra uma intensificação de estereótipos sobre as pessoas negras, jovens negros, jovens da favela, etc. Sendo assim, em torno dos marcadores de geração (jovem), raça (negro) e vestimentas (roupas) houve tanto conotações racistas quanto produção de opressões sobre estes marcadores. E por ser estas considerações perpassadas por um conhecimento mais amplos e ao mesmo tempo uma associação entre marcadores, estereótipos e Imagens de controle, os alunos os alunos apenas se ativeram àquilo que eles conhecem e significa muitos sentidos para eles, a cor.

A partir dessa atribuição da visão racista sobre à cor dos personagens por parte dos alunos, constatamos que era presumível que eles fizessem essa escolha pelo que observam e pelas experiências que eles possuem sobre o racismo, uma vez que é esta experiência pessoal que contribui para que eles imponham “sobre o signo uma interpretação já pronta extraída de um repertório prévio.” (SANTAELLA, 2002, p. 37), isto é, eles sabem que o racismo é marcado, principalmente pela cor.

Tomando por base essa experiência e tudo que eles já haviam visto até então, eles foram questionados sobre qual seria o possível destino de uma pessoa negra a partir do que está expresso nos textos I e II.

Quadro 25 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos

| |
|---|
| Com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, qual o possível destino de uma pessoa negra? |
|---|

| | |
|---------|--|
| Aluno A | Ser pobre e bandido. |
| Aluno B | Viver em busca de oportunidade e tentando sair do crime e da pobreza. |
| Aluno C | Crescer e viver em um lugar pobre, sem futuro e esperança de dias melhores. |
| Aluno D | Pelo que é mostrado nos textos, acredito que seria ser sempre pessoas que passam dificuldades na vida. |
| Aluno E | As pessoas negras serão vítimas sociais. |
| Aluno F | Uma vida em condição de pobreza e violência. |
| Aluno G | Se tornaram bandidos. |
| Aluno H | O destino seria o sofrimento. |
| Aluno I | Crescer e viver na favela. |
| Aluno J | Os sentidos de que as pessoas negras vão sempre permanecer como escravos da sociedade. |

Fonte: Elaboração própria

As respostas dos alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J” apontam que eles elaboraram as suas respostas a partir das concepções que já possuíam sobre as pessoas negras, pois sabemos que os dois textos possuem conotações que aguçam o racismo e colaboram para estereótipos, mas já como eles não sabiam, por exemplo, que as capas dos livros, principalmente a do texto II faz referência a um livro no qual um jovem negro participa de um sequestro, os alunos “A”, “B”, “F” e “G” responderam que as pessoas negras são colocadas nos dois textos como destinadas à violência, pobreza e criminalidade.

Os pré-julgamentos que os alunos realizaram são intensificados por sentidos advindos dos signos como a favela, as roupas e as feições dos jovens, principalmente as do jovem que aparece no texto II. Estes mesmos signos colaboraram para que os alunos “C”, “D”, “E”, “H”, “I” e “J” observassem que os jovens negros, além da pobreza, são vítimas de uma construção social sobre o marcador raça que foi edificada no período da escravidão e que de forma contínua e intensa ainda é presente em nossa sociedade.

Esta questão ela mostra o quanto o racismo molda as opiniões sobre as pessoas negras e faz com que elas sejam análogas, mesmo que passem por pessoas distintas e com experiências de vidas singulares. Transparecendo que, quando falamos de distinções, inclusive as que resultem do racismo, não importa a idade das pessoas, o nível de escolaridade ou os conhecimentos que elas possuem, pois muito antes de quererem produzir uma reflexão, toda a

força que o racismo exerce nas pessoas, conduzem-nas às formulações de pressuposições negativas sobre a raça.

A situação torna-se ainda mais difícil, quando pensamos que são estas vozes são de adolescentes, que ao mesmo tempo e que estão construindo suas convicções sobre si, as pessoas e o mundo, internalizam que pessoas negras já nascem aspirando às coisas mais desaprováveis de nossa sociedade, como a pobreza e violência. E na construção de visões negativas sobre as pessoas negras, está o próprio livro didático.

Contudo, usar o livro didático como forma de conhecimento, mas ao mesmo tempo de poder, já é uma circunstância conhecida, dado que a matriz de dominação que Collins (2009) centraliza, opera em esferas diversas, até mesmo dentro da educação. Em razão disso, os alunos quando questionados se esses dois textos poderiam ser considerados Imagens de controle, eles responderam o seguinte:

Quadro 26 – Pergunta motivadora da página 28 e respostas obtidas dos alunos

| Por meio dessas imagens, como os jovens negros são representados e tais representações podem ser consideradas como Imagens de controle? | |
|---|--|
| Aluno A | São representações como jovens sem uma perspectiva de vida, sem esperança. Sim, pois nos faz pensar que essas pessoas são comumente pobres e não querem trabalhar. |
| Aluno B | São considerados sim, pois passam a ideia de que todas as pessoas negras são bandidos ou pobres. |
| Aluno C | Sim, pois é assim que pessoas negras são retratadas com alguém que não chega a lugar nenhum. |
| Aluno D | Sim. |
| Aluno E | Sim. |
| Aluno F | Se dias melhores virão é porque as condições não são boas. E a vida dos negros nem sempre é assim, o que é uma imagem de controle. |
| Aluno G | Sim. |
| Aluno H | Pode sim, pois por trás dela há preconceito. |
| Aluno I | Sim. |
| Aluno J | Nos textos os negros são representados como seres que são bandidos, como na segunda imagem e são moradores de favelas. Sendo uma forma de controle de nossa visão, pois sabemos que temos jovens negros que não são assim. |

Fonte: Elaboração própria

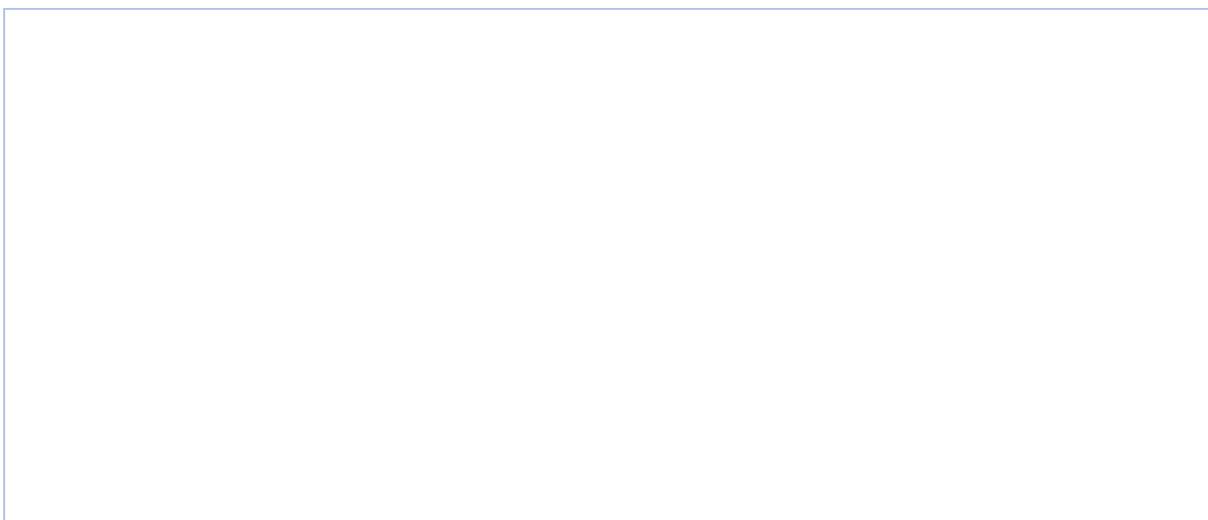
Apesar de estarmos diante de respostas diferentes sobre se a forma como os jovens negros foram representados nos dois textos poderia se configurar como Imagens de controle, todos os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J consideraram que sim, levando em conta os estereótipos que são construídos em relação ao negro como pobre, morador de em uma comunidade e, conseqüentemente, possuidor de uma vida árdua.

Diante disso, efetivamente estamos diante de Imagens de controle que cumpriram um objetivo quando foram elaboradas para as capas dos livros e quando foram utilizadas como ilustrações do material didático da coleção “Tecendo Linguagens”. Nas duas situações foram construídas com base no marcador de raça, e no livro didático elas aparecem com o objetivo de reforçar o racismo, tomando a visão que já foi construída sobre os negros para consolidar os jovens negros como os culpados pela violência e habitantes de favelas, quando na verdade a violência também ocorre por pessoas brancas e estas também moram em comunidades.

Ainda assim, mostrar as pessoas negras como pobres e/ou violentas cumpre a finalidade de restringir questões sociais como a pobreza e a violência à raça, dado que historicamente a sociedade caminha com os rastros cruéis do racismo. Assim, associar a pobreza e violência à branquitude, tanto incomodaria a esta, quanto deixaria de satisfazer e exortar os sentidos que a sociedade consagrou e aperfeiçoa sobre o marcador de raça.

Para complementar o entendimento sobre as Imagens de controle e a projeção sobre a raça que o material didático coloca, os alunos analisaram os dois textos abaixo e foram indagados sobre pontos de convergências entre eles.

Quadro 27 – Pergunta motivadora da página 29 e respostas obtidas dos alunos



Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava **desnudo**
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
soltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro,
vacilante criança,
sonegada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LIMA, Haydée S. Hostin. Roda Poética "Dia dos Pais". Confraria Artistas e Poetas pela Paz. Disponível em: <<https://bit.ly/2O4Ptoz>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Texto IV



Ampliando o conhecimento

Lendo os textos III e IV, o que eles têm em comum?

| | |
|---------|--|
| Aluno A | Os textos falam de crianças em situação de abandono. |
| Aluno B | Eles tem em comum a ideia de que essas são crianças abandonadas, sem lar e sem família. |
| Aluno C | Os dois textos falam o que acontece com crianças que não tem um lar. |
| Aluno D | O que eles tem em comum é o assunto: Abandono |
| Aluno E | Os dois fala de quem é abandonado. |
| Aluno F | O texto um fala do abandono e o texto dois apresenta uma imagem que mostra isso também. |
| Aluno G | O que os textos III e VI tem em comum, é que no primeiro o menino disfarçadamente indicam que mora na rua, e no outro isto é mais explícito. |

| | |
|---------|---|
| Aluno H | A cor das crianças e o tema. |
| Aluno I | No texto III e IV é exposto o que acontece com crianças abandonadas, enquanto umas são adotadas, outras vivem na rua. |
| Aluno J | Os dois abordam o tema do abandono e que isso poderia levar a criança a viver na rua, como no texto IV. |

Fonte: Elaboração própria

Antes de observarmos as respostas dos alunos, salientamos que os textos III e IV consistem, nessa ordem, em um poema, no qual o eu lírico é um menino abandonado, e o texto IV que expõe o estereótipo de uma criança de rua. Em ambas as imagens as crianças são representadas como sendo de cor. Estas duas imagens aparecem na coleção de livros didáticos da coleção “ Tecendo Linguagens”, respectivamente nos livros do 6º e 7º anos. No livro didático do 7º ano, o capítulo propõe discutir o trabalho infantil e a proteção à criança e adolescente, por meio de uma sequência de imagens de crianças que trabalham ou vivem na rua. Todas as crianças que aparecem são quando não são negras, são pardas.

Logo, percebesse que há uma insistência em mostrar que as “crianças de rua” são negras ou pardas, tanto pelas imagens quanto pelo sentido construído entre a oposição de “crianças” com o signo “rua”, e a junção desses termos. Reforçando o entendimento de que, crianças são resguardadas e cuidadas pelos pais, mas quanto se trata daquelas que vivem na rua, essas crianças são basicamente negras, pois estão nessa condição pelas atitudes de pais, e principalmente de mães inconsequentes, que por não poderem dar assistência aos filhos, os abandonam.

Dessa forma, o livro didático que citamos utilizou-se da falsa fala sobre o trabalho e a proteção à criança e ao adolescente para intensificar a desvalorização dos sujeitos de cor, propagando a concepção de que aqueles que vivem na rua são os negros. E isso é uma estratégia de manipulação, que enquanto passa a falsa impressão de preocupação com a realidade dessas pessoas, buscam intensificar estereótipos negativos sobre tais sujeitos. Para hooks (2019, p. 30), esta realidade ainda perdura, tendo em vista que “a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos” são artifícios da supremacia branca.

Os textos III e IV, em suma, não apenas querem reforçar visões negativas sobre a cor, mas também mostrar que a cor e as consequências desta criam uma perpetuação de inferioridades e males para si e para a sociedade, pois se a criança não for adotada, ela irá morar

na rua. Por isso, com exceção do aluno “H”, que observou como ponto de convergência entre os dois textos a cor, os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “I” e “J” perceberam o efeito da sucessão, isto é, se uma criança é abandonada, certamente ela é de cor e, caso não seja adotada, se transformará em criança de rua.

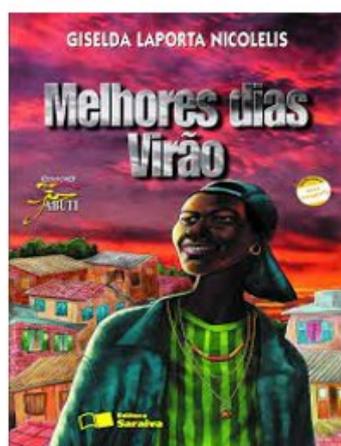
E de modo caricato, na situação de uma possível adoção (situação do texto III), tanto a criança quanto o adotante são de pele mais clara, o que gera o sentido de que as crianças que potencialmente serão adotadas, são aquelas de pele mais clara, visto que aqueles que possuem condições para adoção são colocados como de pele mais embranquecida também.

Sendo assim, para comprovarmos que as ilustrações que apresentamos nas atividades e que aparecem na coleção “Tecendo Linguagem” intensificam a internalização de estereótipos negativos sobre a raça, ao mesmo tempo em que são Imagens de controle, indagamos aos alunos, a seguinte questão:

Quadro 28 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos

Caso você lesse os textos I, II e III sem que houvesse essas imagens relacionadas a eles, você consideraria que as pessoas negras são as mais, naturalmente, tendenciosas a viverem na pobreza e nas ruas?

Texto I



Texto II



Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava **desnudo**
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
soltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro,
vacilante criança,
sonogada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LIMA, Haydée S. Hostin. Roda Poética "Dia dos Pais". Contraria Artistas e Poetas pela Paz.
Disponível em: <<https://bit.ly/2O4Proo>>. Acesso em: 25 set. 2018.

| | |
|---------|---|
| Aluno A | Não. Pensaria em outros tipos de pessoas. |
| Aluno B | Não, pois os textos não falam a cor das pessoas. |
| Aluno C | Não. |
| Aluno D | Não. |
| Aluno E | Não. |
| Aluno F | Não. |
| Aluno G | Não. Os texto não fala a cor das pessoas de quem eles estão falando. |
| Aluno H | Não, mas talvez pensaria por saber que pessoas pobres são mais as negras. |
| Aluno I | Não consideraria. |
| Aluno J | Não, por não expõe a cor dos personagens. |

Fonte: Elaboração própria

As respostas dos alunos A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J, como mais uma vez, já esperadas, enfatizaram a cor negra ou preta, como característica de quem vive na rua. Não se trata apenas de uma concepção que eles já possuíam, mas de uma suposição que foi incentivada pelo próprio material didático que alicerçou ainda mais os estereótipos dos moradores de rua como sendo pessoas de cor.

Notamos que todos os alunos ressaltam que as imagens representando pessoas negras em condições inferiores potencializaram a consideração de que a condição de mendicância,

violência e privações circundam a vida de qualquer pessoa que seja considerada negra. São sentidos enraizados no binarismo e na conduta social de pensar vantagens para a branquitude e relegar aos negros todos os valores e pressupostos tidos como escórias sociais. Assim, as imagens e os textos se complementam e apresentam uma relação de contiguidade, pois a imagem, como um signo visual, materializa informações que não foram passadas pelos signos verbais (SANTAELLA, 2012).

Os títulos dos textos não especificaram uma cor, mas as imagens possuem a capacidade de representar para os leitores qual a cor do perfil das pessoas de quem os livros e o poema ambicionam mostrar. Desse modo, as imagens apresentam-se como instigadoras de sentidos que direcionam os leitores ao entendimento dos propósitos que motivaram a escolha estratégicas de todos os signos que compuseram a mensagem recebida por eles.

E ao considerarmos que a dominação ideológica exercida por grupos dominantes manifesta significados específicos de controle para o público afetado, haverá um impacto não apenas sobre as concepções em relação ao outro, mas também sobre a sua própria subjetividade. Colaborando diretamente para o desenvolvimento de uma aceitação sobre a sua própria realidade e esfacelamento das identidades de um grupo historicamente marginalizado, mas mesmo assim, como demonstra Bueno (2020), Collins (2009) e hooks (2019), ávido por uma recolocação social.

Ainda pensando sobre os elementos das imagens, direcionamos os alunos a refletirem os signos verbais e não verbais em torno dos textos III e IV, tanto para a elaboração de sentidos distintos sobre o marcador “menino” quanto para confirmarmos o encadeamento de signos produzidos sobre um único marcador e a geração de potenciais Imagens de controle. Para tanto, retomamos o marcador de gênero “menino” por meio da seguinte pergunta:

Quadro 29 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos

| | |
|---|--|
| No texto III, o signo menino, que aparece no final do texto, apresenta um sentido igual ou diferente do sentido convencional do marcador social “menino”? | |
| Aluno A | Ter pai fez a pessoa que foi adotada virar uma criança novamente por ter um pai. |
| Aluno B | Não. traz a ideia de alguém que volta a ser pequeno. |
| Aluno C | Diferente |
| Aluno D | Diferente, pois está no sentido de voltar a ser como um bebê. |

| | |
|---------|--|
| Aluno E | Não, pois é diferente. |
| Aluno F | Igual |
| Aluno G | Tem o mesmo sentido. |
| Aluno H | Apresenta um sentido diferente. |
| Aluno I | São sentidos diferentes. |
| Aluno J | Sentidos diferente, pois um é alguém pequeno e o outro é o gênero. |

Fonte: Elaboração própria

Os alunos A”, “B”, “C”, “D”, “F”, “H”, “I” e “J compreenderam o marcador “menino” como apresentando outro sentido no poema, isto é, não estava fazendo referência a gênero, mas a idade, uma vez que no poema o signo “menino” não está sendo um marcador propriamente de gênero, mas desenvolve o sentido de que houve, mediante a adoção, um retorno a uma fase da vida do personagem, neste caso apresentando-se como um marcador de geração.

Esta questão, embora aparentemente redundante, ela foi elaborada com o intuito de que os alunos não construíssem uma visão de que os marcadores sociais apresentam sentidos fixos, visto que os signos são utilizados e incorporam significados nos contextos nos quais são utilizados (HALL, 2016).

Por conseguinte, ao conseguirem compreender a funcionalidade dos marcadores, a alternância de sentidos e a formulação dos objetivos que estão por trás da utilização destes, os alunos A”, “B”, “C”, “D”, “F”, “H”, “I” e “J perceberam os sentidos que o poema articula por meio desse marcador para a ideia de que o adulto que não foi adotado, já foi uma criança abandonada. E como a adoção de crianças negras, como Collins (2009) enfatizam é menos aceita, não apenas no EUA, mas em diversos lugares do mundo, neste poema associa-se ao marcador “menino” a perpetuação da condição de abandono, da geração de violências e reprodução da condição de pobreza.

A partir desse novo sentido atribuído ao marcador “menino” e com base na imagem que serve para ilustrar o perfil desse “menino” pronuncia-se a Imagem de controle da mãe negra que produz os filhos de forma irresponsável e os abandonam, assim como a geradora dos sujeitos que vivem mendigando nas ruas, e que, conseqüentemente, intensificam a pobreza e a violência de nosso país.

Entretanto, o caminhar para a mobilização dessa imagem de controle e das conseqüentes opressões não foram observadas pelos alunos “E” e “G” que consideraram o marcador menino

como empregado com o mesmo sentido de categorizador de gênero. Um fato que revela uma leitura superficial ou uma falta de entendimento sobre o conceito de marcadores sociais.

Como o texto IV exemplifica a resultante social de uma criança abandonada, solicitamos que os alunos descrevessem quais elementos sinalizam que estamos diante de uma criança de rua.

Quadro 30 – Pergunta motivadora da página 30 e respostas obtidas dos alunos

| Quais elementos do texto IV sinalizam que estamos diante da representação de uma criança que vive na rua? | |
|---|---|
| Aluno A | Olhos grandes que representam a magreza dele, estar dormindo no chão, a garrafa que indica que ele talvez use drogas. |
| Aluno B | O fato dele dormir no chão e estar sem roupas. |
| Aluno C | Por ele está deitado na rua, no chão ao relento. |
| Aluno D | O corpo magro, sem camisa e a cor do corpo. |
| Aluno E | A forma do corpo e por estar desabrigado. |
| Aluno F | O aspecto de fome e o lugar onde ele está. |
| Aluno G | A falta de roupa, está desnutrido e por ele dormir no chão. |
| Aluno H | Os elementos que sinalizam é passar a noite na rua. |
| Aluno I | A cor, o corpo, as roupas velhas, a fome, pois só em água e etc. |
| Aluno J | Podemos afirmar que estamos diante de uma criança de rua, por ela está abandonada na rua tão tarde da noite. |

Fonte: Elaboração própria

Com esse questionamento, almejávamos observar se eles considerariam a cor como o elemento mais enfático e representacional de uma criança de rua. No entanto, de forma direta, somente os alunos “D” e “I” apontaram a cor, mas não como o principal e único elemento que poderia identificar uma criança de rua. Comprovando que, conforme apontado pelos alunos A”, “B”, “C”, “D”, “F”, “H”, “I” e “J” também, ser uma criança de rua, é ter um estereótipo construído necessariamente por elementos físicos e vestimentas. Desses elementos físicos, a cor é um dos principais, porém há outros que consolidam o estereótipo de um morador de rua.

Assim, ao utilizar a imagem de um menino de rua como sendo negro, o material didático aguça visões estereotipadas sobre a raça, pois há pessoas que vivem em condição de rua e que não são negras. Não se trata apenas de uma imagem que serve de mera ilustração, e sim, de uma

imagem que mobiliza outros sentidos sobre as crianças de rua que são negras. Isso ocorreu com o aluno “A”, por saber que muitas pessoas que vivem nas ruas são usuárias de drogas e álcool. E ao observar que na ilustração a criança está próxima a uma garrafa, o aluno entendeu que a criança retratada na pintura era uma possível usuária de drogas também.

A afirmação do aluno “A”, assim como as dos demais alunos, além de refletirem suas vivências, também nos levam a pensarmos que a imagem favorece comparações e estereótipos instigados por outras fontes de distinções pejorativas e que acabam por elevar a quantidade de visões preconceituosas sobre as pessoas negras e sobre sua própria identidade, tendo em vista que o material didático do qual essa ilustração foi retirada, também é lido por crianças negras, pobres e até mesmo vítimas de abandono.

Assim, além de ser classificada como uma criança de rua, há o atravessamento de outros marcadores (por exemplo, negro, sujo, violento, magro, drogado) e que intensificarão outras formas de preconceitos e novos estereótipos, que irão impulsionar a formulação de Imagens de controle mais solidas e incisivas nas pessoas que não se identificam com esta realidade, e uma perspectiva frustrada sobre si próprio e negativa sobre sua raça, para aqueles que, de algum modo, se identificaram com a realidade retratada.

E isto é uma constatação que hooks (2019) atribui ao poder que a supremacia branca possui de incentivar, mediante suas inúmeras formas de representação, as pessoas negras a cultivarem o racismo sobre outras pessoas de sua própria cor. E tal fato ocorre, por “internalizarem o racismo tão profundamente em nossa consciência coletiva que podemos sentir prazer com imagens de nossa morte e destruição.” (hooks, 2019, p. 34).

Este é um reflexo do que as Imagens de controle são capazes de fazer na coletividade branca e na coletividade negra. Agindo como uma moeda de duas faces, na qual para a coletividade branca, de onde advém tais imagens, há o desejo de cultivar distinções, fortalecer identidades e manter o racismo. Enquanto que para a coletividade negra, as distinções perpetuadas abalam identidades e disseminam o racismo entre as pessoas da própria coletividade, isto é, entre as pessoas que são negras e que passam a enxergar o outro de forma preconceituosa também.

Assim, as Imagens de controle provocam o efeito de estarmos diante de uma vidraça, na qual, ao mesmo tempo em que você vê o outro, você se observa também. Porém, esta observação terá efeitos diferentes para aqueles que fazem parte do grupo dominante e aqueles que fazem parte do grupo dominado.

Retomando a ilustração motivadora da questão, para um sujeito que é pobre e negro, quando este observa a ilustração presente no livro, irá internalizar a ideia de que ser pobre e negro o aproxima daquela realidade descrita, levando-o a rejeição da sua condição e cor, ou pode ainda motivá-lo a transformar a rejeição no próprio racismo. Então, observar uma imagem assim, enfraquece a identidade desse sujeito e a sua própria autoconfiança para resistir às influências das Imagens de controle.

Contudo, quando um sujeito pobre e branco observa a mesma imagem, ele irá perceber que aquela não é uma realidade próxima a sua, visto que ele percebe na sua cor uma autoconfiança que o conduz a resistir às influências negativas sobre o marcador de classe, e a considerar-se quase que imune à possibilidade de transformar-se algum dia em um morador de rua. Logo, nos sentidos construídos com base na cor branca, este não internaliza às influências em sua identidade, pois em torno da sua cor somente há disseminações de Imagens de controle positivas, e qualquer imagem de uma pessoa branca morando na rua, será tida como um caso esporádico.

Finalizada nossas observações sobre o texto IV, questionamos se os alunos poderiam exemplificar outras possíveis Imagens de controle que circulam em nossa sociedade, como observaremos abaixo.

Quadro 31 – Pergunta motivadora da página 31 e respostas obtidas dos alunos

| Com base no que foi estudado nesta unidade, você consegue descrever algum outro tipo de Imagem de controle em nossa sociedade? | |
|--|---|
| Aluno A | Sim. O fato dos negros serem colocados como empregados só por terem sido escravos. |
| Aluno B | Sim. A ideia de que devemos ser magras iguais as modelos quando na verdade devemos nos amarmos como somos. |
| Aluno C | Acredito que uma imagem de controle ocorre quando a televisão mostra pessoas pretas como empregados, ladrões ou pobres. |
| Aluno D | Sim. |
| Aluno E | Sim. Consigo. |
| Aluno F | Sim. Em vários lugares as pessoas brancas tem as melhores profissões, e as pretas são sempre garis, cortador de cana... |

| | |
|---------|--|
| Aluno G | Uma imagem de controle pode ser uma forma de preconceito, como achar que uma pessoas negra não pode ser um médico, mas apenas o faxineiro do hospital. |
| Aluno H | Sim. |
| Aluno I | Sim. |
| Aluno J | Sim. |

Fonte: Elaboração própria

Aos alunos A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J afirmaram que conseguiam pensar em situações nas quais ocorreriam possíveis Imagens de controle, mas somente os alunos “A”, “B”, “C”, “F” e “G” exemplificaram quais as situações que eles pensaram.

De forma geral, os alunos destacaram situação expostas por intermédio da mídia, como a representação de pessoas negras na condição de empregados, bandidos ou profissões inferiores. Para Bueno, isto é uma das artimanhas utilizadas por grupos dominantes:

As Imagens de controle são propagadas de forma tão massiva e constante na mídia por uma razão bastante específica: é confortável para a comunidade branca que existam justificativas que lhes retirem a responsabilidade de responder pelo contínuo de violência que a exploração econômica dos povos negros significou na construção do status quo da branquitude. (2019, p. 117).

As colocações de pessoas negras em funções subalternas, por exemplo, objetivam reforçar os estereótipos negativos sobre pessoas negras. E por ser algo comum de aparecer na mídia, não incomoda muitas pessoas, por já ser habitual ver pessoas negras ocupando profissões como faxineiras ou empregadas domésticas. Estas são profissões naturalizadas como exclusivas de pessoas negras, assim como profissões mais prestigiadas, como médica(o) são consideradas como exclusiva de pessoas brancas, como o aluno “G” citou.

Ir a determinado lugar e encontrar uma médica negra, é algo incomum, pois a própria mídia colabora para desassociarmos a cor negra de profissões mais prestigiada, principalmente por objetivarmos manter a visão de que as pessoas negras não estudam e muito menos alcançariam uma profissão diferente daquelas menos valorizadas.

Ainda tivemos o aluno “B” que citou a influência que a mídia possui em relação ao controle dos corpos, expondo constantemente um estereótipo de magreza que muitas pessoas não possuem. Promovendo frustrações, doenças e rejeição sobre si próprios, como observamos ocorrendo com muitos jovens.

Embora nem todos os alunos tenham exemplificado situações cotidianas nas quais as Imagens de controle sejam mobilizadas, elas são diversas e aparecem em incontáveis seguimentos da nossa vida social. Sempre fazendo o que afirmam Collins (2009), Bueno (2020) e hooks (2019), ou seja, instrumentalizar injustiças e arbitrariedades direcionadas àqueles considerados como inferiores. Contudo, como já destacamos aqui, ao mesmo tempo em que elas cumprem este propósito, elas apresentam um traço bidirecional, que ao mesmo tempo em que menosprezam uns, enaltecem outros, acima de tudo pela quantidade de marcadores sociais que determinados sujeitos possuem.

Neste sentido, o material didático, recurso tão disseminados nas escolas de nosso país, também são fontes de mobilização de Imagens de controle que promovem distinções tão impiedosas que surgem no contexto educacional e a partir deste. Por isso, mesmo que os exemplos citados pelos alunos “A”, “B”, “C”, “F” e “G” sejam frutos de alguns exemplos apresentados em nossas aulas e a partir dos marcadores que abordamos, não deixam de ser uma correlação entre os seus aprendizados e as suas realidades.

Para encerramos nossas atividades do guia “Performando Linguagens”, os alunos descreveram como foi participar da ação que realizamos.

Quadro 32 – Pergunta motivadora da página 31 e respostas obtidas dos alunos

| Chegamos ao final de nossa última unidade!!! Gostaríamos que você descrevesse como foi a experiência de participar desse projeto.  | |
|---|--|
| Aluno A | Aprendi a ter novas formas de ler um texto, de perceber como a nossa sociedade é preconceituosa e que devemos respeitar a diferença. |
| Aluno B | Foi algo novo e ao mesmo tempo diferente, pois aprendemos a ver que o preconceito em relação as pessoas negras se mantem há muito tempo e que essa visão somente muda se cada uma fizer a sua parte. |
| Aluno C | Quando a professora disse iria nos ensinar a ler textos de forma diferente não pensava que iríamos aprender a ver como as pessoas são preconceituosas. Aprender isso me fez ver outras situações de preconceito. |
| Aluno D | A experiência foi boa, pois me ajudou a perceber que todo texto apresenta o lado explicito e implícito, e que muitos |

| | |
|---------|---|
| | preconceitos ocorrem por meio da nossa linguagem. Por isso é preciso lermos melhor e ficarmos mais atento. |
| Aluno E | Eu gostei bastante de participar e achei a experiência muito boa. |
| Aluno F | Ao longo das aulas eu tive algumas dificuldades em entender algumas coisas, por que são coisas que nunca ouvi antes, mas gostei de participar e entender mais como o mundo mantém o racismo. |
| Aluno G | A experiência foi muito diferente, pois vimos assuntos novos e que mostram que precisamos ler bem tudo que vemos todos os dias, pois pode haver preconceito e injustiças sem que muitos não perceba. |
| Aluno H | Participar do projeto foi uma oportunidade de aprender mais. |
| Aluno I | Considero que foi uma experiência desafiadora, pois as vezes tinha coisas que nunca ouvi falar na escola. Mas a forma como a professora falou de tudo que a linguagem pode fazer, me fez ter interesse por estudar mais, pois gosto de Língua portuguesa. |
| Aluno J | A experiência de participar do projeto fez com que eu visse que a linguagem de uma forma diferente das que a gente ver na aula. |

Fonte: Elaboração própria

Ao apresentarmos a proposta do projeto para a turma, houve uma grande disponibilidade dos alunos em participarem e também em quererem desenvolver suas leituras. Tanto que a maior parte dos alunos mantinham uma assiduidade intensa às aulas, e quase sempre demonstravam curiosidade em relação à próxima sequência do guia didático.

Logo, mediante as respostas dos alunos, notamos que para eles foram ações desafiadas e que, ao mesmo tempo em que trouxe uma nova experiência com termos e conteúdos nunca estudados, possibilitou um desenvolvimento significativo, especialmente sobre a presença de marcadores sociais e Imagens de controle em um material didático que é destinado ao público do 9º ano.

Tomar conhecimento sobre como os materiais didáticos colaboram para que as diferenças seja alargadas entre os sujeitos e o racismo mantenha-se imperante no próprio contexto educacional, favoreceu a construção de uma nova concepção sobre a realidade que o racismo

apresenta para estes alunos e outros discentes de nosso país, bem como despertou a curiosidade para futuros aprofundamentos dos conceitos aprendidos.

Por isso, a ação que desenvolvemos ampliou os olhares dos participantes para todo e qualquer tipo de texto com os quais eles possam interagir, sejam estes em materiais didáticos ou não. Algo que permitirá compreender, refletir e, possivelmente intervir contra todas as formas de distinções articuladas pelo racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alcançarmos a conclusão de nossas análises, podemos considerar que o encontro com conceitos da semiótica, marcadores sociais e Imagens de controle foi para os alunos participantes, algo como o encontro entre britânicos e africanos, não no sentido da crueldade desmedida e da subjugação deferida sobre o Outro, mas sim, pelo confrontar com o desconhecido. Contudo, diferentemente dos resultados deste encontro histórico e através do qual muitos ainda sofrem as consequências, os alunos abriram-se para o novo, para a descoberta de uma realidade tão distinta daquela que eles vivenciavam.

Os discentes não buscaram observar conceitos, tão aquém daquilo que até então conheciam, como algo trivial, e sim, como o indício de um caminhar para uma nova realidade, na qual a construção de suas identidades e alteridade estavam em jogo, mediante a percepção de como a cultura tem o potencial de nos moldar e controlar corpos.

Assim, ainda na primeira unidade do guia didático “Performando Linguagens”, os alunos deixaram transparecer uma idealização do ensino da Língua Portuguesa habitualmente relacionado à concepção da linguagem unicamente como signo verbal, desconhecendo como ocorre o funcionamento dos signos visuais, tal como o que ocorre com os símbolos, e de como os signos do nosso cotidiano incorporam sentidos atribuídos pela cultura.

O entendimento sobre a incorporação desses sentidos atribuídos culturalmente foi essencial para que, na segunda unidade, eles apresentassem uma análise ainda tímida, mas já autônoma sobre a linguagem, considerando esta como um meio de comunicação e expressão do pensamento, e que precisa ser compartilhada e compreensível para que ocorra o entendimento entre os falantes, tanto nas construções conotativas quanto denotativas.

Por isso, compreender que a linguagem não é apenas denotação, mas conotação também foi essencial para que, na terceira unidade, os discentes observassem como os marcadores sociais são signos que transcendem a objetivação para, por intermédio da classificação construir estereótipos e moldar identidades.

O conhecimento formulado a partir dessas três primeiras unidades foi essencial para que na quarta e última unidade, os alunos participantes pudessem desenvolver a aplicação do conceito de Imagens de controle e percebessem como estas aparecem principalmente no material didático que analisamos e nas diversas esferas sociais.

E embora o trajeto de aprendizagem sempre revele suas adversidades e limitações, os alunos apresentaram um significativo desenvolvimento sobre a compreensão dos conceitos de

marcadores sociais e Imagens de controle, conseguindo demonstrar a apropriação desses, tanto na produção das suas respostas quanto na aplicação em nossa realidade e nas diversas situações que propomos no guia didático “Performando Linguagens”.

Assim, ao longo das respostas que observamos dos alunos A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J notamos uma progressão que perpassa a compreensão dos nuances da linguagem e adentra nos significados que são construídos através das convencionalidades que a cultura instaura sobre os signos e que, seja de forma explícita ou implícita, acabam consolidando opressões e incentivando a supremacia branca.

Por isso, levá-los a pensar como a sociedade colabora para que as distinções sejam imperantes entre os sujeitos e para que o racismo se estruture cada vez mais, consolida a proposta de um ensino que promova, por meio do conhecimento sobre as diversas linguagens, a construção de indivíduos com identidades solidas, que considerem a diversidade e colaborem para uma sociedade cada vez mais justa, e na qual as distinções cruéis instituídas pelo binarismo possam ser desarticuladas.

Neste sentido, ao retomarmos um dos intentos de nossa pesquisa, isto é, a investigação da presença de marcadores sociais da diferença e Imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa “Tecendo linguagens”, constatamos o quanto os materiais didáticos, que adentram os inúmeros contextos educacionais de nosso país, favorecem à lógica de dominação de grupos que historicamente e culturalmente se utilizam dos processos de desvalorização sobre o outro, para fortalecerem as distinções entre os sujeitos e a construção de um estrutura social em que aqueles que são subjugados passam a ter suas vidas e identidades reguladas. Sendo fantoches em uma cena na qual os personagens são postos para infamar a sua própria raça e cessar qualquer ato de florescimento de novas perspectivas sobre esta.

Contudo, nas frentes contra o racismo, o professor, como incentivador e prospector do conhecimento que liberta, pode questionar os lugares nos quais ele impera, sobretudo no material que é elaborado para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. E mesmo quando a ausência da alteridade nos materiais didáticos somente for percebida apenas no dia a dia, já com este material presente em sala de aula, o professor pode e deve buscar alternativas para contornar os discursos pejorativos e maliciosos que são tão comuns nos livros didáticos, invertendo a lógica da dominação, para expor a pérfida dinâmica de manipulação que há por meio da linguagem.

É neste sentido que a ação que propomos se sobressai como um ato questionador, no qual empreendemos desarticular a realidade que nos foi apresentada na coleção “Tecendo

Linguagem”, para que os discentes pudessem, não apenas desenvolver uma apropriação plena acerca das diversas linguagens que estão presentes em seus cotidianos, mas também para que pudessem refletir, indagar e serem replicadores possível transformação social. Uma transformação social que precisa ser iniciada no espaço educacional, visto ser um lugar de grande e rotineiro convívio de sujeitos, que podem colaborar para destituirmos o maior e mais resistente estigma social, o racismo.

Sem dúvida, o guia didático que elaboramos, bem como as ações que propomos são apenas uma das infindáveis possibilidades que se tem quando há a preocupação com a formação de cidadãos preocupados com a sua realidade e que objetivam a construção de uma sociedade na qual as diferenças abram espaço para o respeito e não para a opressão. Ademais, se o ensino de Línguas deve apoiar-se na construção de um ensino que transgrida os limites de opressões, será por meio de situações práticas, como a que apresentamos nesta pesquisa, que os discentes poderão alargar seus conhecimentos sobre a própria Língua.

A partir do conhecimento sobre a sua própria língua e sua realidade, os alunos puderam observar que a estrutura do material didático que é direcionado a eles, assim como de inúmeros discursos com os quais eles lidam diariamente são produzidos com a finalidade de enaltecimento da branquitude e desconstrução das identidades dos sujeitos que se definem como negros. Assim, a abordagem de conceitos desconhecidos pelos discentes e que envolvam o propósito de desconstrução de concepções que já são fixas nos sujeitos, mostra-se como uma tarefa difícil de ser executada, uma vez que observamos a resistência dos alunos não apenas na compreensão do que se pretender expor, mas também no refletir e aplicação dos conceitos aprendidos.

Portanto, isso sinaliza dois pontos correlacionados e muito relevantes observados ao final da pesquisa: primeiramente, confirmamos que a sociedade vai sendo construída com visões enrijecidas sobre aquilo que é aceitável e aquilo que não é, por isso falar sobre como essa construção segue a lógica da dominação de determinados grupos, é algo complexo para jovens, principalmente por nunca terem tido a oportunidade de pensar tal questão; como segundo ponto, por serem membros de uma sociedade na qual há grupos dominantes e onde signos são disseminados rotineiramente para endossar as diferenças, os estereótipos e o preconceito, os discentes, por mais que ainda sejam jovens, já apresentam a internalização de visões preconceituosas e pejorativas (algo comum e já esperado por nós pesquisados), principalmente sobre a raça. Por isso, propor situações que tentem desconstruir esses valores

historicamente repassados, é um processo produzirá frutos a longo prazo e que demandará outras ações, que precisarão ser contínuas e cada vez mais intensas.

Observamos, que para os alunos participantes, assim como para qualquer pessoa que venha a compactuar de nossos propósitos, a nossa ação foi apenas uma fresta de resistência que abrimos contra uma imensidão de conotações intencionalmente formuladas para cessar toda e qualquer frente de recolocação social sobre a raça. Conotações que sabemos se que estendem para além dos contextos educacionais, mas que através dos conhecimentos que advêm destes espaços, poderão ser minoradas e futuramente desarticuladas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. BARBOSA, Maria de Assunção.

BUENO, W. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge. 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988^a.

_____. (org). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4 ed, São Paulo: Contexto, 2007.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC - Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HIRANO, L. F. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções** / HIRANO, Luís. Felipe K.; ACUÑA, Maurício.; MACHADO, Bernardo. Fonseca. (Org.). – Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. *E-book*. Disponível em: file:///C:/Users/admmin/Downloads/Marcadores_sociais_das_diferencas_rastre.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

ISACKSSON, I. A importância do livro didático no ensino de línguas. Revista **Psicologia & Saberes**, v. 8, n.12, p. 193 - 201. Nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1086>. Acesso em: 1 nov. 2022.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2001.

MARCONI, Mariana. A.; LAKATOS, Eva. Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. - São Paulo: Atlas, 2021.

_____. **Metodologia científica**. 8. ed. – Barueri - SP: Atlas, 2022.

MELO, Desirée. P. MELO, Venise. P. **Uma introdução à semiótica Peirceana**. 1ª ed. Paraná: Unicentro, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 - 37.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OLIVEIRA, Tânia; ARAÚJO, Lucy. A. **Tecendo linguagens: Língua portuguesa**. 5º ed. Barueri: IBEP, 2018.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar** São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: em privações sofridas e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 38- 65.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **O que é semiótica**. Coleções Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino). Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2019/07/09-lucia-santaella-introduccca7acc83o-leitura-de-imagens.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), **Stuart Hall, Kathryn Woodward**.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 - 37.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Prefácio. In: HIRANO, Luís Felipe K.; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019a. p. 8-19.

STOLKE, Verena. Cultura europeia: uma nova retórica de exclusão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS, n.22, v. 8, jun. 1993. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/22/rbcs22_02.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Artmed. 6. ed., Porto Alegre, 1998.

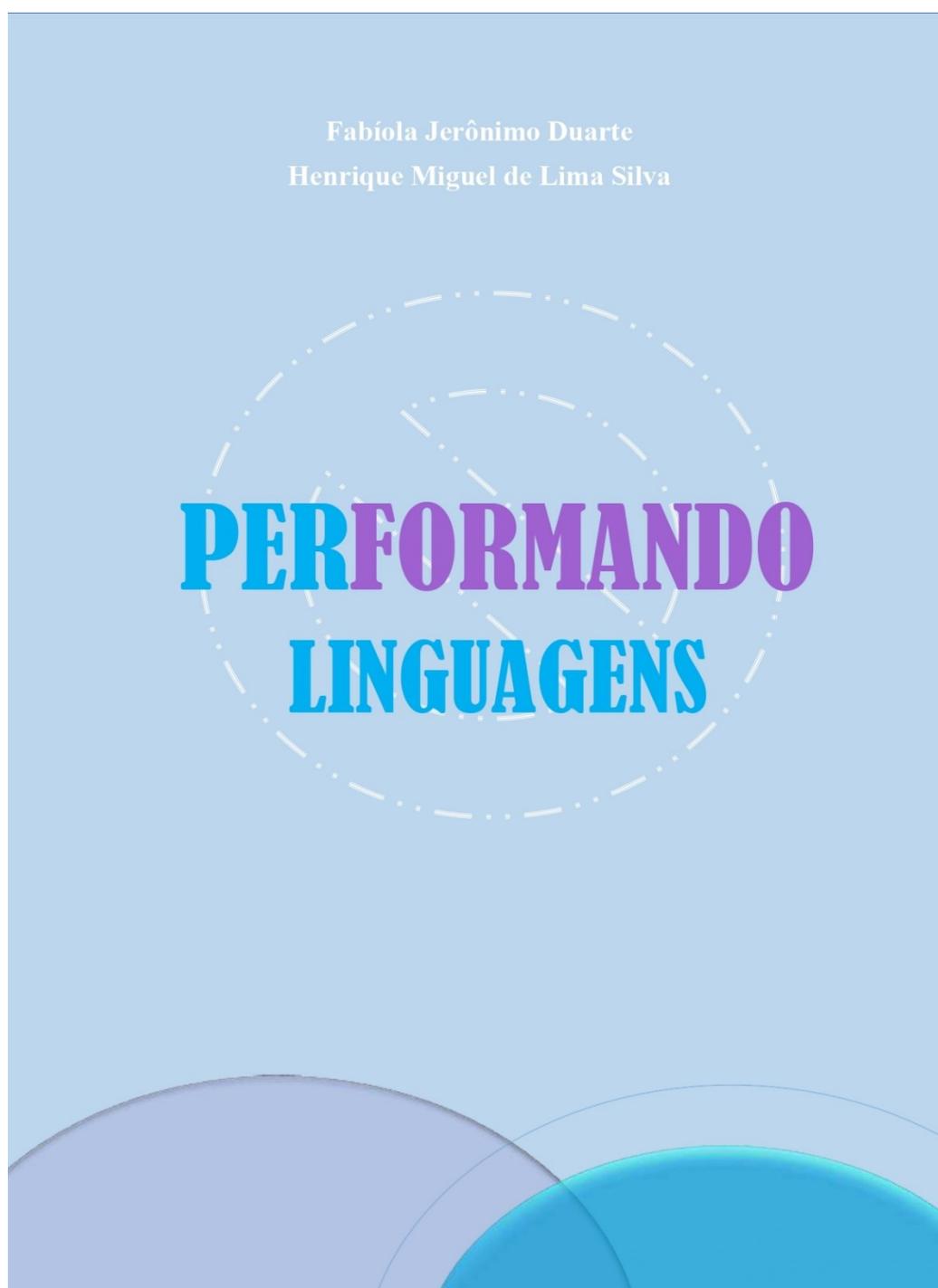
SOUSA, Ricardo A. S. O Conde de Gobineau e o horror à ambivalência. Usos do Passado - XII **Encontro Regional de História**, ANPUH/RJ, 2006, p. 1 - 6. Disponível em: <http://eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Ricardo%20Alexandre%20Santos%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, ePub. 2022.

XAVIER, Alessandra; Nunes, Ana. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. rev. e ampl. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZAMBONI, Marcio. **Marcadores Sociais da Diferença. Sociologia: grandes temas do conhecimento** (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18. Ago. 2014. Acesso em: 10 out. 2022.

Apêndice – Guia didático aplicado na intervenção e produto final do mestrado



Apresentação

Caro leitor(a),

Este guia didático foi elaborado para ser aplicado ao longo da intervenção e como produto final da pesquisa de mestrado da discente Fabíola Jerônimo Duarte, em parceria com o orientador da pesquisa, o professor Dr. Henrique Miguel de Lima Silva. Os pesquisadores são, respectivamente, mestranda e docente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, que está situada na cidade de Montanhas-RN, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa “Leitura e semiótica: Uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de Língua Portuguesa” entrou em fase de execução no ano de 2022, propondo como objetivo central investigar a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens”, coleção direcionada para as séries de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e por meio da qual observou-se como esta coleção articula discursos implícitos e explícitos e que contribuem para a estruturação do racismo no contexto educacional, ao mesmo tempo em que realizou-se uma abordagem semiótica destes discursos, almejando o desenvolvimento de uma leitura crítica.

SUMÁRIO

Unidade I – Linguagem e a representação simbólica

| | |
|--|---|
| Língua, Linguagem verbal e não verbal..... | 5 |
| Código, cores e significados..... | 6 |
| Cores e formas como expressão..... | 7 |
| Ícone, índice e signo..... | 8 |

Unidade II – Linguagem e comunicação

| | |
|--|----|
| Emissor e receptor das mensagens..... | 10 |
| Conceitos e aplicação de discurso explícito e implícito..... | 11 |
| Compreendendo a utilização de gestos, posturas e símbolos como auxiliares para o entendimento dos discursos implícitos e explícitos..... | 13 |
| Sentidos conotativos e denotativos..... | 16 |

Unidade III – Linguagem e as marcas sociais dos sujeitos

| | |
|---|----|
| Conceituando marcadores sociais da diferença..... | 19 |
| O que é a inferência textual..... | 22 |
| Estereótipos e a identidade..... | 23 |

Unidade IV – Linguagem e a construção do “Eu” e do “Outro”

| | |
|---|----|
| Imagens de controle..... | 24 |
| Representações e diferenciações na sociedade..... | 27 |

| Guia didático “Perfomando Linguagens” – Objetivos de cada unidade |
|--|
| Modulo I – Linguagem e a representação simbólica |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e contextualizar a língua como um código que possibilita a comunicação entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que permite a representação do pensamento; • Mostrar como determinados signos foram instituídos socialmente, a exemplos dos sinais de trânsito, refletindo como estes são capazes de promover uma comunicação; • Explicar como as cores, traços, formas e posições são utilizados para expressão pensamentos e que são entendíveis por parte dos espectadores, por meio da exposição de um vídeo no qual há a análise da pintura “Noite estrelada” de Vincent Van Gogh; • Esclarecer os conceitos de ícone, índice e símbolos, bem como a instituição dos símbolos como uma representação legitimada socialmente. |
| Modulo II – Linguagem e comunicação |
| <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as diferenças entre emissor e locutor, por meio de textos nos quais os indivíduos utilizam a linguagem como organização e exteriorização do pensamento; • Explicar como os tipos de linguagens (Verbal e não verbal) podem correlacionarem-se e contribuir para a análise de efeitos de humor, crítica ou ironia; • Observar como o uso dos signos visuais e verbais podem consolidar o entendimento acerca do discurso implícitos e explícitos, com base na exposição de um vídeo e análise da obra “O grito” de autoria do pintor Edvard Munch; • Compreender como os signos linguísticos podem ser utilizados para definição de características e comportamento dos sujeitos, e como tais definições podem ser observadas com base nos diálogos entre imagens e textos. • Distinguir situações nas quais os signos linguísticos foram empregados em sentido conotativo ou denotativo. |
| Modulo III – Linguagem e as marcas sociais dos sujeito |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produzir a reflexão sobre como signos linguísticos são utilizados culturalmente para a produção da distinção entre os sujeitos; • Sintetizar os conceitos de marcadores sociais e imagens de controle; • Realizar análise de textos e observações de situações nas quais a oposição de signos de marcas sociais e possíveis imagens de controle produzem novos sentidos; |

- Perceber como os marcadores sociais e imagens de controle podem ser usados para o posicionamento de sujeitos na esfera social e na reprodução de desigualdades;
- Relacionar a construção de marcas sociais e imagens de controle na consolidação das diferenças raciais e da conjuntura do racismo estrutural.

Modulo IV – Linguagem e a construção do “Eu”

- Reconhecer situações nas quais os marcadores da diferenças e imagens de controle produzem discursos de desigualdade e hierarquização;
- Entender como a linguagem e as suas relações entre os sujeitos são estruturadas com base em diferenciações entre o eu e o outro.
- Assimilar os conceitos de identidade e estereótipos;
- Contrapor a construção de sentidos pautados em diferenciações e a relação destes com a estruturação do racismo;
- Compreender as afirmações das identidades e a importância dos sentidos construídos por meio da linguagem para a consolidação desta no plano individual e social;
- Valorizar a construção do “Eu” tendo por base as próprias experiências e vivências, ao invés dos estereótipos aos quais são expostos socialmente.

Unidade I

6

Linguagem e a representação simbólica



Iniciando a conversa...

Desde o início da humanidade, o homem busca manter uma comunicação e interação com os demais. Por isso, a comunicação inicialmente era dada por meio de imagens, porém, com o decorrer do tempo, criou-se outras formas de linguagens, fazendo uso de números, letras e outros tipos de códigos.



Você sabia?

A **língua** que falamos pode ser considerada como um código, que permite a comunicação entre os falantes que conseguem entender e compartilham do mesmo código que utilizamos. Nesta comunicação, podemos fazer uso de dois tipos de linguagens: **linguagem verbal**, isto é, fazemos uso dos **signos linguísticos** (palavras) em nossa comunicação. Já em algumas situações, podemos fazer uso da **linguagem não verbal**, ou seja, por meio de **gestos, ícones, símbolos, cores**, etc...



Pensando no que foi dito acima, caso você estivesse estacionando um veículo, você conseguiria identificar a informação que está sendo representada nesta imagem e dizer qual tipo de linguagem foi utilizada nela?

Ao pensarmos na linguagem não verbal, observamos que um exemplo muito recorrente dela, em nosso dia a dia, é o sinal de trânsito. Por meio das cores verde, amarela e vermelha é possível indicar para os pedestres e motoristas determinadas informações.



Fonte: <https://conceitos.com/semaforo/>

Uma curiosidade

Em quase todo o mundo, há uma “língua” na qual nós somos fluentes: as cores do **semáforo**. Não importa onde estamos ou para onde vamos, sabemos que o **vermelho** indica parar, amarelo significa diminuir a **velocidade** e o **verde**, seguir em frente. Mas quem criou esse código e como ele se disseminou por todos os países?

Desde as **civilizações romanas**, mais de 2 mil anos atrás, o vermelho foi usado como sinônimo de “atenção!”. Em meados de 1830, a cor passou a indicar que os ferroviários ingleses deveriam parar os trens, enquanto o branco sinalizava que o maquinista poderia continuar o percurso.

Porém, um acidente fez com que a **cor branca** fosse retirada desse sistema. A lente do farol vermelho caiu em determinado trajeto, deixando somente a luz clara à mostra. Sem conseguir identificá-la, dois trens colidiram. A partir daí, o branco foi substituído pelo verde, mais visível.

Ainda no século 19, o grande fluxo de carruagens fez com que o semáforo dos ferroviários servisse de inspiração ao engenheiro John Peake Knight, que implantou um sistema parecido nas cidades. Um policial ficava manuseando os indicadores coloridos por meio de placas de dia e com sinais luminosos à noite, pois o sistema ainda não era automático e precisava ser mais rápido do que o dos **trens**. Não deu muito certo: o gás que alimentava o luminoso certa vez explodiu, ferindo o guarda que segurava o objeto.

Foi só em 1917 que o policial norte-americano e inventor Willian Potts implantou em Detroit o semáforo automático com as três cores que conhecemos hoje. Potts viu a necessidade de acrescentar o amarelo como “**cuidado!**”, porque percebeu que ao passar do verde para o vermelho não dava tempo suficiente de “frear” as carruagens.

Texto disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/01/por-que-o-semaforo-e-verde-amarelo-e-vermelho.html>



Fonte: <https://www.significados.com.br/cores-2/>

Você conseguiria pensar em algum outro exemplo de representação de uma informação ou mensagem por meio das cores?

Você tem preferência por alguma cor? Esta cor representa algo para você?



Cores e formas como expressão

Na composição de uma linguagem não verbal, as cores, os traços, formas e posições podem representar sentimentos e emoções. Um exemplo disso, aparece na pintura expressionista de Van Gogh (1889). Nesta pintura, por meio do movimento das pinceladas, da disposição dos elementos que compõem a imagem, bem como pela cor utilizada, o pintor quis passar uma mensagem a quem observasse a tela. Antes de usar um leitor de **QR code** para assistir ao vídeo explicativo da obra, o que você acredita que está sendo tematizado na tela? Quais elementos e cores compõem o primeiro e segundo plano da pintura?



Fonte: <https://arteeartistas.com.br/noite-estrelada-a-obra-prima-de-vincent-van-gogh/>



Ampliando o conhecimento

Após assistir ao vídeo, você considera que algo mudou em relação às suas primeiras impressões sobre a pintura?



Vincent Van Gogh

Fonte: <http://www.vggallery.com/international/spanish/misc/bio.htm>

Ao refletirmos sobre a obra de Van Gogh, observamos que por trás de uma pintura há informações perceptíveis aos nossos olhos e informações que necessitam de uma complementação ou explicação para que passem a constituir um sentido para nós.

Por exemplo, talvez você não soubesse que a imagem que aparece na Figura 1, pintada por Van Gogh, faz referência a uma árvore que vemos na figura 2.

Para que você pudesse chegar a esse entendimento, você precisou passar por um estágio de contemplação e associação deste signo, isto é, da imagem pintada.

Figura 1 - Cipreste de Van Gogh

Figura 2 - Cipreste Italiano

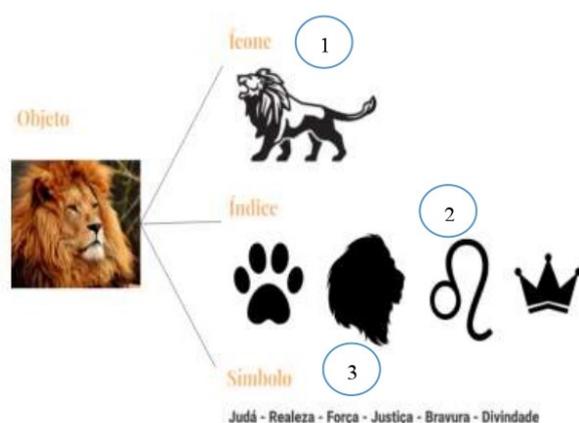


Quando observamos a pintura de Van Gogh, inicialmente nossa percepção envolve-se nas cores e elementos que aparecem em toda extensão da tela, buscando formular um sentido para ela. A este momento inicial de contemplação, damos o nome de **Ícone**. Após o estado de contemplação, percebemos que o elemento pintado acima, faz referência ao cipreste, ou seja, quando conseguimos realizar essa associação, chegamos o estágio de **Índice**.

Isto significa que aquilo que foi representado na tela faz sentido para nós, visto agora conhecermos o cipreste e observamos uma semelhança com aquilo que foi pintado na tela. Justamente por este motivo, você talvez não tenha conseguido realizar tal associação, por ainda não ser do seu conhecimento o que era um cipreste.

Agora que você já consegue realizar uma associação entre as pinceladas e a árvore que foi representada, será possível entender que tal árvore foi posta na tela por ter determinado significado para o pintor, visto que além do seu apreço por este tipo de planta, Van Gogh também sabia que a planta era associada à morte. Logo, podemos inferir que ao dispor a representação do cipreste sobre a tela houve um propósito comunicativo por parte do pintor, ao utiliza-se de determinada representação. E caso a associação do cipreste à morte tivesse sido legitimada, ele passaria a ser um **símbolo** da morte. Sendo assim, significa dizer que, quando os indivíduos conseguem reconhecer um signo como símbolo, é por que ele, convencionalmente, foi designado como representativo de algo.

Exemplificando conceitos...



Na imagem 1, os traços que observamos nos remetem a um leão (Ícone).

Na imagem 2, ao observarmos todas estas ilustrações, como a pegada, por exemplo, materializamos a nossa percepção, ou seja, temos indícios de que estamos falando de um Leão. (Índice)

Na imagem 3, notamos que a representação do Leão foi legitimada como Força e Realeza, devido a sua bravura. (Símbolo)



Uma curiosidade

A balança como símbolo de justiça

Utilizada desde a Antiguidade, a balança é considerada por muitos como o símbolo máximo do direito. A balança é um objeto que representa o equilíbrio, a equivalência e a equação entre culpa e castigo.

Assim como no caso da deusa Themis, o símbolo da balança também tem sua relação com a mitologia grega. O deus Osíris fazia um ritual de julgamento para designar qual seria o fim dos mortos, por isso pesava a alma deles numa espécie de balança. Segundo a mitologia, de um lado da balança colocava-se o coração do morto e do outro uma pena de avestruz que simboliza a justiça e a verdade.

Fonte: <https://serenoadvogados.adv.br>



Fonte: <https://br.depositphotos.com/vector-images/balan%C3%A7a-justi%C3%A7a.html>



Ampliando o conhecimento

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?

Unidade II

Linguagem e comunicação

Na unidade I, você aprendeu que a linguagem pode aparecer de diversas formas. Nesta unidade você aprenderá que os indivíduos utilizam a linguagem como organização do pensamento e exteriorização deste. Para isto, é preciso que a pessoa que produz uma enunciação consiga organizar seu pensamento por meio do código linguístico e assim possa representá-lo na transmissão de uma ideia. Assim, a pessoa que transmite uma ideia pode ser chamada de **emissor** ou **locutor** e aquele que recebe a informação é chamado de **receptor** ou **locutário**.

Neste processo, para que haja uma efetiva comunicação é preciso que ambos os falantes, isto é, tanto o falante quanto o ouvinte partilhem do mesmo código linguístico, pois caso isto não ocorra poderá haver o comprometimento da informação passada.



Fonte: <https://profes.com.br/antonioroberto/blog/o-que-e-genero-do-discurso>

Exemplificando conceitos...



Fonte: <http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/>

78219062/CHARGES%20TECNOLOGIA

Na charge ao lado, observamos que as duas senhoras, ao utilizarem um caixa eletrônico, não compreenderam a solicitação da máquina, visto que não realizaram o procedimento solicitado.

As duas senhoras aparentam não dominarem a linguagem computacional, ou seja, a expressão ou código linguístico utilizado pela máquina, algo que fez com que elas recorressem a outro sentido para a expressão “ler o código de barra”

Tal situação expõe um momento no qual o **locutor** (a máquina) não transmitiu a mensagem pretendida de forma efetiva. Não por um problema na formulação da informação, mas por uma incompreensão do **locutário** (as duas senhoras).



Ampliando o conhecimento

12



Fonte: <https://jornalistaflavioazevedo.blogspot.com/2015/06/a-ma-compreensao-de-uma-informacao.html>

Com base na situação apresentada acima, notamos que houve um equívoco entre a mensagem transmitida e aquela que foi recebida. O que você acredita que ocasionou tal equívoco e como esta situação poderia ser corrigida?

Nas duas situações acima, você observou um momento de interação e de equívocos na compreensão da mensagem pretendida. Em nossa fala, cotidianamente é preciso atentarmos a aquilo que falamos e como falamos também.

Indo além das situações descritas, observamos que as pessoas que idealizaram os dois textos que analisamos, pretendiam realizar a transmissão de alguma **informação, crítica ou ironia**.

Logo, percebemos que por trás de cada enunciação que é realizada, há **discursos explícitos e implícitos** que são repassados aos locutários e propagados por estes.

Por isso, os signos verbais e não verbais são articulados de forma que a mensagem seja a mais concisa possível, porém o entendimento por parte do locutório também depende do conhecimento que este possui.



Fonte: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/analise-do-discurso>

Você sabia?

A fala não pode ser confundida com o discurso, uma vez que a fala é um ato pessoal e é a forma como nos comunicamos, isto contempla a variedade da linguagem (linguagem verbal, não verbal, direta ou indireta) que optamos por utilizar. Enquanto que o discurso ele perpassa a forma como falamos, com quem falamos e sobre o que falamos, já que este não é apenas um ato individual, mas partilhado com o outro no processo de interação. Vamos observar a seguir uma situação prática.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-39793994>

A obra ao lado é conhecida como “O grito”, nesta pintura notamos que o artista recorreu a linguagem não verbal para promover uma comunicação, dado que notamos que não há uma voz ou uma única palavra expressa. Contudo, a obra apresenta um sentido para quem a observa. Isso ocorre, pois na tela notamos que há uma pessoa em aflição ou assustada, e quando escutamos a palavra “Grito”, este signo linguístico aciona em nossa mente uma experiência visual e ao mesmo tempo associativa que já vivenciamos.



É a partir dessa relação de associação da imagem que vemos com o sentido que atribuímos a palavra “Grito”, que nos leva a produzir um significado. Além disso, elementos como as cores, posições e o local no qual a cena foi pintada foram utilizados como elementos que significam e que colaboram para a exposição do discurso pretendido pelo pintor.

No entanto, antes de assistir ao vídeo que analisa a obra, conte-nos o que você acredita que o pintor almejava ao criar uma obra tão emblemática?



Ampliando o conhecimento

Depois de assistir ao vídeo, você deve ter observado que por trás das cores, do personagem, das pinceladas, formas e até mesmo da própria tela, havia impressões, sentimentos e vivências do pintor. O que cada um desses elementos representa na tela e qual discurso implícito eles ajudaram o pintor a compor?



Refletindo sobre conceitos

Ainda há muito para aprendermos sobre a linguagem, mas antes, iremos realizar a leitura do texto "O Vagabundo na Esplanada" e gostaríamos de saber, quando você escutou o signo linguístico "vagabundo", qual foi a representação de um vagabundo que vem a sua mente neste exato momento?

"O Vagabundo na Esplanada."

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esguelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o vagabundo, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco, puído nos cotovelos e demasiado grande, caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola alvacentas.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde uns olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade.

Era assim, ao que se via, o seu natural comportamento de caminhar pela cidade.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, deambulante causa do seu espanto. E à vista do que lhes parecia um homem livre de sujeições, senhor de si próprio em qualquer circunstância e lugar, logo, por contraste, lhes ocorriam todos os problemas, todos os compadrios, todas as obrigações que os enrodiavam. E sempre submersos de prepotências, sempre humilhados e sempre a fingir que nada disso lhes acontecia.

Num instante, embora se desconhecessem, aliava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronta, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de remendos, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as fomes que o homem havia de sofrer. No entanto, alguém disse:



- Vê-se com cada sujeito.

Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e luzidia, colocada ostensivamente ao alto e bem segura sobre o braço arqueado, murmurou azedamente:

- Que benefício trará tal criatura à sociedade?

- Devia ser proibido que indivíduos destes andassem pela cidade.

E assim, resmungando, se dispersavam, cada um às suas obrigações, aos seus problemas. Sem dar por tal, o homem seguia adiante.

Junto dos Restauradores, a esplanada atraiu-lhe a atenção. De cabeça inclinada para trás, pálpebras baixas, catou pelos bolsos umas tantas moedas, que pôs na palma da mão. Com o dedo esticado, separou-as, contando-as conscienciosamente. Aguardou o sinal de passagem, e saiu da sombra dos prédios para o Sol da tarde quente de Verão.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

Após acomodar-se o melhor que o feitio da cadeira de ferro consentia, tirou os pés dos sapatos, espalmou-os contra a frescura do empedrado, sob o toldo. As rugas abriram-lhe no rosto curtido pelas soalheiras um sorriso de bem-estar.

Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras. Ao desassossego de semelhante atrevimento sucedera a indignação. Ausente, o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um inesperado golpe de vento ergueu do chão a folha inteira de um jornal, e enrolou-lha nas canelas. O homem apanhou-a, abriu-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. Céptico, mas curioso, pôs-se a ler.

O facto, de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, empertigaram-se, circunvagando os olhos, como se gritassem:

Pois, não há um empregado que venha expulsar daqui este tipo! Nas caras, descompostas pelo desorbitado melindre, havia o que quer que fosse de recalcada, hedionda raiva contra o homem mal vestido e tranquilo, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem, tartamudeou:

- Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com atenta benevolência.

- Disse?

- É reservado o direito de admissão - tomou o rapaz, hesitando. - Está além escrito.

Depois de ler o dístico, o homem, com a placidez de quem, por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:

- Que direito vem a ser esse?

- Bem...- voltou o empregado. - A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.

- E é a mim que vem dizer isso?

O homem estava deveras surpreendido. Encolhendo os ombros, como quem se presta a um sacrifício, deu uma mirada pelas caras dos circunstantes.

O azul-claro dos olhos embaciou-se-lhe.

- Talvez que a gerência tenha razão -concluiu ele, em tom baixo e magoado. - Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa.





Uma diferença importante!

Você deve ter percebido que no texto outros signos foram utilizados para a produção de sentido. Isto significa que as palavras podem ser articuladas de modo que demonstrem o seu significado literal, algo que também chamamos de denotativo (a palavra apresenta seu significado dicionarizado ou seu sentido comumente conhecido), como, por exemplo, as expressões “Caminhar pela cidade” e “ridículo chapéu”.

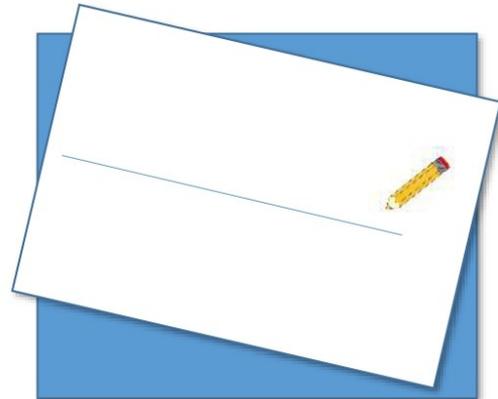
Assim como, também podem aparecer em seu sentido figurado, isto é, sentido conotativo (a palavra ganha um novo significado mediante o contexto de uso), como, por exemplo, “Cheio de remendos” e “está nas tintas”.

Então, notamos que a linguagem se manifesta de diversas formas, por isso, para um melhor entendimento dos discursos, é necessário saber como a linguagem foi articulada e qual o propósito empregado nesta articulação.



Refletido o aprendizado

Ao ler o texto “O vagabundo na Esplanada” você percebeu que o signo “Vagabundo” apresentou um sentido para você antes e depois da leitura do texto. Ambos os sentidos podem ter sido iguais ou diferentes, contudo é importante pensarmos que uma única palavra pode ter inúmeros significados, tanto para um indivíduo quando para um conjunto de pessoas. Pensando nisso, **escreva no quadro ao lado uma palavra que você considera que poderia definir você, ou seja, poderia representar, para qualquer outra pessoa, quem é você.**



Acima você escolheu uma palavra que define você. Conte-nos por que você escolheu essa palavra e se tal escolha é em decorrência de uma característica física sua ou de sua personalidade.

Unidade III

Linguagem e as marcas sociais

Na unidade II, foi possível perceber os sentidos articulados por meio dos signos verbais e não verbais, compreendendo que há signos que podem qualificar e diferenciar as pessoas umas das outras, visto que a forma como andamos, falamos, gesticulamos e nos vestimos são linguagens e que transmitem sentidos a quem nos observa. Os signos que classificam os sujeitos, promovendo o enquadramento deles em algum tipo de grupo e, ao mesmo tempo construindo a diferença, são chamados de **Marcadores sociais**. Além disso, quando determinado marcador é atribuído a um indivíduo, inúmeros significados são articulados com base nesse signo utilizado para designar uma marca social, por exemplo, marcadores sociais da diferença de gênero, como menino ou menina, em diversas culturas, ativam significados diferentes, conforme você verá no texto abaixo.

Nasce uma menina

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe e ninguém deu os parabéns ao meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê dos meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci uma menina num lugar onde os rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de costinhas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.



Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. O primo de meu pai, Jehan Sher Khan Yousafzai, foi um dos poucos a nos visitar para celebrar meu nascimento e até mesmo nos deu uma boa soma em dinheiro. Levou uma grande árvore genealógica que remontava até meu trisavô e que mostrava apenas as linhas de descendência masculina. Meu pai, Ziauddin, é diferente da maior parte dos homens pachtuns. Pegou a árvore e riscou uma linha a partir de seu nome, no formato de um pirulito. Ao fim da linha escreveu “Malala”. O primo riu, atônito. Meu pai não se importou. Disse que olhou nos meus olhos assim que nasci e se apaixonou. Comentou com as pessoas: “Sei que há algo diferente nessa criança”. Também pediu aos amigos para jogar frutas secas, doces e moedas em meu berço, algo reservado somente aos meninos.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão. Vivemos como há séculos, seguido um código chamado Pachtunwali, que nos obriga a oferecer hospitalidade a todos e segundo o qual o valor mais importante é nang, a honra. A pior coisa que pode acontecer a um pachtum é a desonra. A vergonha é algo terrível para um homem pachtum. Temos um ditador: “Sem honra, o mundo não vale nada.” Lutamos e travamos tantas infundáveis disputas internas que nossa palavra para primo “tarbur” é a mesma que usamos para inimigo. Mas sempre nos unimos contra forasteiros que tentam conquistar nossas terras. Todas as crianças pachtuns crescem ouvindo a história de como Malalai inspirou o Exército afegão a derrotar o britânico na Segunda Guerra Anglo- Afegã em 1880.

Malalai era filha de um pastor de Maiwand, pequena cidade de planícies empoeiradas a oeste de Kandahar. Quando tinha dezessete anos, seu pai e seu noivo se juntaram às forças que lutavam para pôr fim à ocupação britânica. Malalai foi para o campo de batalha com outras mulheres da aldeia, para cuidar dos feridos e levar-lhes água. Então viu que os afegãos estavam perdendo a luta e, quando o porta bandeira caiu, ergueu no ar seu véu branco e marchou no campo, diante das tropas.

[...]

Malalai foi morta pelos britânicos, mas suas palavras e sua coragem inspiraram os homens a virar a batalha. Eles destruíram a brigada inteira, uma das piores derrotas do Exército britânico. Os afegãos construíram no centro de Cabul um monumento à vitória de Maiwand. [...] Muitas escolas de meninas no Afeganistão tem o nome dela. Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento”.

[...]

Meu pai contava a história de Malalai a toda pessoa que viesse à nossa casa. Eu a adorava como amava ouvir as músicas que ele cantava para mim e a maneira como meu nome flutuava ao vento quando alguém o chamava.”

LAMB, Christina YOUSAFZAI, Malala. Eu sou Malala

Fonte: Livro - Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 6º ano/Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Aratijo - 5.ed. - Barueri(SP):

Exemplificando conceitos...

No texto acima, observamos, logo no início, precisamente no título, que a expressão “Nasce uma menina”, remete a algumas previsões sobre o que será abordado no texto. O texto fala sobre uma menina e sobre o nascimento dela. Previsões assim são as chamadas **inferências**, isto é, **ante da leitura concreta do texto, tecemos conclusões sobre premissas possivelmente verdadeiras**. Analisando os signos “nasci” e “menina”, isoladamente, significam, de forma respectiva, o ato de alguém vir ao mundo e o gênero sexual de um indivíduo. No entanto, ao longo da leitura do texto, novos sentidos serão construídos conforme o desenvolvimento da leitura. Ao final dessa, percebemos que na cultura dos pachtuns, o nascimento de uma menina é motivo de tristeza, pois há o desejo predominante por nascimento de meninos, sobretudo por as mulheres não terem os mesmos direitos sociais e civis que os homens. O nascimento de Malala significou motivo de alegria unicamente para seus pais, mas por estes terem um pensamento diferente dos demais homens de seu povo, conforme a própria Malala afirma. Portanto, o nascimento de Malala, ou seja, de uma menina não foi visto por muitos como algo bom, por sua cultura considerar que as meninas nascem apenas para o casamento e geração de filhos. Além disso a escolha desse nome não se mostrou apreciável, uma vez que na concepção do avô de Malala, este nome era triste e remetia a um acontecimento passado: a morte de Malalai de Maiwand.

Você sabia?

A democracia ateniense é um dos temas mais batidos sobre a Antiguidade. No entanto, poucos sabem que mulheres, estrangeiros, escravos e crianças não eram considerados cidadãos e, por isso, não podiam participar das decisões políticas. Com isso, a democracia ateniense excluía cerca de 90% da população da cidade. As mulheres não podiam participar dos debates públicos e políticos, muito embora fossem autorizadas a frequentar festas religiosas e assistir a peças teatrais, bem como ir a santuários e oráculos. Já os sacrifícios aos deuses lhes eram proibidos, pois se tratavam de rituais exclusivamente masculinos. Elas também não podiam ter propriedades ou administrar negócios, sendo sempre tuteladas pelos maridos ou por parentes masculinos mais próximos.

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



Após a leitura do texto acima e a exposição do vídeo “Mulheres na História #2: MALALA YOUSAFZAI, a menina que queria ESTUDAR”, você perceberá que havia uma visão sobre o nascimento de Malala, antes e depois de alguns de seus feitos na história de seu povo. Assim, quais novos significados, dentro dessa cultura e fora dela também, foram associados ao nascimento e ao fato de Malala ter nascido uma menina?

Uma observação importante!

Mediante a leitura do texto e a exposição do vídeo, percebemos que o signo menina apresentou determinado significado dentro do contexto do texto. Em outras culturas, inúmeros outros significados também poderiam ser atribuídos ao signo menina. Além desse, há outros signos linguísticos utilizados para marcar a diferença entre os indivíduos, como, por exemplo, gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hêtero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros. (ZAMBONI, 2014, p. 14).

Palavras que por vezes podem aparentar uma simples expressão, quando utilizadas em relação a alguém, na verdade, conseguem produzir sentidos e representações em nosso meio social.

Cada uma dessas palavras, socialmente, carregam em si um significado sobre os sujeitos assim denominados. Também observamos que quanto mais marcadores forem atribuídos a um único sujeito, mais desigualdades ou vantagens sociais eles terão.

NOT APPROVED

APPROVED



Refletindo sobre conceitos

Dos marcadores sociais apresentados acima, você se enquadra em um ou alguns deles? Quais?



Ampliando o conhecimento

Agora que você já sabe o que são marcadores sociais da diferença, quais marcadores e possíveis significados para esses você observa nos textos 1?

Texto I

NECISON MORENO/COMPAG A PRESS

SE A LURISA PUDESSE, PASSARIA O DIA TODO BRINCANDO DE CASINHA.

SE A JULIANA PUDESSE, INVENTARIA OUTRA BRINCADEIRA.

crianças vendem antimofos em estacionamento de shopping center, em São Luís (MA), 2012.

O Brasil tem hoje 17 milhões de crianças que vivem em situação de extrema pobreza. 1,2 milhões habitam entre dois e três anos de idade em favelas. E nós estamos perdendo essa chance para mudar a vida de uma criança.

Mostre que você se importa. Faça a sua doação agora mesmo.

Cartaz da campanha "Verdades Infantis", da Fundação Abrinq, 2009.

Ligue 0300 10 12345 ou acesse www.doeagora.org.br

Texto II

O CARIOCA E A ROUPA

[...] Deu-se comigo outro dia uma experiência engraçada: fui ao centro da cidade de blusa, coisa que me aconteceu várias vezes, mas só então acrescida de um pormenor que introduziu um caráter inédito à situação: levava debaixo do braço uma pasta de papéis, feita de nylon.

Sim, pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta. Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas.

Quando tomei um táxi, vi que o motorista torceu a cara, mas não percebi o que se passava, pois experimentei semelhante má vontade em outras circunstâncias. Reparei também certa estranheza do motorista quando lhe dei de gorjeta o troco, mas permaneci opaco ao fenômeno social que se realizava. Em um restaurante comum, sentei-me para almoçar. O garçom, que até então eu não vira mais gordo, tratou-me com uma intimidade surpreendente e, em vez de elogiar os pratos pelos quais eu indagava, entrou a diminuí-los: “aqui a gororoba é uma coisa só; serve para encher o bandulho”. Não sou de raciocínio rápido, mas, em súbita iluminação, percebi, com todo o prazer da novidade, que eu estava vestido de mensageiro: pasta e blusa. Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. Pois eu lhes conto. Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar, garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura.

Entendi muitas outras coisas humildes: o mensageiro não tem direito a réplica; é barrado em elevadores de lotação ainda não atingida; posto a esperar sem oferecimento de cadeira; atendido com um máximo de lentidão; olhado de cima para baixo; batem-lhe com vigor no ombro para pedir passagem; ninguém lhe diz “obrigado” ou “por favor”; prestam-lhe informações em relutância; as mulheres bonitas sentem-se ofendidas com o olhar de homenagem do mensageiro; os vendedores lhe dizem “não tem” com um deleite sádico.

Foi uma incursão involuntária à natureza de uma sociedade dividida em castas. Preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta. No fim da tarde, eu já procedia como um mensageiro, só me aproximando dos outros com precauções e humildade, recolhendo de meu rosto qualquer veiledade de um sorriso inútil, jamais correspondido. Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. Porque o pior de tudo é que as pessoas não sorriam. O pior é que ninguém sorri para os mensageiros.

CAMPOS, Paulo Mendes. Crônicas. São Paulo: Ática, 1982. (Para gostar de ler, 5).

Escute com atenção!

No texto I, na primeira parte, quando ouvimos a expressão “criança”, alguns sentidos surgem à mente (pessoas que vivem para brincar, que não trabalham...), principalmente quando essa palavra entra em associação com “shopping center”(lugar de se divertir, lanchar, comprar...).

Criança é a designação para um indivíduo, cuja realização de qualquer trabalho é considerada crime, ou seja, exploração de menores. Porém, muitas crianças são obrigadas a trabalharem para ajudar na renda da própria família, quando na verdade elas deveriam estar estudando e brincando.

Um lugar de brincadeira e diversão é o “shopping Center”, porém essas crianças não estão lá para brincarem, mas para venderem produtos que posam rende-lhes algum dinheiro.



Ampliando o conhecimento

Analisando a segunda parte do texto I, percebemos que há a relação das duas situações à palavra “Brincadeira”. Quais elementos da imagem reforçam a ideia de que a personagem da primeira cena está em uma situação de vida diferente da segunda personagem?

Exemplificando conceitos...

No texto II, percebemos que o personagem sai de casa vestido de forma simples, de blusa e com uma pasta debaixo do braço. Porém, ao longo do seu caminhar pela cidade, a cada lugar por onde passa, ele recebe determinado tratamento. Isso ocorre por que a roupa que utilizamos também pode significar. Mostrando para as outras pessoas quem, possivelmente, somos, como, por exemplo, qual a nossa profissão e a classe social a qual pertencemos.

Uma situação assim ocorre, porque, culturalmente, as ações, os gestos, as vestimentas e até mesmo a forma como andamos podem transmitir uma linguagem que será interpretada e decodificada por alguém. Essa pessoa passará a construir uma leitura de quem você é no contexto social do qual você faz parte. Por isso, a cultura é a responsável por determinar tanto as classificações sociais quanto os significados que são construídos com base nessas classificações.

Podemos considerar também, que a vivência em uma sociedade e a necessidade de pertencimento a determinado grupo social faz com que, por meio da linguagem, também construamos a nossa Identidade.

A identidade, assim, seria uma forma de nos enquadrarmos em alguma classificação social, pois sairmos ou ficarmos fora de algumas, pode provocar a desestabilidade de uma cultura que buscam manter uma certa ordem social.



Ampliando o conhecimento

No texto II, ao andar com uma vestimenta diferente da que ele costumava usar, o personagem assumiu, socialmente, uma nova identidade. Qual identidade seria esta?

Escute com atenção!

No fragmento “Sim, pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta. Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas. ”, observamos que os signos “blusa” e “pastas” apresentam sentidos isoladamente, mas em conjunto, auxiliaram na construção de uma nova identidade para o personagem. Essa nova identidade, ao ser formulada com base nesses dois objetos, acabou acarretando em outras formas de tratamento em relação ao personagem. Tratamentos íntimos, depreciativos e preconceituosos. Isso enfatiza a ideia de que **as identidades que assumimos são responsáveis pela construção de estereótipos sociais e diversas formas de discriminação, seja pela roupa que vestimos, pela cor de nossa pele ou pelo gênero sexual que assumimos.**

Pensando um pouco...

Estereótipos podem ser definidos com um perfil social que é acionado em nossa mente diante das identidades que as pessoas nos apresentam. Voltando ao texto II, o personagem, diante da forma como estava vestido, socialmente assumiu a identidade de um mensageiro. Essa identidade e as formas de tratamento que ele recebeu são resultado de um estereótipo que se tem em relação as pessoas que são mensageiros (Um perfil, isto é, ideias preestabelecidas sobre esse tipo de indivíduo). São ideias preconcebidas de como eles andas, como se vestem, dos lugares que podem frequentarem, assim como, do nível de estudo que possuem.

Você, agora, consegue observar que há gestos, ações e comportamentos que falam por nós e que socialmente tanto nos posicionam em algum grupo de marcadores sociais, quanto também nos abrem para recebermos formas de tratamentos diferenciadas, sejam esta de cunho positivo ou não.



Ampliando o conhecimento

Você consegue pensar algum exemplo de identidade assumida mediante algum tipo de comportamento e que (quais) estereótipo(s) é ou são articulados com base nessas identidades?

Unidade IV

25

Linguagem e a construção do “EU e do OUTRO”

Na unidade III, você compreendeu que socialmente somos instigados a produzirmos algum tipo de identidade ou nos atribuem outras. Neste caso, identidades são performadas através de nossas vivências no meio social e por meio das múltiplas linguagens que há. Entretanto, por meio das identidades, visões preconceituosas e estereótipas sobre o outro, pode contribuir para as desigualdades e a geração de discriminação. Para ilustrarmos e aprofundarmos ainda mais o nosso entendimento, vamos pensar nos possíveis sentidos que nos vem à mente quando pensamos ou ouvimos o signo “Jovem”.

Ser “jovem” é....



Agora que você já pensou um sentido para o signo “jovem”, leia o texto abaixo e veja quais significados a este são atribuídos no texto.

Jovens que não estudam nem trabalham: escolhas ou falta de opções?

Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero.

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante.

Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas (como a acima) com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.

O resultado é o estudo Se já é difícil, imagina para mim..., lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo “nem-nem”, que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

“A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência”, avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com conseqüências desafiadoras.



Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico a longo prazo. Além disso, como 66% dos nem-nens latino-americanos e caribenhos são mulheres, o tema também pode contribuir para uma transmissão intergeracional da desigualdade de gênero [...]

Mariana Keipper Ceratti

Pensando um pouco...

No texto acima, observamos que o Marcador social “Jovem”, suscita pensarmos que as pessoas jovens estão em um momento da vida no qual passam por mudanças e escolhas. São pessoas que estudam, quando apresentam condições para isso, ou que trabalham, quando precisam ajudar nas despesas ou sustentar a família. Contudo, no texto há o indicativo de jovens que não estudam e nem trabalham. Atrelado ao texto, como representação desse perfil de jovem, observamos a imagem de um rapaz negro que, supostamente, enquadra-se no perfil de alguém que é jovem não estuda e possivelmente não trabalha.

É compreensível esse tipo de relação entre a imagem e o texto, uma vez que de fato a maior parte da falta de oportunidade de estudar ou trabalhar acomete os jovens negros. Entretanto, o texto não faz nenhuma menção que as pessoas que participaram do estudo sejam negras. Assim, chegamos a duas conclusões, se enquadrar como jovem em uma sociedade, requer desse sujeito a ação de estar engajado com os estudos ou com o trabalho. Não pode existir um meio termo, pois isso mostra alguém sem rumo na vida.

Sobre o uso da imagem, ela aparece com base em um estereótipo social daquele sujeito quem não tem muitas oportunidades e que se inserem nesse perfil de jovem sem rumo. No entanto, o uso desse signo não verbal reforça a ideia de que as pessoas negras são as que mais vivem nessa condição. Neste caso, essa imagem representa o perfil do jovem que mais se enquadra como um não estudioso e desempregado. Isso remete a sentidos como a preguiça, a ignorância e a condução de uma vida sem propósito.

Não podemos considerar como uma simples imagem, pois jovens com outra cor de pele podem viver na condição de quem não estuda e não trabalha também. Logo, representar esse perfil por meio de um jovem negro, articula indiretamente os sentidos de que são as pessoas negras que vivem assim. E isso, acaba por intensificar a discriminação, gerar o preconceito e o próprio racismo.

Quando qualquer signo, seja ele verbal ou não, é utilizado como algo que acabe incentivamos a distinção, ou seja, inferiorização entre os sujeitos e agravamento do preconceito, temos o que podemos chamar de **Imagens de Controle**.

Você sabia?

Imagens de controle é um termo criado por Patrícia Hill Collins, uma estudiosa norte-americana que formulou a ideia de que, Imagens de controle são representações de um sujeito, utilizadas com o propósito de intensificar as distinções sociais e instigar a perpetuação, principalmente, do racismo. Isto significa que, as concepções que temos do outro, é formada com base nos discursos com os quais temos contato diariamente. Seria, desse modo, o racismo uma forma de diferenciação em relação as pessoas negras com base em discursos que nos incentivam, constantemente, a produzir uma visão distorcida sobre as pessoas de cor.



Fonte: Classiterapias - 2011

Visão ainda enraizadas nas concepções da escravidão, ou seja, pessoas negras tratadas como desumanas, vistas como inferiores socialmente e intelectualmente, preguiçosas, violentas e destinadas a servidão. Estas imagens de controle articula também os estereótipos culturalmente e instituído desses indivíduos e por meio da forma como são representados, enraizam socialmente as inferiorizações.

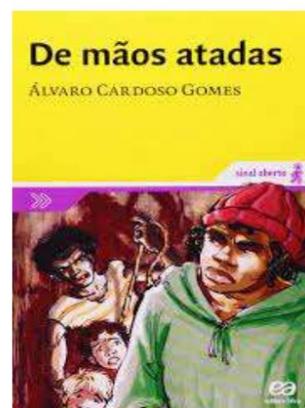
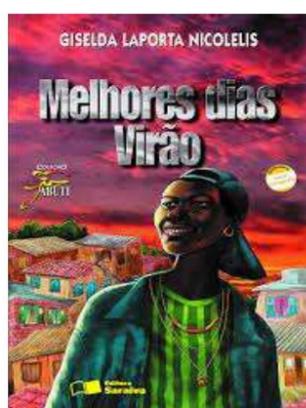


Ampliando o conhecimento

Nos textos I e II temos as expressões “melhores dias virão” e “de mãos atadas”, mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?

Texto I

Texto II



Você consegue observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforçam uma visão racista sobre os jovens negros?

Com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, qual o possível destino de uma pessoa negra?

Por meio dessas imagens, como os jovens negros são representados e tais representações podem ser consideradas como Imagens de controle?

Pençando um pouco...

Ver representações de pessoas negras como pessoas sem perspectivas na vida, sem escolhas e sem oportunidades, desencadeia pensarmos que muitas das desvantagens sociais partem da falta de oportunidades, mas também de representações do outro, que também impactam no “eu”. Temos identidades formadas também com base nessas representações, sejam elas positivas ou negativas. Abaixo você irá observar mais dois textos nos quais a pobreza e situação de abandono é representada mais uma vez com pessoas de cor escura.

Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava **desnudo**
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
soltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro,
vacilante criança,
sonogada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastigui teu pão.

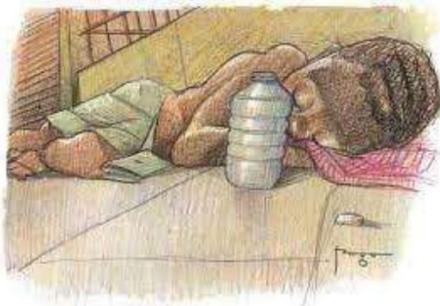
Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LIMA, Haydée S. Hostin. Roda Poética "Dia dos Pais", Confraria Artistas e Poetas pela Paz.
Disponível em: <<https://bit.ly/2O4PtoV>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Texto IV



Ampliando o conhecimento

Lendo os textos III e IV, o que eles têm em comum?

Caso você lesse os textos I, II e III sem que houvesse essas imagens relacionadas a eles, você consideraria que as pessoas negras são as mais, naturalmente, tendenciosas a viverem na pobreza e nas ruas?

| Descrição da proposta didática |
|--|
| 1ª Etapa - Apresentação da proposta da pesquisa |
| <p>Duração: 50 minutos</p> <p>A primeira etapa da pesquisa será destinada a apresentação da pesquisadora, a exposição dos objetivos definidos, assim como possíveis esclarecimentos acerca de como ocorrerá a aplicação da pesquisa. Além disso, na ocasião, será feita a assinatura dos termos necessários para os participantes da pesquisa e a explicitação de como os demais termos devem ser assinados.</p> |
| 2ª Etapa – Aplicação do questionário sociocultural |
| <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor o público no qual a pesquisa será realizada. <p>Perguntas motivadoras para a discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a idade; • Como se autodeclaram em termo de gênero, raça e cor; • Onde moram, se na zona rural ou urbana; • Com quem moram; • Se gostam e têm o hábito de lerem; • O que gostam de lerem e quanto tempo dedicam a leitura e aos estudos; • Se já ouviram falar em marcadores sociais e imagens de controle; • Qual a visão que eles possuem em relação ao material didático que utilizam. <p>Metodologia:</p> <p>Desenvolvimento de um diálogo oral e coletivo, em sala de aula, com base em algumas perguntas motivadoras para o aprofundamento das discussões.</p> |
| 3ª - A intervenção - Módulo I – Linguagem e representação simbólica |
| <p>Duração: 4 aulas de 50 minutos cada</p> <p>Objetivos para os dois momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e contextualizar a língua como um código; • Explicar como os signos são instituídos socialmente e como estes promovem a comunicação entre os sujeitos; • Explicar como as cores e demais elementos também são signos e podem ser utilizados para a comunicação; |

- Aprofundar o conceito de signos com base na semiótica Peirceana.

Metodologia:

❖ Primeiro momento

Os alunos serão instigados a refletirem como os símbolos apresentam significados e como estes podem ser fixados socialmente. Para isto, haverá a exposição de símbolos que são conhecidos mundialmente. Como, por exemplo, o símbolo das olimpíadas, da Nike, o cifrão, perigo, cruz sagrada...

A partir disso, será exposto o conceito de código, língua e linguagem. Finalizando o momento com a reflexão acerca de como as cores podem significar, como, por exemplo, as cores do semáforo. Para isto, os alunos irão ler um texto acerca de como o criou-se o semáforo e como ocorreu a escolha das cores amarela, verde e vermelha. Para conclusão desse primeiro momento, com base na análise de uma tabela na qual há o significado de cada cor e diante do que foi exposto, os alunos responderão a três perguntas.

- Pensando no que foi dito acima, caso você estivesse estacionando um veículo, você conseguiria identificar a informação que está sendo representada nesta imagem e dizer qual tipo de linguagem foi utilizada nela?;
- Você conseguiria pensar em algum outro exemplo de representação de uma informação ou mensagem por meio das cores?
- Você tem preferência por alguma cor? Esta cor representa algo para você?

❖ Segundo momento

Para o aprofundamento da noção de cores como expressão, os alunos irão responder a duas perguntas com base na obra “Noite estrelada” de Vincent Van Gogh, sendo que a primeira questão será respondida antes e como base apenas na observação individual da pintura. Posteriormente, os alunos irão assistir a um vídeo no qual há a exposição e análise da obra e vida de Van Gogh.



Fonte: <https://arteartistas.com.br/noite-estrelada-a-obra-prima-de-vincent-van-gogh/>

- Na composição de uma linguagem não verbal, as cores, os traços, formas e posições podem representar sentimentos e emoções. Um exemplo disso, aparece na pintura expressionista de Van Gogh (1889). Nesta pintura, por meio do movimento das pinceladas, da disposição dos elementos que compõem a imagem, bem como pela cor utilizada, o pintor quis passar uma mensagem a quem observasse a tela. Antes de usar um leitor de QR code para assistir ao vídeo explicativo da obra, o que você acredita que está sendo tematizado na tela? Quais elementos e cores compõem o primeiro e segundo plano da pintura?;
- Após assistir ao vídeo, você considera que algo mudou em relação às suas primeiras impressões sobre a pintura?

Após responderem a estas duas perguntas, os alunos irão ler um texto explicativo sobre o cipreste, a planta de fascinação de Van Gogh, e qual a significação que tal planta representa, tanto para o pintor, quando no meio social. A exposição desse texto será a base para a discussão acerca do que seriam ícone, índice e símbolo. Por fim, para fixar ainda mais as ideias estudadas, os alunos irão analisar um texto de curiosidade, intitulado “A balança como símbolo de justiça”, no qual fala-se sobre da utilização da balança como objeto representativo da justiça, e após a leitura, irão ilustrar algum símbolo conhecido por eles.

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre símbolos, você poderia ilustrar algum símbolo que você conhece?

Link do vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=OqUcgDyNhh0&ab_channel=FomedeSaber;

[https://serenoadvogados.adv.br/;](https://serenoadvogados.adv.br/)

<https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/01/por-que-o-semaforo-e-verde-amarelo-e-vermelho.html>

4ª - A intervenção – Módulo II – Linguagem e comunicação

Duração: 4 aulas de 50 minutos cada

Objetivos para os dois momentos:

- Descrever as diferenças entre emissor e locutor;
- Explicar como os tipos de linguagens (Verbal e não verbal) podem correlacionarem-se e contribuir para a análise de efeitos de humor, crítica ou ironia;
- Observar como o uso dos signos visuais e verbais podem consolidar o entendimento acerca do discurso implícitos e explícitos, com base na exposição de um vídeo e análise da obra “O grito” de autoria do pintor Edvard Munch;

- Compreender como os signos linguísticos podem ser utilizados para definição de características e comportamento dos sujeitos, e como tais definições podem ser observadas com base nos diálogos entre imagens e textos;
- Distinguir situações nas quais os signos linguísticos foram empregados em sentido conotativo ou denotativo.

Metodologia:

- ❖ Primeiro momento

A aula será iniciada com a exposição do que são e quais as diferenças entre emissor e locutor, almejando, com base na explanação e na análise da charge abaixo, compreender como uma mensagem mal elaborada ou como uma mensagem mal interpretada pode comprometer o entendimento do discurso.



Fonte: Gepoteriko

Após a explicação da situação comunicativa da charge anterior, os alunos irão analisar uma tirinha de Flávio de Azevedo, respondendo a respectiva pergunta:

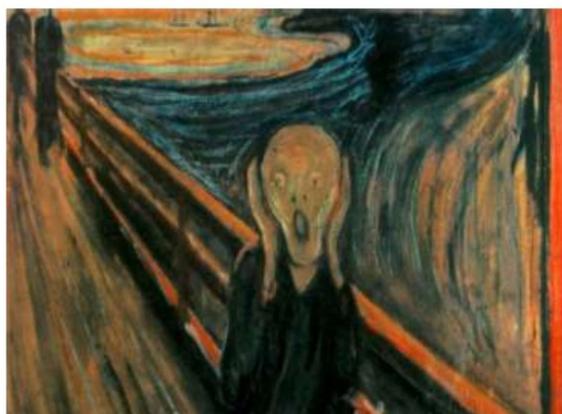
Com base na situação apresentada acima, notamos que houve um equívoco entre a mensagem transmitida e aquela que foi recebida. O que você acredita que ocasional tal equívoco e como esta situação poderia ser corrigida?



Fonte: Flávio Azevedo

❖ Segundo momento

No segundo momento da aula ocorrerá a explanação sobre o que seria a ironia e qual o propósito desta nos textos. Para esclarecer melhor o conceito, os alunos irão mais uma vez analisarem uma obra de arte, neste caso, “ O grito”, de Edvard Munch, por meio da qual eles irão responder duas perguntas, sendo a primeira antes de assistir ao vídeo no qual a análise da obra, e a segunda pergunta, logo após assistirem ao vídeo.



Fonte: BBC portuguesa

- No entanto, antes de assistir ao vídeo que analisa a obra, conte-nos o que você acredita que o pintor almejava ao criar uma obra tão emblemática?;
- Depois de assistir ao vídeo, você deve ter observado que por trás das cores, do personagem, das pinceladas, formas e até mesmo da própria tela, havia impressões, sentimentos e vivências do pintor. O que cada um desses elementos representa na tela e qual discurso implícito eles ajudaram o pintor a compor?;

Para finalização e aprofundamento dos conceitos estudados, principalmente sobre o signo linguístico, e ao mesmo tempo realizando uma introdução para a próxima unidade, os alunos irão ler o texto “O Vagabundo na Esplanada”, de autoria de Manuel da Fonseca e responderam às três perguntas listadas abaixo. Tais perguntas foram baseadas na utilização dentro do texto do signo “Vagabundo”. Por isso, objetivamos conduzir os alunos a refletirem sobre como um único signo linguístico pode definir quem é uma pessoa. Assim, como exercício complementar, eles irão se definirem uma única palavra e justificar o motivo da escolha dessa palavra.

- Ainda há muito para aprendermos sobre a linguagem, mas antes, iremos realizar a leitura do texto “O Vagabundo na Esplanada” e gostaríamos de saber, quando você escutou o signo linguístico “vagabundo”, qual foi a representação de um vagabundo que vem a sua mente neste exato momento?;
- O texto que você acabou de ler apresenta a construção do sentido geral dele pautando-se na contraposição entre dois signos: Vagabundo x Esplanada. Estas duas palavras foram articuladas pelo autor para que no contexto do texto apresentem não apenas ideias opostas, mas também ao mesmo tempo contribuam para a observação de um discurso implícito presente nele. Qual discurso seria este? Explique como ambos os signos ajudaram você a chegar a esta conclusão.;
- Você aprendeu ao longo das duas unidades que a linguagem aparece não apenas por meio das palavras, mas nos gestos, nas ações, na forma como andamos, como nos vestimos, etc. Por meio dessas linguagens, somos analisados, julgados e classificados socialmente também. Observe a imagem que serve de ilustração para o texto e explique quais elementos da imagem auxiliaram na construção do sentido para o signo “Vagabundo”.

5ª - A intervenção e Módulo III

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Objetivos gerais:

- Produzir a reflexão sobre como signos linguísticos são utilizados culturalmente para a produção da distinção entre os sujeitos;
- Sintetizar os conceitos de marcadores sociais e imagens de controle;
- Realizar análise de textos e observações de situações nas quais a oposição de signos de marcas sociais e possíveis imagens de controle produzem novos sentidos;
- Perceber como os marcadores sociais e imagens de controle podem ser usados para o posicionamento de sujeitos na esfera social e na reprodução de desigualdades;
- Relacionar a construção de marcas sociais e imagens de controle na consolidação das diferenças raciais e da conjuntura do racismo estrutural.

Metodologia:

- O texto I é uma propaganda, nela, elementos como textos e cores são utilizados para reforçarem o propósito comunicativo do texto. Em vista disso, qual seria esse propósito e qual a mensagem que se pretende passar para os leitores?

Por fim, será descrito os conceitos de identidade e estereótipos, objetivando que os alunos consigam perceber uma relação dos marcadores sociais com a construção das identidades e estereótipos. Instigando que os alunos pensem algum exemplo de identidade assumida mediante algum tipo de comportamento e quais estereótipos podem ser articulados com base nessas identidades.

6ª - A intervenção e Módulo IV

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Objetivos gerais:

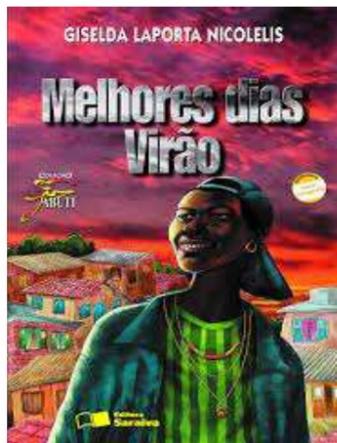
- Reconhecer situações nas quais os marcadores da diferenças e imagens de controle produzem discursos de desigualdade e hierarquização;
- Entender como a linguagem e as suas relações entre os sujeitos são estruturadas com base em diferenciações entre o eu e o outro.
- Assimilar os conceitos de identidade e estereótipos;
- Contrapor a construção de sentidos pautados em diferenciações e a relação destes com a estruturação do racismo;
- Compreender as afirmações das identidades e a importância dos sentidos construídos por meio da linguagem para a consolidação desta no plano individual e social;
- Valorizar a construção do “Eu” tendo por base as próprias experiências e vivências, ao invés dos estereótipos aos quais são expostos socialmente.

Metodologia:

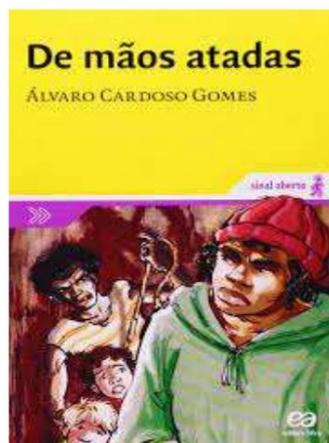
A unidade IV será iniciada com cada um dos alunos realizando uma definição para o marcador “Jovem”. O propósito dessa definição é pensar que este marcador articula sentidos divergentes em contextos diversos e para sujeitos distintos. Logo, após a definição, será proposta a leitura do texto “Jovens que não estudam nem trabalham: escolhas ou falta de opções? ”, um estudo realizado com jovens brasileiros. Mediante a análise desse texto e a imagem que está relacionada a ele no material didático, introduziremos o conceito de representação e Imagens de Controle

Após essas conceituações, será realizada a análise dos textos I e II, mediante as seguintes perguntas:

Texto I



Texto II



Fonte: “Coleção tecendo linguagens” - Livro didático do 9º ano

- Nos textos I e II temos as expressões “melhores dias virão” e “de mãos atadas”, mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?;
- Você consegue observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforçam uma visão racista sobre os jovens negros?;
- Com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, qual o possível destino de uma pessoa negra?;
- Por meio dessa imagem, como os jovens negros são representados e tais representações podem ser consideradas como Imagens de controle?

Para finalizar, será proposta análise do texto “Bilhete ao pai adotivo” e da imagem abaixo, para que os alunos consigam relacionar os conceitos estudados e pensar como as representações das pessoas negras no material didático articulam significados que produzem o racismo e a inferiorização de determinados sujeitos.

Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava **desnudo**
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
saltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro,
vacilante criança,
sonegada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LMA, Haydee S. Hosini. Roda Poética "Dia dos Pais". Confraria Artistas e Poetas pela Paz.
Disponível em: <<https://bit.ly/2O4Provo>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: "Coleção tecendo linguagens" - Livro didático do 6º ano

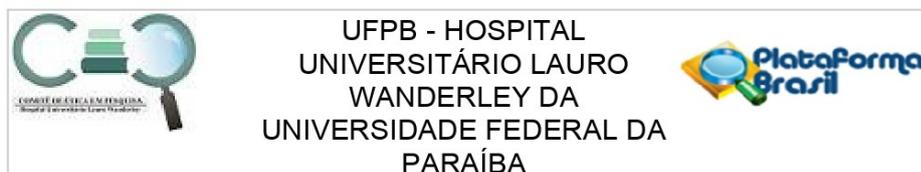
Texto IV



Fonte: "Coleção tecendo linguagens" - Livro didático do 9º ano

- Segundo os textos I, II, III e IV, qual a cor de pessoas que possuem uma vida instável e tendem a viver na rua?;
- Caso você lesse os textos I, II e III sem que houvesse essas imagens relacionadas a eles, você consideraria que as pessoas negras são as mais, naturalmente, tendenciosas a viverem na pobreza e nas ruas?;
- No texto III, o signo menino, que aparece no final do texto, apresenta um sentido igual ou diferente do sentido convencional do marcador social "menino"?;
- Quais elementos do texto IV sinalizam que estamos diante da representação de uma criança que vive na rua?;
- No texto III, quais sentidos são produzidos por meio dos signos "Desnudo" e "sonegados"?;
- Na sua opinião, o que as cores do texto IV representam?;
- Com base no que foi estudado nesta unidade, você consegue descrever algum outro tipo de Imagem de controle em nossa sociedade?

Anexos A - O parecer de aprovação do projeto de pesquisa aplicado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA E SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: FABIOLA JERONIMO DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56162922.3.0000.5183

Instituição Proponente: Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.356.765

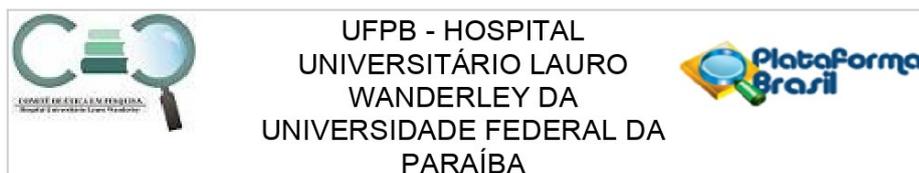
Apresentação do Projeto:

Trata-se da apresentação da versão_2 do projeto de pesquisa, com respostas às pendências apresentadas no parecer 5.277.657 de 08/03/2022, emitido anteriormente pelo CEP/HULW.

O Projeto é intitulado LEITURA E SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, com a finalidade de Conclusão de Mestrado Profissional da pesquisadora FABIOLA JERONIMO DUARTE, orientado pelo pesquisador HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA, pelo Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino ao qual o estudo proposto está vinculado.

É uma pesquisa de base qualitativa, na qual propõe-se investigar a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa "Tecendo linguagens" e, posteriormente, selecionar os volumes nos quais há maior incidência destes, para ser proposta uma intervenção, por meio de sequências didáticas e utilização de um módulo didático com base no material selecionado nos livros da coleção citada, nas quais haverá uma abordagem semiótica do material coletado para as turmas selecionadas da Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, na cidade de Montanhas-RN.

Endereço: Rua Tabelião Stanislau Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep.hulw@ebserfh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

Critérios de inclusão

- I. Alunos devidamente matriculados no Ensino Fundamental;
- II. Participarão aqueles que estiverem aceitado participar da pesquisa por meio da assinatura do TALE, bem como terem sido autorizados pelos seus pais e responsáveis por meio do TCLE para pais e responsáveis pelo/a menor.

Critérios de exclusão

- I. Alunos matriculados em turmas do Ensino Fundamental que não foram selecionados, devido ao tempo hábil para aplicação da intervenção pedagógica;
- II. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa, bem como não terem sido autorizados pelos seus pais e responsáveis.
- III. Também ficarão de fora da pesquisa aqueles que, porventura, venham desistir do estudo.

Tipo de amostra: não probabilística. 40 alunos

Hipótese:

Os discursos que aparecem por meio de marcadores sociais da diferença e imagens de controle presentes em materiais didáticos podem contribuir para o aumento das ações racistas e desigualdades sociais em relação às pessoas de cor negra e, consequentemente, com o atravessamento simultâneo desses fatores, podem delinear identidades.

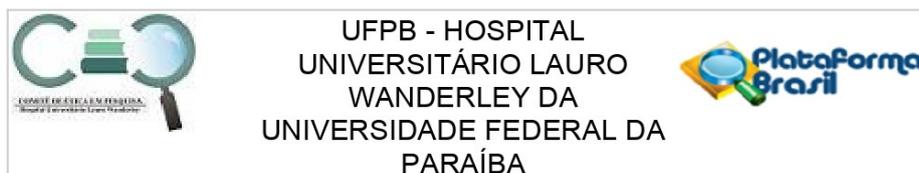
Instrumentos: Questionários sociocultural; Intervenção.

Fases da pesquisa e Procedimentos para coleta dos dados primários e secundários.

Primeira etapa: Por meio da pesquisa exploratória e interpretativista será realizada a primeira etapa do estudo, na qual terá como técnica a pesquisa bibliográfica, a partir da análise das fontes secundárias consistindo em um revisão de base teórica-metodológica em periódicos, dissertações, teses e livros que venham a contribuir para o estudo, tendo por base teórica os trabalhos que versem sobre a multimodalidade da linguagem, multiletramentos, a análise semiótica, os marcadores sociais e imagens de controle presentes em materiais didáticos.

Será utilizado como técnica para as fontes primárias, a pesquisa documental, a ser realizada na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa "Tecendo Linguagens", na qual serão analisados como ocorre a acentuação das diferenças de cor, de condição social e profissões, em especial do negros, por meio dos marcadores sociais e imagens de controle. Após a análise do material, será feita a seleção de imagens e textos, nos quais possivelmente há a presença de marcadores sociais e imagens de

Endereço: Rua Tabelião Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep_hulw@ebserh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

controle, para posteriormente ser elaborado o módulo didático que será aplicado na intervenção.

Segunda etapa: Será realizada uma pesquisa-ação, com base nos dados coletados na etapa anterior, ou seja, da pesquisa documental na coleção "Tecendo linguagens", será aplicado um projeto de intervenção, mediante sequências didáticas, nas quais os alunos serão direcionados para a resolução e análise das questões presentes no módulo didático elaborado.

Ao longo da aplicação de 8 sequências didáticas, ou seja, 16 encontros será feita uma abordagem semiótica do material selecionado no(s) livro(s) didático(s) da coleção "Tecendo linguagens" e que estarão presentes no módulo didático.

Esta etapa iniciará com a resolução do questionário sociocultural. • 1ª Etapa - Apresentação da Proposta da pesquisa e observação do ambiente escolar nas aulas de Língua Portuguesa; • 2ª Etapa – Aplicação do questionário sociocultural; • 3ª A intervenção - Módulo I; • 4ª A intervenção – Módulo II; • 5ª A intervenção e Módulo III; • 6ª A intervenção e Módulo IV; • 7ª A intervenção e Módulo V; • 8ª Apresentação e discussão dos dados. Por último, será feito um cruzamento dos dados provenientes dos questionários e observações do material didáticos irão para análise e os resultados serão apresentados na escrita da dissertação.

Vigência do Projeto: maio de 2021 a julho de 2023, conforme cronograma apresentado pelo pesquisador.

Objetivo da Pesquisa:

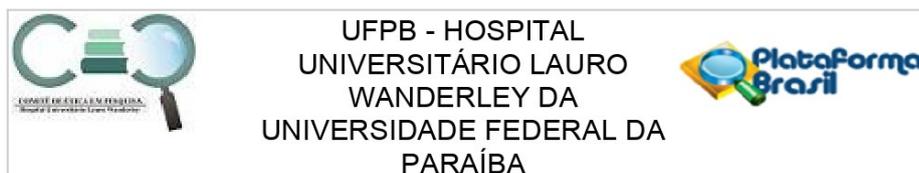
Objetivo Primário:

A pesquisa objetiva investigar a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa "Tecendo linguagens" utilizada no Ensino Fundamental II, observando como estes articulam discursos implícitos e explícitos no material analisado e que contribuem para a estruturação do racismo no contexto educacional, ao mesmo tempo em que verificar como uma abordagem semiótica destes discursos pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Objetivo Secundário:

- Identificar o perfil social dos alunos aos quais o material didático "Tecendo Linguagens" se

Endereço: Rua Tabelião Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep_hulw@ebserh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

destina, buscando compreender aspectos sociais, culturais e raciais desse grupo que se contextualizem com as realidades apresentadas no material didático analisado; • Avaliar como discentes e docentes observam o livro didático e quais as possíveis contribuições e influências para a construção social e identitária do público receptor do material didático em análise; • Analisar os marcadores sociais e imagens de controle presentes no livro didático "Tecendo Linguagens", para posteriormente propor uma análise semiótica dos discursos implícitos e explícitos no material coletado. • Desenvolver uma intervenção para melhoramento da leitura, por meio de uma abordagem semiótica, almejando ampliar o entendimento sobre os discursos com os quais os alunos estão em contato diariamente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

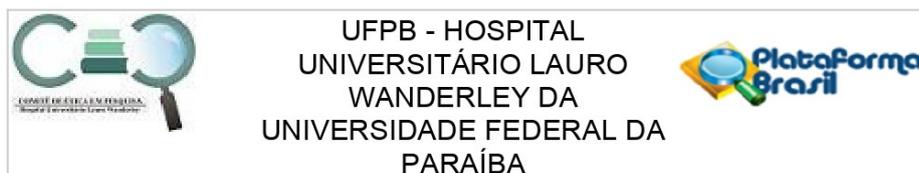
Riscos:

Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados às situações de possíveis constrangimentos decorrente da abordagem, ou seja, das perguntas pessoais presentes no questionário sociocultural ou presentes no módulo didático, tendo em vista a exposição de opiniões pessoais e subjetivas, porém para minorar tal risco, o aluno poderá desistir de participar da pesquisa, bem como manter o anonimato das suas respostas; e ao risco de contaminação pela Covid-2019, mediante a presença em ambiente no qual haverá outros participantes, no entanto, para diminuir tal risco, será mantido o distanciamento social, uso de máscara e álcool 70% (gel – líquido) para limpeza das mãos, bem como o uso de atividades e materiais individualizados, almejando, desse modo, diminuir a possível transmissão do vírus entre os participantes e a pesquisadora. Em caso de algum problema desta natureza, estes serão dispensados de participar da pesquisa, como também serão tomadas as devidas providências, sob a responsabilidade da equipe escolar e da pesquisadora.

Benefícios:

Embora esta pesquisa não ofereça benefícios diretos e imediatos, ao participar, contribuirá o melhoramento da qualidade do material didático, mediante os resultados alcançados com a pesquisa e favorecimento para uma educação que considera a diversidade e singularidades dos sujeitos.

Endereço: Rua Tabelião Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep_hulw@ebserh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências foram respondidas conforme detalhadas observações.

Pendência (1) - O Termo de Assentimento teve as informações acerca da pesquisa resumida, retirando-se as repetições desnecessárias nos tópicos destacados no documento, ao mesmo tempo em que foi deixado de forma mais clara os possíveis riscos aos quais os participantes estarão expostos, bem como as medidas adotadas para minorar tais possíveis riscos.

Pendência (2) - TCLE revisar as repetições do texto, repetições de informações e incluir medidas protetivas de biossegurança para prevenir a Covid-19 (pesquisador e participante). todas as informações devem estar também no projeto original. Assim, foram retiradas as repetições dos tópicos destacados no referido texto e incluindo as medidas protetivas de biossegurança para prevenção da Covid-19, tanto da pesquisadora quanto dos participantes e foram acrescentadas as informações sobre as medidas protetivas de biossegurança ao final do tópico.

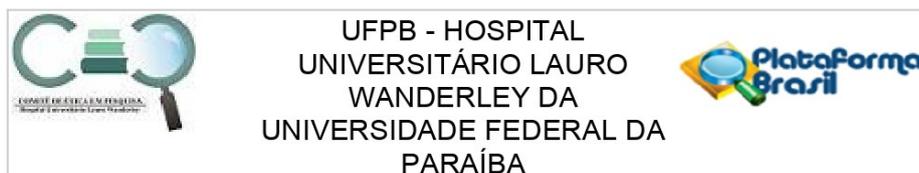
Pendência (3) - ajustar os critérios de inclusão e exclusão no referente a não assinatura do TCLE e TALE para esclarecer o perfil da amostra, idade, localização, perfil e característica para que sejam descritos os critérios de inclusão e de exclusão do estudo.

Como resposta, no item população da pesquisa foi incluído o perfil da amostra, idade, localização, sendo inseridos também critérios de Inclusão e critérios de Exclusão nos quais foram acrescentadas mais informações com o intuito de explicar os critérios utilizados para a seleção dos alunos que participarão da pesquisa.

Pendência (4) - Ajustar cronograma que foi atualizado o cronograma da pesquisa, corrigindo o equívoco no tocante a redação final da dissertação e a defesa da dissertação, que estava em data posterior a julho de 2023. A coleta dos dados que estava para ocorrer entre agosto e outubro de 2023.1 foi modificada para ocorrer de setembro a novembro de 2022, visto a necessidade de aguardar o parecer de autorização por este comitê, para assim, iniciar a coleta de dados da pesquisa. Além disso, foi atualizada o mesmo para ajuste das solicitações deste comitê, ficando no mês de março, e não mais entre junho e julho de 2022. O cronograma do projeto apresentado é definido de maio de 2021 a julho de 2023.

Os pesquisadores responderam a todas as pendências apontadas no parecer da primeira versão.

Endereço: Rua Tabelião Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep_hulw@ebserh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de inclusão obrigatória estão na presentes versão atual do protocolo de pesquisa e foram apresentados, conforme recomendações contidas na Resolução CNS nº 466/2012 CNS/MS, a saber: TCLE; Carta de Anuência da Instituição participante (locais onde serão realizadas as coletas de dados); Termos de compromisso e responsabilidade dos pesquisadores envolvidos; Certidão de aprovação da instituição/departamento/ programa acadêmico de origem; projeto detalhado e termo de responsabilidade financeira.

Recomendações:

Recomenda-se a pesquisadora responsável e demais colaboradores, a MANTER A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-HULW.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

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_BÁSICAS_DO_PROJETO_1899750.pdf | 03/04/2022 20:52:01 | | Aceito |
| Outros | Carta_resposta.pdf | 03/04/2022 20:41:16 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Outros | TERMO_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR.pdf | 03/04/2022 20:18:56 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_responsaveis.pdf | 03/04/2022 19:46:06 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_assentimento.pdf | 03/04/2022 19:45:22 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Projeto Detalhado | Projeto.pdf | 03/04/2022 | FABIOLA | Aceito |

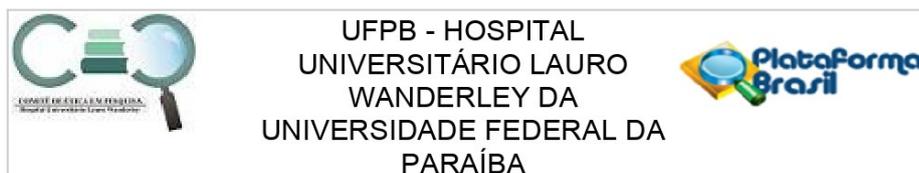
Endereço: Rua Tabelaão Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3206-0704

E-mail: cep_hulw@ebserh.gov.br



Continuação do Parecer: 5.356.765

| | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 19:43:46 | DUARTE | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 03/04/2022 19:42:07 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Certidao_Fabiola.pdf | 21/02/2022 16:42:49 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_anuenciac_da_UFPB.pdf | 21/02/2022 16:10:58 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Declaração de concordância | Carta_de_anuenciac_da_escola.pdf | 21/02/2022 16:09:26 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termo_compromisso_orientador.pdf | 21/02/2022 16:08:42 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termo_compromisso_pesquisadora.pdf | 21/02/2022 16:08:18 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 21/02/2022 09:37:20 | FABIOLA JERONIMO DUARTE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 19 de Abril de 2022

Assinado por:
LUCIANA PIMENTEL FERNANDES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tabelião Stanislaw Eloy, 585, 2º andar Castelo Branco
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.050-585
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3206-0704 **E-mail:** cep_hulw@ebserh.gov.br

Anexos B – Declaração de autorização institucional para uso de arquivo de pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rua São José, 449 – Centro - Montanhas – RN
CEP:59198000/FONE: (84) 3240-2345
e.e.ocila@hotmail.com
CNPJ:01.815.200/0001-65

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Fabiola Jerônimo Duarte**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa**”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. **Henrique Miguel de Lima Silva**, tendo como objetivo investigar a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle na coleção de Língua Portuguesa “Tecendo linguagens” e, posteriormente, selecionar os volumes nos quais há maior incidência destes, para propormos uma intervenção, por meio de sequências didáticas, nas quais haverá uma abordagem semiótica do material coletado para as turmas selecionadas da referida escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

ESCOLA ESTADUAL PROF.^a
OCILA BEZERRIL
Rua São José, 449
Centro - Montanhas/RN
INEP 24062227
e.e.ocila@hotmail.com

Montanhas - RN, 15 de fevereiro de 2022.

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

Roberto Fernandes Cavalcini •
Vice-Diretor
Aut. 14/2022
Mat. 086.126-1/1

Anexos C – Declaração de autorização institucional para uso de arquivo de pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Rua São José, 449 – Centro - Montanhas – RN
CEP:59198000/FONE: (84) 3240-2345
e.e.ocila@hotmail.com
CNPJ:01.815.200/0001-65

AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVO/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora **Fabiola Jerônimo Duarte**, o acesso aos arquivos de base, caso necessário, com o intuito de complementar as informações para serem utilizadas na pesquisa de dissertação “**Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa**”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. **Henrique Miguel de Lima Silva**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o (a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e /ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciando devidamente aprovado e emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Montanhas - RN, 15 de fevereiro de 2022.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ESCOLA ESTADUAL PROF^a
OCILA BEZERRIL
Rua São José, 449
Centro - Montanhas/RN
INEP 2406227
e.e.ocila@hotmail.com

Roberto Fernandes Cavalcante
Vice-Diretor
Aut. 014/2022
Mat. 086.125-1/1