

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA PONTES GUARNERI

PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO EM AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE EPISÓDIOS DA
SÉRIE HUMORÍSTICA *MODERN FAMILY*

CURITIBA

2024

GABRIELA PONTES GUARNERI

PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO EM AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE EPISÓDIOS DA
SÉRIE HUMORÍSTICA *MODERN FAMILY*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Guarneri, Gabriela Pontes.

Práticas de letramento sociointeracional crítico em aulas de língua portuguesa no ensino médio a partir de episódio da série humorística *Modern Family* / Gabriela Pontes Guarneri – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Deise Cristina de Lima Picanço

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Ensino médio. 4. Televisão – Humor, sátira, etc. 5. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Metodologia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA PONTES GUARNERI** intitulada: **PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE EPISÓDIOS DA SÉRIE HUMORÍSTICA MODERN FAMILY**, sob orientação da Profa. Dra. DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Julho de 2024.

Assinatura Eletrônica
31/07/2024 19:42:51.0
DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
25/07/2024 16:01:39.0
CLAUDIA GARCIA CAVALCANTE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/07/2024 16:03:29.0
CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/07/2024 05:54:52.0
CLORIS PORTO TORQUATO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Ao meu Jesus, que enxergou as mulheres com olhos de amor, muito além de seu tempo e de qualquer regra imposta pela religião, independente de raça, gênero ou classe social.

Aos pilares da minha vida: mãe, pai e irmão.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, meu único e suficiente Salvador, por me conceder graça e misericórdia todos os dias da minha existência. Seu amor incondicional é o que me sustenta em meio ao caos. Bendirei ao Senhor enquanto eu viver, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas!

Agradeço de todo o coração ao meu pai Fernando e à minha mãe Cirene por todo amor, apoio e sacrifício que dedicaram a mim ao longo da vida. Suas orientações, valores e exemplos moldaram quem sou hoje, e sou imensamente grata por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim. Obrigada por me permitirem existir num lar seguro, cheio de amor. Amo vocês incondicionalmente.

Ao meu amado irmão Emanuel quero expressar minha profunda gratidão por ter você em minha vida. Seu apoio, incentivo e companheirismo foram imprescindíveis em cada desafio enfrentado. Obrigada por estar ao meu lado sempre. Te admiro “E”.

À minha querida avó Albertina, por todo amor, carinho e sabedoria que você compartilhou comigo ao longo da vida. Mesmo não estando mais entre nós, fisicamente, suas memórias e ensinamentos continuam vivos em meu coração, e sinto sua presença em cada passo que dou. Obrigada por ser um exemplo de bondade, generosidade e força. Que sua alma descanse em paz, minha amada avó. Você será para sempre lembrada com muito amor e eternas saudades.

Ao Bob, Bailey e Branquinha, meus companheiros de quatro patas, por serem leais, amorosos e verdadeiras fontes de cura para minha alma nos dias difíceis. Seus afetos e brincadeiras trazem alegria aos meus dias e conforto ao meu coração. Sou imensamente grata por tê-los ao meu lado nos dias intermináveis de escrita.

Às minhas amigas Jane e Lila que considero como irmãs, meu mais sincero agradecimento por compartilharmos juntas risos, lágrimas, sonhos e conquistas.

À minha prima Aline, que conhece cada pedaço da minha história e é muito mais que uma prima, é minha irmã de alma. Grata por tê-la em tantas aventuras e pelas memórias preciosas de uma vida inteira.

Ao amigo Igor, que também se tornou um irmão, por estar ao meu lado em cada fase desta jornada, me oferecendo sua amizade sincera e leal.

Aos amigos que o mestrado me presenteou, especialmente à Grazi, que se tornou uma amiga para a vida toda, sempre me incentivando, com palavras de encorajamento e apoio em meio aos desafios.

À professora Deise de Lima Picanço, minha orientadora, pelo acolhimento, pelas partilhas, ensinamentos e compreensão em cada etapa do mestrado, por deixar o caminho livre para que a pesquisadora pudesse florescer.

Às professoras que compõem a banca de defesa, Cristiane Wosniak, Claudia Cavalcanti e Clóris Torquato, expresso minha mais sincera gratidão por dedicarem uma parte preciosa do seu tempo e pelas valiosas contribuições com a minha pesquisa.

Aos meus amados alunos, que generosamente participaram desta pesquisa de forma voluntária, expresso minha profunda gratidão. Vocês são muito mais que alunos; são amigos que deixaram uma marca imensurável em minha jornada profissional. Obrigada por enriquecerem este trabalho. Levarei cada um de vocês para sempre em meu coração. Que nossos laços de amizade e partilha continuem fora da escola.

Aos estimados professores do mestrado, por sua dedicação, orientação e apoio ao longo desta jornada acadêmica.

Aos meus antepassados, por terem construído as bases sobre as quais caminho, por transmitirem valores e tradições que carrego comigo. Seus legados vivem em mim.

Agradeço, especialmente, a mim mesma, por não ter desistido e por continuar, mesmo quando o caminho se tornava íngreme. Ufa! Chegamos até aqui. Estou orgulhosa de você, Gabi, professora, pesquisadora e mulher, pela pessoa que você é e por quem tem se dedicado a ser a cada dia.

Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos,
mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.

(C. S. Lewis)

RESUMO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa Labelit – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, teve como objetivo compreender os efeitos de práticas de letramento sociointeracional crítico em aulas de língua portuguesa com estudantes do segundo ano do ensino médio de um colégio estadual, na cidade de Ponta Grossa-PR. O estudo foi realizado em uma turma na qual a pesquisadora lecionava. Trata-se de investigação de tipo etnográfico (ANDRÉ), pois a intenção é compreender como os alunos se relacionam com o gênero *sitcom* (comédia de costumes), seus temas, e o papel do humor na difusão e reiteração de percepções valorativas; mas também tem a intenção de promover, em alguma medida, o Letramento Sociointeracional Crítico, buscando problematizar os efeitos das práticas realizadas com os estudantes. Este estudo tem como pressupostos teóricos as concepções do Círculo de Bakhtin, que fundamentam a Análise Dialógica do Discurso (ADD), as preocupações trazidas pelos Multiletramentos a partir dos estudos de Rojo, tendo a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO) como base teórica e metodológica, perpassando pelos estudos das interseccionalidades (CRENSHAW) com a intenção de discutir questões inerentes às noções de classe, gênero e raça a partir de temáticas suscitadas pela série estadunidense *Modern Family*. Para a geração de dados, foram utilizados questionários respondidos ao longo das práticas mediadoras, também o diário de campo da professora, excertos de discursos produzidos durante as mediações feitas em sala de aula com o grupo todo, assim como os vídeos produzidos pelos alunos em grupos. Esta pesquisa demonstrou a importância que as práticas mediadoras de letramento sociointeracional crítico assumem no sentido de promover um espaço onde os alunos podem compartilhar suas experiências pessoais, opiniões, discutir temas sociais relevantes, atuais, fazendo associações com suas realidades a partir do que assistiram nos episódios de uma série humorística internacional. O estudo também suscitou alguns impasses, dificuldades e desafios que estas práticas trazem consigo, além dos fatores externos que influenciam diretamente nos resultados e que devem ser levados em conta no desenvolvimento da pesquisa. Visando contribuir para a pesquisa em Educação, também com a formação cidadã dos estudantes da Educação Básica e, conseqüentemente, com a prática de professores no trabalho com gêneros audiovisuais, esta pesquisa promove reflexões relevantes e críticas para o Ensino de Línguas em geral.

Palavras-chave: ensino de línguas; gêneros audiovisuais; humor; letramento sociointeracional crítico; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

Dissertation presented to the Postgraduate Program in Education –Research Line LiCorEs – Language, Body, and Aesthetics in Education, Education Department, Federal University of Paraná. This research, linked to the Labelit research group – Laboratory of Studies in Education, Language, and Theatricalities, aimed to understand the effects of socio-interactional critical literacy practices in Portuguese language classes with second-year high school students from a state school in the city of Ponta Grossa-PR. The study was conducted in a class where the researcher was teaching. This is an ethnographic study (ANDRÉ) as it seeks to understand how students relate to the sitcom genre, (comedy of manners), its themes, and the role of humor in the dissemination and reiteration of evaluative perceptions. It also aims, to some extent, to promote Socio-Interactional Critical Literacy, seeking to problematize the effects of the practices carried out with the students. This study is based on the theoretical assumptions of Bakhtin's Circle, which underpin the Dialogic Discourse Analysis (DDA), along with the concerns brought by Multiliteracies from Rojo's studies, using the Socio-Interactional Critical Literacy Pedagogy (TILIO) as a theoretical and methodological foundation and also draws on intersectionality studies (CRENSHAW) with the intention of discussing issues related to class, gender, and race based on themes raised by the American TV series *Modern Family*. For data generation, questionnaires filled out throughout the mediating practices were used, as well as the teacher's field journal, excerpts of speeches produced during classroom mediations with the whole group, and videos produced by students in groups. This research demonstrated the importance of socio-interactional critical literacy mediating practices in creating a space where students can share their personal experiences and opinions, discuss relevant and current social topics, and make connections with their realities based on what they watched in episodes of an international comedy series. The study also raised some impasses, difficulties, and challenges that these practices bring, as well as external factors that directly influence the results and must be taken into account in the development of the research. With the aim of contributing to research in Education, as well as to the civic education of Basic Education students and, consequently, to the practice of teachers working with audiovisual genres, this research promotes relevant and critical reflections for Language Teaching in general.

Keywords: language teaching; audiovisual genres; humor; critical socio-interactional literacy; dialogic discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “ISSO É O ENGRAÇADO DE CRESCER”	14
FIGURA 2 - CAPA DA PRIMEIRA TEMPORADA DE <i>MODERN FAMILY</i>	22
FIGURA 3 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “SOU LATINA E POSSO...”	29
FIGURA 4 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “TRABALHO BRAÇAL”	36
FIGURA 5 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “PRA MIM NÃO É FACIL DIZER NADA NA LINGUA DE VOCES...”	42
FIGURA 6 - “ <i>MODERN FAMILY</i> FAZ DIVERTIDA CRÍTICA DOS ESTEREÓTIPOS DA SOCIEDADE ATUAL”	43
FIGURA 7 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : CULTURA.....	45
FIGURA 8 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : FAMÍLIA.....	46
FIGURA 9 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : BAIRRO DE PROSTITUTAS.....	47
FIGURA 10 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “É SÓ UM SEQUESTRO...”	49
FIGURA 11 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> – “COMO SE FOSSEMOS PERUANOS”	51
FIGURA 12 - NOTÍCIA DE <i>MODERN FAMILY</i> SOBRE ESTEREÓTIPOS DO PERU.....	52
FIGURA 13 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “PRECONCEITOS QUE OS BRANCOS SOFREM”	54
FIGURA 14 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “ASSASSINATOS”	61
FIGURA 15 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “FRUSTRANTE TER QUE TRADUZIR TUDO...”	65
FIGURA 16 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “HELICÓPTERO”	68
FIGURA 17 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “PAI, AINDA NÃO ALMOÇAMOS...”	73
FIGURA 18 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “DE ONDE VOCÊ VEM...”	80
FIGURA 19 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “BELEZA EXÓTICA...”	83
FIGURA 20 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “MULHERES PODEROSAS”	91
FIGURA 21 - CENA DE <i>MODERN FAMILY</i> : “MUDANÇAS”	113
FIGURA 22 - GLORIA AO LONGO DAS ONZE TEMPORADAS DE <i>MODERN FAMILY</i>	118

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica Do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LICORES/LiCorEs	Linguagem, Corpo e Estética na Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDCIS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

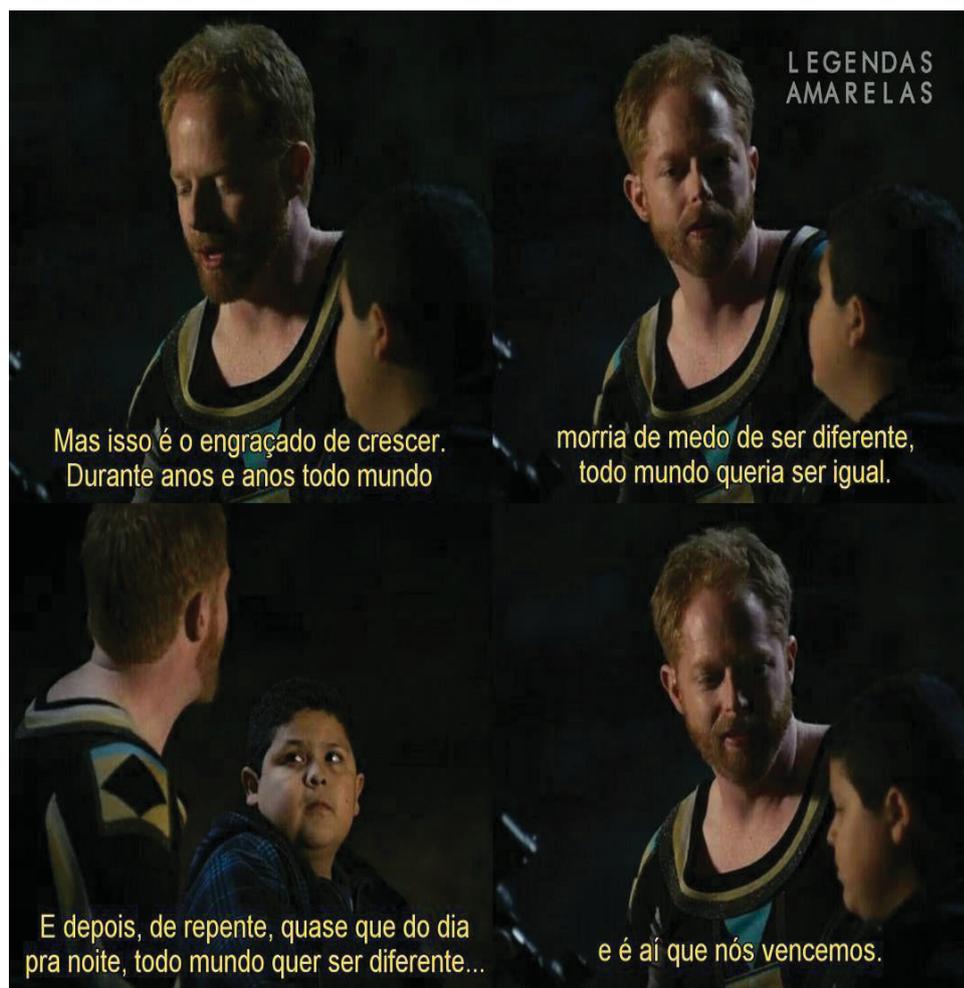
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. O CONTEXTO: MINHA TRAJETÓRIA COM A ESCOLA E COM A TELEVISÃO - COMO CHEGUEI AO OBJETO DE PESQUISA?.....	14
1.2. MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVA: A ESCOLA, OS PARTICIPANTES, A SÉRIE.....	19
1.3. OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2. PERCURSO TEÓRICO: A NATUREZA DIALÓGICA DAS RELAÇÕES.....	29
2.1. O SIGNO IDEOLÓGICO E A INTERAÇÃO SOCIOVERBAL	29
2.2. O ENUNCIADO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	36
2.3. OS GÊNEROS AUDIOVISUAIS E A SÉRIE DE HUMOR.....	42
2.4. O LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	54
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	61
3.1. LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO.....	65
3.2. A ANÁLISE DIÁLOGICA DO DISCURSO (ADD).....	68
3.3. ETNOGRAFIA NA ESCOLA.....	73
4. INTERPRETAÇÕES DAS PRÁTICAS MEDIADORAS.....	80
4.1. COMPREENDER AS PERCEPÇÕES.....	83
4.1.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	84
4.2. O PRIMEIRO CONTATO COM A SÉRIE - PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	91
4.3. OS QUESTIONÁRIOS.....	104
4.4. AS CONVERSAS COLABORATIVAS.....	113
4.5. A PRODUÇÃO DE VÍDEOS.....	133
4.6. COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS.....	143

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
6. REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	160
APÊNDICE A - ROTEIRO DE COLETA DE DADOS.....	160
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	161
APÊNDICE C - QUESTÕES PARA PROBLEMATIZAR DURANTE DEBATES COLETIVOS.....	166
APÊNDICE D - COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS.....	168

1. INTRODUÇÃO

1.1. O CONTEXTO: MINHA TRAJETÓRIA COM A ESCOLA E COM A TELEVISÃO - COMO CHEGUEI AO OBJETO DE PESQUISA?

FIGURA 1 - CENA DE *MODERN FAMILY*: “ISSO É O ENGRAÇADO DE CRESCER”



FONTE: Instagram: Legendas amarelas (2017).

A escola sempre fez parte da minha existência. Eu não sei quando foi que eu comecei a gostar de estudar, mas me lembro que antes mesmo de aprender a ler eu rabiscava um livro de receitas da minha mãe e tentava entender o que estava escrito ali, folheando as páginas e observando atentamente as imagens, cores e formas das letras e das palavras. Lembro também que amava ouvir as histórias inventadas e contadas pelo meu pai antes de me fazer dormir, além das agradáveis horas que passava em frente à televisão (TV), assistindo

desenhos animados e programas infantis. Certamente esse foi o primeiro recurso digital com o qual eu tive contato, interagi e me conectei com outras realidades, linguagens, discursos e vivências.

Acho que é assim que se começa a ler, não é mesmo? Antes da palavra escrita, do contato com o universo letrado, já começamos a apreender o mundo através do que vemos e ouvimos, é assim que vamos tomando conhecimento das realidades ao nosso redor e vamos concebendo formas de compreender a vida e as relações. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9).

Aliás, não foram só os livros que estiveram presentes na minha vida, a televisão também sempre foi uma companheira, pois devido à condição financeira da minha família, não tínhamos muitas opções de entretenimento, a não ser a TV aberta, posteriormente, o celular e, por último, o computador. Nos fins de semana, uma das atividades que mais ocupavam os meus dias era assistir diversas programações, que, no meu caso, mais do que uma forma de entretenimento, era uma maneira de conhecer culturas, identidades, países, vivências alheias, era um dos meios que me conectava a outras realidades.

Essa trajetória me fez reconhecer que para muitos discentes a Educação se torna uma porta que dá acesso ao mundo, o que me leva a questionar muitas coisas em relação à escola, aos estudantes, às minhas aulas.

Em minha experiência como professora, percebo a dificuldade geral dos estudantes em ler, interpretar e se posicionar criticamente diante dos diversos gêneros aos quais eles têm contato, e isso se dá não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento, de acordo com relatos de colegas professores da escola. Se isso ocorre na modalidade de escrita, nos textos considerados convencionais no âmbito escolar, há de se pensar em como ocorre também com os gêneros audiovisuais e suas múltiplas linguagens.

Levando em conta esses e outros fatores, me pergunto: como esse estudante apreende o que assiste, seja na televisão ou no celular? Como ele se relaciona com os gêneros acessados nas telas, com tantas linguagens, formas de pensar, agir e se comunicar? Como esse aluno compreende e interpreta os

discursos dissipados no universo tecnológico? E, além disso, qual o papel da Escola e da Universidade nesse sentido? É possível contribuir para que esse leitor/telespectador reflita e se posicione criticamente frente às novas formas de ler e apreender o mundo, a vida e os conteúdos com que se depara?

Diante desses questionamentos, me propus, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin¹, a realizar um conjunto de práticas mediadoras, voltadas ao letramento sociointeracional crítico a partir de episódios de *Modern Family*, e analisar os efeitos dessas práticas a fim de discutir possibilidades de contribuir com a formação cidadã dos alunos, de forma crítica e reflexiva, com a prática de professores da educação básica para um trabalho com séries televisivas no ensino de Línguas e contribuir com a pesquisa em Educação.

É curioso pensar o que realmente fica em nossas memórias e a maneira com que os sujeitos, as experiências e os discursos nos influenciam, nos atravessam, nos modificam, nos confrontam, incomodam e certamente geram marcas, causam imensuráveis efeitos em nossas vivências. Embora tenhamos a tendência de olhar para trás e costumeiramente dizer que “antigamente é que era bom”, ou que na “nossa época é que era melhor” hoje, quando revisito minha trajetória, reflito: Bom para quem? Em detrimento de quem?

Só pelo fato de ser mulher, seja na infância, adolescência ou juventude, presenciei e senti na pele os efeitos do machismo, presente nas salas de aulas, nas falas de professores, alunos, pais, e na TV, que com apenas um clique, por horas e horas, tinha e ainda tem grande impacto formativo. Nos anos 90 a mulher já aparecia na televisão, porém as apresentadoras dos programas infantis brasileiros que eu assistia tinham uma aparência bem específica: todas loiras, magras, com a beleza padronizada pela época. Além disso, nos programas de fim de semana, acessados por toda a família, a mulher aparecia muito frequentemente de forma sexualizada, sendo representada da mesma forma na teledramaturgia, as mulheres também eram assim representadas.

¹ O Círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos russos que, na primeira metade do século XX, se reuniram em torno do filósofo e teórico da literatura Mikhail Bakhtin. Este círculo incluía figuras como Valentin Vološinov e Pavel Medvedev, entre outros. Suas pesquisas abordaram temas como a dialogicidade, a polifonia, a heteroglossia e a alteridade, focando na natureza interativa e social da linguagem. O trabalho do Círculo de Bakhtin tem sido influente em diversas áreas, incluindo teoria literária, filosofia da linguagem e estudos culturais, destacando a importância do contexto social e histórico na construção dos significados e na compreensão do discurso.

Nesse período, também as telenovelas e filmes raramente tinham personagens negros em sua composição, e quando apareciam era desempenhando subfunções, personagens caricatos, até mesmo associados a práticas criminosas. Quando surgiam como pauta, era tratada de forma pejorativa, atrelada a um humor que se instituía de maneira discriminatória, cujos discursos não eram apenas produzidos na TV, mas também reproduzidos por toda a sociedade. Essas e outras questões que hoje reflito, na época, não eram por mim percebidas e nem eram abordadas coerentemente na escola, muito menos na televisão.

Muitos caminhos foram percorridos ao longo dessa caminhada, até que, recentemente, já em 2020, passamos por uma pandemia² e me vi novamente com poucas opções de lazer e de entretenimento, dessa vez não necessariamente por questões financeiras, mas devido à necessidade de isolamento. Foi aí que a TV e a internet foram ressignificadas para muitas pessoas, inclusive para mim. Voltei a passar horas assistindo televisão para me distrair da terrível realidade pandêmica que nos assolava. Em certos momentos queria escapar das notícias ruins dos telejornais e me refugiava na ficção, nos filmes e nas séries que faziam o papel de amenizadores desse triste contexto. Dessa vez não acessava apenas a TV aberta, mas utilizava também as plataformas de *streaming*³ por meio da internet.

Desde que iniciei minha trajetória como professora, entre erros e acertos, reconheço que cada experiência em sala de aula contribuiu para que eu refletisse sobre muitas questões intrínsecas ao contexto escolar, porém, ressalto que meu olhar para a Escola Pública não parte de uma perspectiva docente apenas.

² O contexto pandêmico refere-se à propagação global do vírus SARS-CoV-2, iniciada em 2019, que descobriu a doença conhecida como COVID-19. Esta pandemia teve impactos significativos na saúde pública, na economia mundial e nas sociedades ao redor do globo, levando a medidas de contenção como quarentenas, distanciamento social e campanhas de vacinação em larga escala.

³ *Streaming* refere-se à transmissão contínua de dados, especialmente áudio e vídeo, pela internet. Este método permite que conteúdos como filmes, músicas, séries e eventos ao vivo sejam reproduzidos instantaneamente em dispositivos conectados, sem a necessidade de download prévio. O *streaming* se popularizou como uma forma conveniente de acesso a entretenimento e informação, com plataformas como Netflix, Spotify e YouTube sendo exemplos amplamente utilizados.

Quando olho para cada estudante que passa por mim, os observo de inúmeras formas e sinto empatia. Certamente trago comigo toda a bagagem de minhas vivências como aluna e reconheço minha responsabilidade como professora, mas também reflito constantemente sobre quanto descaso existe em nosso país em relação às políticas públicas educacionais e em como isso afeta, em grande escala, o dia a dia de quem está no chão da escola.

Foi aí que resolvi me aventurar no mestrado, ainda com muitas dificuldades no caminho, mas com muita vontade de aprender e de contribuir com a educação que reflete e refrata tantas coisas em minha história. Me dei conta de que, apesar dos tempos mudarem, de novas tecnologias digitais surgirem, de transformações nos modos de ser e fazer serem ressignificados na sociedade atual, algumas coisas parecem se repetir ainda hoje.

A televisão, que antigamente era ainda um recurso de certa forma mais limitado, hoje, com o advento da internet, se tornou um aparato tecnológico com uma gama muito maior de conteúdos nacionais e internacionais, uns gratuitos e outros pagos, porém com valor monetário mais baixo do que as TVS por assinatura e acessível a uma camada maior da população. Esse fenômeno não ocorreu só com a televisão, mas também com o celular e com o computador, que a cada ano são atualizados para novas versões, mais modernas e com mais funcionalidades.

Passei, então, a refletir sobre a importância de desenvolvermos uma postura crítica em nós, enquanto professores e pesquisadores da Educação, e a relevância que existe em trazer essas questões para serem discutidas coletivamente na Educação Básica, não apenas diante da palavra escrita, mas também diante dos audiovisuais, afinal, se não forem feitas na escola, onde mais serão? Me pergunto, então, de que forma posso contribuir para que nas minhas aulas os estudantes possam refletir sobre essas questões, uma vez que passam tantas horas conectados às telas de seus celulares.

Sendo assim, tais práticas possibilitam que os estudantes se tornem sujeitos críticos e que construam conhecimento de forma autônoma efetivamente e que o ensino de língua portuguesa vise sempre uma educação que não se restrinja aos muros de uma escola, mas que desenvolva nos alunos uma postura crítica e oportunize práticas transformadas e transformadoras.

1.2. MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVA: A ESCOLA, OS PARTICIPANTES, A SÉRIE

A pesquisa em Educação desempenha múltiplas funções sociais, incluindo a promoção de práticas capazes de oportunizar processos formativos democráticos e reflexivos nos diversos contextos educacionais existentes. Esta pesquisa nasce de vivências que refletem e refratam ideologias que carrego comigo enquanto professora e pesquisadora, as quais dialogam discursivamente com as teorias da linguagem e os estudos em Educação.

Este estudo se sustenta na compreensão da importância do letramento sociointeracional crítico nas aulas de língua portuguesa tendo como propósito discorrer sobre como a análise crítica de gêneros audiovisuais – neste caso, a série televisiva – pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo que os cerca.

Nesse sentido, me propus a aplicar uma proposta em uma turma de segundo ano de Ensino Médio, em um Colégio Estadual localizado na cidade de Ponta Grossa-PR, o qual sou professora efetiva e leciono há oito anos. A motivação para esse tema de pesquisa surgiu das minhas reflexões como professora da Educação Básica, nas quais percebi como os gêneros audiovisuais exercem influência no cotidiano dos adolescentes e jovens, assim como na sociedade em geral.

Além disso, como os objetivos desta pesquisa estão implicados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), uma vez que a série escolhida, ainda que tenha sido pensada para a TV, atualmente tem circulado por várias plataformas de *streaming*, faz-se necessário refletir sobre como os discursos produzidos na série humorística reverberam nas interações com os participantes da pesquisa em relação às diversas culturas, povos, identidades, relações políticas e temas sociais, embora esse não seja um dos objetivos principais da pesquisa e sim uma de suas etapas.

É inegável que a sociedade está em constante transformação e que as TDICs desempenham um papel cada vez mais significativo em nossas vidas e

Modern Family não se restringe somente ao telespectador televisivo, mas também pode ser acessada na internet, por meio de plataformas audiovisuais.

De acordo com um estudo realizado pela ASKIDS⁴ (2022), a grande maioria das crianças e adolescentes no país dedica, em média, 11 horas semanais para assistir a séries e filmes em plataformas de *streaming*. Ainda segundo a pesquisa, as plataformas mais acessadas pelo público infanto-juvenil no mercado brasileiro são Netflix (76%), YouTube (70%), Amazon Prime Video (35%), Disney+ (28%), Google Play (20%), YouTube Kids (19%), GloboPlay (16%), SBT (16%), StarPlay (8%), ClaroTV e Twitch (5% cada). O estudo ouviu 9.667 crianças e adolescentes de 3 e 18 anos, entre abril e novembro de 2021, sobre seus hábitos em relação às plataformas de entretenimento.

Atualmente, não é preciso consultar os resultados da pesquisa para saber que os adolescentes e jovens passam horas nos ciberespaços, e isso não é exclusividade dessa faixa etária. Todos nós frequentemente nos relacionamos de diversas maneiras e com muitos discursos diante de uma tela. Ao refletir a respeito das múltiplas linguagens presentes nos gêneros audiovisuais, quando se trata de séries de humor, por exemplo, é possível perceber que alguns personagens são representados de forma caricata para se tornarem engraçados e, ainda que não seja de forma proposital, em muitos casos são produzidos discursos que reforçam formas de discriminação e estigmas negativos que se perpetuam não só nas telas de TV, mas também nas relações sociais.

Sendo assim, esta pesquisa tem como parte das estratégias adotadas a exibição de alguns episódios e discursos produzidos em *Modern Family* ou Família Moderna (2009-2020), uma série humorística norte-americana, com legendagem e dublagem para as línguas portuguesa e espanhola. Considerada uma *sitcom*, abreviatura da expressão inglesa *situation comedy*, ou "comédia de costumes", pode ser também categorizada como um pseudodocumentário ou mocumentário, um gênero que simula um documentário. A série mostra cenas vividas pelas personagens, mas, ao mesmo tempo, há momentos em que as

⁴ A ASKIDS é uma empresa especializada em dados e *insights* dedicada ao segmento de crianças e adolescentes entre 3 e 18 anos. Recentemente, iniciou suas operações na América Latina a partir de seu escritório em Buenos Aires, expandindo seu atendimento para os mercados da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru.

personagens dialogam com a câmera, discursando sobre o que vivenciam e até fazendo algumas confissões que não relatam durante as cenas.

A escolha de *Modern Family* para a presente pesquisa se deu devido à relevância internacional da série, criada por Steven Levitan e Christopher Lloyd em 2009, que foi exibida por onze temporadas, de 23 de setembro de 2009 a 8 de abril de 2020, e segue em exibição em plataformas de *streaming*. Seu episódio piloto foi visto por 12,61 milhões de telespectadores e o episódio final teve 7,37 milhões de telespectadores pela primeira vez. Juntos, com a equipe de atores e atrizes, receberam prêmios variados e muitas indicações em premiações importantes do cinema.

O enredo de *Modern Family* se concentra em acompanhar a vida de uma família composta por três núcleos familiares interligados. Jay Pritchett é um homem mais velho casado com Gloria Delgado, uma colombiana muito mais jovem. Juntos, eles criam o filho de Gloria, Manny. A relação entre Jay e Gloria é frequentemente desafiada pelas diferenças culturais e etárias. Jay é pai de Claire Dunphy e Mitchell Pritchett. Claire é casada com Phil Dunphy, eles têm três filhos, Haley, Alex e Luke.

A família Dunphy é uma típica família de subúrbio que enfrenta uma série de situações e desafios enquanto tentam equilibrar suas vidas pessoais e profissionais. Mitchell é o filho gay de Jay e seu parceiro é Cameron Tucker. Eles adotaram uma menina chamada Lily, que é vietnamita. O enredo gira em torno das alegrias e desafios que ser um casal homoafetivo criando uma criança e lidando com as complexidades da paternidade propõem.

FIGURA 2 - CAPA DA PRIMEIRA TEMPORADA DE *MODERN FAMILY*

modernfamily



FONTE: Banco de imagens do Google (2013).

No âmbito acadêmico, o que se pode perceber é que há notável interesse nas temáticas abordadas em *Modern Family* por parte de um número considerável de pesquisadores (o que se pode constatar nos mecanismos de busca de pesquisas devido à quantidade de artigos publicados em revistas). No entanto, até o momento, há apenas cinco pesquisas concluídas em nível de Pós-Graduação e publicadas no catálogo de teses e dissertações da Capes que estudam temas relacionados à *Modern Family*. Três

delas se referem ao ensino e formação de professores de língua inglesa e uma delas relacionada à área de tradução e legendagem. Sendo assim, com esta pesquisa, quero partir dos discursos produzidos na série para discutir questões pertinentes às interações dos estudantes com uma *sitcom* e ampliar as reflexões nas aulas de língua portuguesa.

Para este estudo, optei pela escolha dos participantes entre as turmas que estava lecionando no ano de 2023. A turma escolhida foi o segundo ano do Ensino Médio em razão da intencionalidade do projeto, também pela faixa etária

e fase escolar em que os estudantes se encontram. Os participantes da pesquisa são alunos de uma escola da rede pública estadual.

A escolha do local se deu pela minha experiência como docente efetiva da escola em questão, onde trabalho com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Outro fator de destaque é o baixo número de pesquisas acadêmicas realizadas na região e, no caso desta escola, até o momento não há nenhuma pesquisa publicada em nível de Pós-Graduação que exclusivamente tenha sido realizada no colégio e com a participação dos discentes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP):

(...) essa região é marcada por comércio de postos de gasolina, restaurantes de estrada, fábricas de fibras, oficinas especializadas em caminhões, entre outros. A população residente dedica-se, aos comércios citados, outras funções e à atividade agrícola em geral. A estrutura urbana oferece água encanada e eletricidade. Poucas pessoas usufruem de ruas com calçamento. O atendimento médico à região conta com um posto de saúde municipal próximo à escola. Quanto ao atendimento hospitalar, a disponibilidade é somente no centro da cidade, há cerca de 15 km do bairro de Periquitos. Não existem bancos próximos, apenas pequenos comércios, como alguns botequins, quitandas, lojinhas e pequenos mercados. A região dispõe de três linhas de ônibus. No bairro Periquitos, o atendimento escolar dá-se também por meio de uma escola municipal que atende até o 5º ano do Ensino Fundamental. Não existem áreas municipais nem privadas de lazer e recreação para a população, apenas uma pequena praça na rua que dá acesso ao colégio (Ponta Grossa, 2022, p.7).

Isso significa dizer que parte dos estudantes deste colégio residem na região rural da cidade e inclusive se utilizam do transporte oferecido pela prefeitura para se deslocarem até a escola, pois não há transporte coletivo em algumas localidades onde moram. A comunidade escolar é bastante diversa no que se refere a questões socioeconômicas, pois, ao mesmo tempo que temos alunos que pertencem à classe média, outros vivem em condições de precariedade.

Tais estudantes, em geral, têm pouco acesso a bens culturais diversificados como museus, teatros, livrarias, cinema, etc. Ao longo dos sete anos que leciono nesta escola, vários professores realizaram muitas saídas e passeios relacionados a diversas áreas do conhecimento, e já presenciei relatos de alunos que, devido a atividades promovidas pelo colégio, foram em alguns

destes lugares pela primeira vez. O baixo acesso a esses locais se dá por diversos motivos. Fato é que para muitos estudantes desta região, a escola é um local de muita relevância em seus cotidianos.

Nesse sentido, entendo que a escola é uma comunidade bem diversificada no que diz respeito ao perfil socioeconômico, mas também que há um elemento comum a todos eles: a maioria pouco viaja para outras cidades ou estados, e desconheço que algum tenha ido a outros países. Acredito que essa não seja uma particularidade deste colégio e desta cidade, mas uma realidade comum a muitos alunos da educação básica, mais precisamente da escola pública. A respeito disso, Barbero denuncia:

Enquanto uma classe normalmente só pede informação à televisão, porque vai buscar em outra parte o entretenimento e a cultura – no esporte, no teatro, no livro e no concerto –, outras classes pedem tudo isso só à televisão (BARBERO, 1997, p. 301).

O autor aponta para uma realidade significativa que segue se manifestando no contexto educacional e social contemporâneo: a mediação das mídias como principal via de acesso às culturas e conhecimentos para muitos estudantes, especialmente aqueles das classes médias e baixas. Hoje isso se dá não somente pela televisão, mas também, e talvez principalmente, pelas mídias digitais, por meio do *smartphone*.

Esse fator me leva a refletir sobre a relevância da escola e das telas na vida desses adolescentes e jovens. Percebo que os gêneros audiovisuais, em geral, se tornam um meio pelo qual estes sujeitos têm acesso a bens culturais e a algum conhecimento a respeito de outras culturas, línguas e identidades. O celular (*smartphone*) se torna, então, o principal recurso de acesso a tudo isso, pois parte dos estudantes afirma não possuir computadores em casa. Segundo Sibilía:

O uso constante de smartphones e outras tecnologias digitais não só transforma nossa maneira de nos comunicarmos e interagirmos, mas também modifica profundamente a forma como nos percebemos e nos apresentamos ao mundo. A intimidade é exposta, o tempo é fragmentado e a subjetividade é constantemente moldada por essas novas práticas (Sibilía, 2012, p.14).

As TDCIS e os *smartphones* permitem uma comunicação mais rápida e constante, independentemente da distância física. Logo, a maneira como nos percebemos e nos apresentamos ao mundo é moldada pelas plataformas digitais, onde frequentemente mostramos versões idealizadas de nós mesmos.

A atenção é frequentemente interrompida e dividida entre múltiplas tarefas. As tecnologias digitais promovem um novo tipo de subjetividade, onde a vida é constantemente registrada, compartilhada e exibida, moldando a identidade e as relações sociais em torno da visibilidade e do reconhecimento (SIBILIA, 2012, p.16).

Logo, a quantidade de seguidores, curtidas, comentários e compartilhamentos que uma pessoa recebe nas redes sociais pode influenciar como ela é percebida por outros e por si mesma. Uma cultura onde a privacidade é cada vez mais difícil de manter e a constante exposição a informações e interações digitais pode moldar nossos desejos, medos e comportamentos.

1.3. OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A ascensão das plataformas digitais, redes sociais, plataformas de *streaming*, e a acessibilidade aos dispositivos móveis, alteraram significativamente a forma como nos relacionamos conosco, com os outros e com os discursos. A crescente influência dos meios de comunicação e de TDCIS na sociedade torna o letramento sociointeracional crítico muito relevante para os estudantes de hoje. O constante acesso a vídeos, filmes, programas televisivos e conteúdo online coloca os alunos em contato direto com uma ampla gama de gêneros audiovisuais.

As tecnologias digitais não apenas facilitam a comunicação, mas também desempenham um papel central na construção da identidade contemporânea, onde o valor pessoal é frequentemente medido pela visibilidade e pela quantidade de interações online (SIBILIA, 2012, p. 24).

Portanto, nesse contexto, a partir do reconhecimento da influência que as práticas discursivas produzidas nos meios de comunicação exercem na

sociedade e sua capacidade de condicionar nossa compreensão do mundo, é que me proponho a discutir questões emergentes em relação ao letramento sociointeracional crítico, acesso ao audiovisual, à criticidade, e ao ensino de línguas.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p. 11).

Considerando este entendimento de letramento, esta dissertação se dedica não apenas a discutir aspectos teóricos, mas também sua aplicação prática na educação básica, mais precisamente em aulas de língua portuguesa no ensino médio, explorando o campo do letramento crítico. Nesse sentido, Carbonieri afirma que:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133).

Ao vivenciar tais práticas de letramento e problematizar as estratégias utilizadas nesse estudo, pretendo investigar como podemos oportunizar, nas aulas de língua portuguesa, um espaço onde os estudantes possam interpretar, questionar, discutir e refletir criticamente diante dos discursos propagados no universo audiovisual, e assim contribuir com uma formação cidadã transformadora, os capacitando a enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais mediada pela imagem.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Compreender os efeitos de práticas mediadoras de Letramento Sociointeracional Crítico com estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio de um colégio estadual, na cidade de Ponta Grossa-PR.

Para tanto, são três os objetivos específicos:

- Compreender como se dá a percepção dos estudantes a respeito de interações com obras de entretenimento audiovisual como as séries cômicas (*sitcom*).
- Realizar mediações de leitura para a compreensão e problematização dos discursos presentes na série *Modern Family*, em especial para os efeitos de humor.
- Problematizar os efeitos das práticas de letramento sociointeracional crítico realizadas, visando uma educação transformadora.

No capítulo 2, denominado de “Percurso Teórico – A natureza dialógica das relações”, apresentarei uma revisão de literatura no que se refere ao signo ideológico e a interação socioverbal. Também abordarei assuntos referentes ao enunciado e a produção de sentidos, as relações entre esses conceitos com os gêneros audiovisuais, em especial a série televisiva de humor, com ênfase no letramento sociointeracional crítico, estabelecendo as bases conceituais para esta pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, intitulado como “Percurso Metodológicos – A perspectiva sociointeracionista da linguagem”, detalharei a metodologia de pesquisa e delinearei os principais objetivos e questões que orientarão esta dissertação. Também abordarei o letramento sociointeracional crítico do ponto de vista prático, relacionado às estratégias a serem adotadas na pesquisa. Posteriormente, discorrerei a respeito da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que servirá de base para a análise dos dados.

Por último, tratarei dos conceitos inerentes à etnografia adaptada à realidade escolar, apresentando os encaminhamentos metodológicos assim como os instrumentos de delineamento da pesquisa.

Posteriormente, no capítulo 4, chamado de “Resultados e análise de dados”, discutirei a importância deste estudo no contexto escolar e acadêmico, no que se refere ao letramento crítico e sua contribuição no âmbito educacional. Da mesma forma, apresentarei os resultados obtidos com este estudo por meio da análise de dados.

Para tanto, retomarei os objetivos e questionamentos da pesquisa, bem como as estratégias utilizadas, e assim apresentarei as mediações realizadas juntamente com as percepções dos participantes, as minhas compreensões enquanto professora e pesquisadora, como também os efeitos das práticas realizadas e as interpretações do processo todo e dos dados obtidos.

Por fim, no capítulo 5, “Considerações Finais”, farei uma breve retomada do tema, da motivação e da justificativa, bem como dos objetivos da pesquisa. Em seguida, discorrerei sobre o desenvolvimento do estudo e as percepções gerais que a realização da pesquisa propõe. Refletirei sobre possíveis lacunas deixadas por este trabalho e/ou questionamentos que a pesquisa possa suscitar.

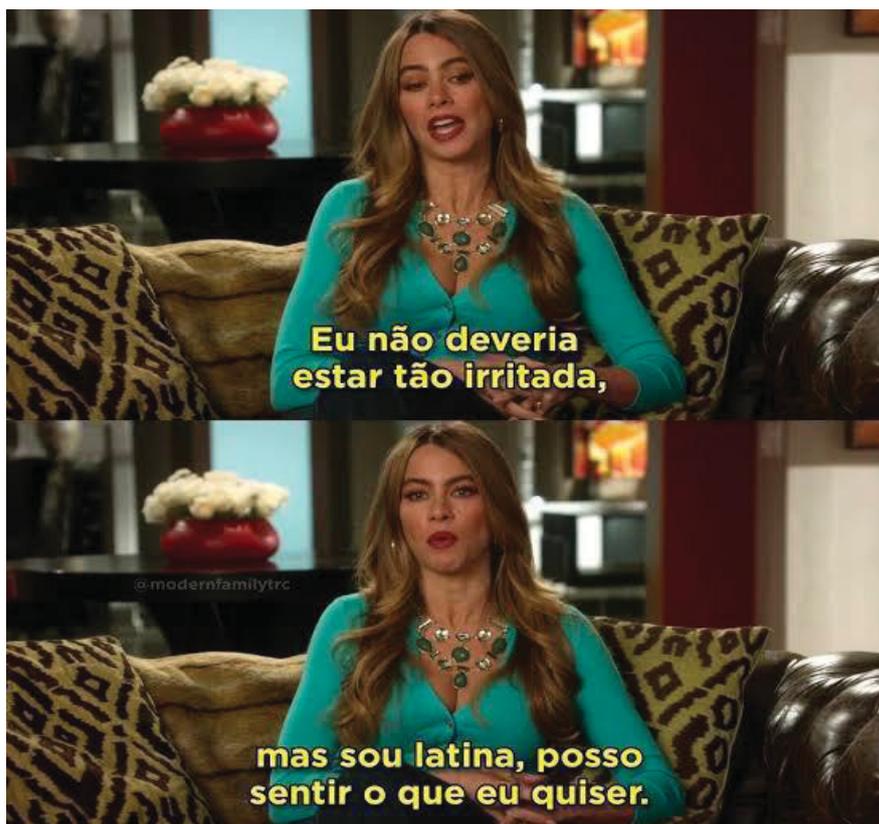
Como professora e pesquisadora neste estudo, a partir de práticas de letramento sociointeracional crítico, enfrentei muitos desafios. Foi difícil manter uma distância objetiva enquanto observava e registrava as interações em sala de aula, principalmente quando minha participação era essencial para que as atividades acontecessem. Além disso, precisava garantir que cada aula contribuísse de forma significativa para os objetivos da pesquisa, sem comprometer o progresso dos alunos, mesmo estando já no fim do ano letivo. Por outro lado, atuar como professora e pesquisadora me permitiu vivenciar a relação intrínseca entre teoria e prática. Pude também adaptar minhas estratégias de ensino com base nas observações em tempo real, ajustando as atividades para aprimorar as práticas de letramento crítico conforme as necessidades percebidas ao longo do processo.

Esta pesquisa busca, portanto, oferecer uma contribuição relevante para os estudos do letramento sociointeracional crítico, uma vez que pretende

compreender a língua como um fato social por meio de práticas mediadoras – a partir de episódios da série televisiva de humor *Modern Family* – a serem realizadas em aulas de línguas portuguesas, em uma turma do segundo ano do ensino médio.

2. PERCURSO TEÓRICO: A NATUREZA DIALÓGICA DAS RELAÇÕES

FIGURA 3 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “SOU LATINA E POSSO...”



FONTE: Facebook: página *Modern Family* Brasil (2021).

2.1 O SIGNO IDEOLÓGICO E A INTERAÇÃO SOCIOVERBAL

O signo ideológico refere-se não apenas a uma unidade linguística, como uma palavra ou frase que carrega apenas significado denotativo, mas também aos inúmeros significados sociais e ideológicos que esta unidade pode assumir em diferentes contextos. Segundo Bakhtin, a palavra é fundamental para a compreensão da cultura, pois “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra [...] e toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da

língua” (Bakhtin, 2010, p. 45). Em outras palavras, Bakhtin reconhece que a linguagem não é neutra, mas é atravessada pelas ideologias e valores da sociedade em que é usada e, portanto, condiciona os modos de interação. Nesse sentido, cada signo ideológico reflete e refrata a perspectiva de um grupo social ou ideológico específico.

Entender o que significa considerar o processo de enunciação como um processo axiológico é, da mesma forma, entender que a compreensão se dá no confronto com as orientações avaliativas que compõem o enunciado, o seu tema (sentido contextual irrepetível) e sua significação (sentido repetível da língua) (Volochinov, 2012, p. 197).

As palavras, além de seus sentidos originais, também carregam conotações e valores específicos associados a diferentes classes sociais, em determinados contextos. Volochinov enfatiza que a significação de um signo ideológico está em constante mudança e é contestada por diferentes grupos sociais. Para o autor, a luta ideológica em torno do significado é uma parte fundamental das relações humanas. Da mesma forma, para Bakhtin:

[...] não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretencioso, degenera e morre. [...] É somente nessa sua sistematização concreta, ou seja, no relacionamento e na orientação direta para a unidade de cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato, simplesmente existente, adquire significação, sentido, transformasse como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo (Bakhtin, 2010, p.29).

Ao discutir o conceito de “Cultura” a partir da perspectiva fronteiriça, subentende-se que a cultura é constituída na e pela relação com o outro. Esse outro não se restringe apenas às pessoas com as quais temos contato ao nosso redor e que compartilham conosco vivências, crenças, costumes e modos de ser, mas diz respeito também ao outro que está longe de nosso convívio, com o qual interagimos de alguma forma. Está nas relações que se estabelecem entre as diferenças.

E não só esse outro, mas todos aqueles outros com os quais já interagimos ao longo de nossas vidas. Os quais, ao se relacionarem de alguma forma conosco, produzem interações que geram, em nós, reações capazes de se transformar em signos ideológicos – a saber, a palavra. Além disso, quando me refiro à palavra, não consideramos apenas o âmbito da palavra escrita, mas compreendemos que se estende às diversas manifestações discursivas por meio de múltiplas linguagens, verbais e visuais, uma vez que:

(...) toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. (...), todavia um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. (...) Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (Volochinov, 2009, pp. 31-33).

É certo que os discursos produzidos em todas as interações são compostos por valores ideológicos. A relação dialógica existente entre os sujeitos, os objetos e os contextos das enunciações, faz com que objetos comuns ganhem novos sentidos, mas isso não quer dizer que, em outros momentos, voltem a ser meros objetos. O que determina a valoração que terão são diversos fatores externos que se tornam concepções que se internalizam e axiologicamente⁵ estão respondendo aos discursos que ouvimos, vemos, que nos circundam durante nossa existência. Sendo assim:

Qualquer produto de consumo pode [...] ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles. O pão possui uma forma particular que não é apenas justificável pela sua função de produto de

⁵ No contexto do Círculo de Bakhtin, o termo "axiológico" refere-se ao estudo dos valores, intrínsecos ao discurso, influenciando e sendo influenciados por ele. A abordagem axiológica analisa como diferentes contextos culturais, históricos e sociais moldam os valores expressos na linguagem, na construção e compreensão dos significados.

consumo; essa forma possui também um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (por exemplo, o pão com a forma de número oito ou de uma roseta) (Volochínov, 1981, p. 39).

A grande questão é que o pão e o vinho, por exemplo, ao estarem associados num mesmo contexto, ganham novo significado, compreendido coletivamente como símbolo religioso. Porém, o que faz com que, de fato, essa associação ocorra, é a palavra. É por meio dela que as crenças relacionadas ao cristianismo – o pão, como sendo o corpo de Cristo, e o vinho, como sangue derramado na cruz, a simbologia de representarem a memória e reverência à morte e à ressurreição de Cristo – se consolidaram. Para Bakhtin:

De todas as significações culturais (cognitivas, éticas e estéticas) chega-se bem facilmente à conclusão de que não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno na língua, que o sábio e o poeta em igual medida se relacionam somente com a palavra (Bakhtin, 2010b, p. 45).

É também por meio da palavra que, ao vermos uma imagem, ouvirmos um som, assistirmos uma cena, compreendemos, interpretamos, reagimos e comentamos, ou seja, dialogamos, ainda que em pensamento.

Na cena apresentada no início deste capítulo, em que Gloria diz: “Eu não deveria estar tão irritada, mas sou latina, posso sentir o que eu quiser”, é possível identificar na fala da personagem o quanto os discursos podem ser reducionistas ao se referir a uma pessoa, a um grupo social. “A consciência individual é um fato social e ideológico” (Volochinov, 2018[1929/1930], p.97).

Quando a personagem Gloria se refere ao fato de ser latina, não está apenas afirmando algo sobre si mesma, mas há um discurso interpelado que representa um grupo de pessoas que vivem na chamada América Latina. Entretanto, como dito anteriormente, não há um tipo específico de latino-americanos, nem de colombianos, ou brasileiros, há uma diversidade de sujeitos que compõem o ser latina(o), ser colombiana(o), ser brasileira(o).

Ao discutir a noção do processo subjetivo de identificação, Alzandúa (1987, p. 82) aponta que “a nossa identidade é composta de interseções de várias dimensões, incluindo raça, gênero e classe. Reconhecer essas interseções é crucial para entender a nossa experiência e lutar por justiça”. A

autora considera as múltiplas e simultâneas formas de discriminação que as pessoas podem enfrentar e a necessidade de uma abordagem interseccional para compreender e combater essas opressões de maneira eficaz.

A interseccionalidade, de acordo com Crenshaw (1991, p.174), "é uma metáfora para compreender como as múltiplas formas de desigualdade ou desvantagens sociais se combinam e criam obstáculos únicos". Trata-se de um conceito que foi introduzido pela autora para descrever como diferentes formas de discriminação (como racismo, sexismo, classismo) interagem e se sobrepõem, afetando as experiências de indivíduos ou grupos que estão em múltiplas categorias marginalizadas.

A consciência de nós mesmos se constitui a partir de relações de alteridade com o outro. Para o Círculo de Bakhtin, a alteridade refere-se a compreensão de que o "eu" só pode ser compreendido em relação ao "outro", e que o significado é cocriado através dessa interação dialógica, conhecendo a presença e a contribuição essencial, pois requer "olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe" (Bakhtin, 2014 [1927], p.87).

A respeito disso, Medvedev afirma que:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas "almas" das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (Medvedev, 2012, p. 48-49)

Sendo assim, é a palavra que permite que as ideologias se concretizem em signos, é por meio dela que respondemos axiologicamente em concordância ou discordância a outros discursos já representados anteriormente, o que entendo como atitude responsiva.

A "atitude responsiva" é um conceito importante para o Círculo de Bakhtin e se refere ao entendimento de que o interlocutor não apenas recebe passivamente a mensagem do outro, mas a compreende de forma ativa e significativa, oferecendo uma resposta que considera e incorpora o ponto de vista e a intenção do outro.

Esse processo de interação não é linear, mas dinâmico, onde cada resposta influencia e é influenciada pelo contexto e pelas respostas anteriores, criando um diálogo contínuo.

O Círculo de Bakhtin compreende também que a linguagem é inerentemente social e dialógica, o que significa que envolve interações entre pessoas em situações reais de comunicação em contextos históricos e sociais específicos. Os autores do Círculo argumentam que a compreensão do discurso não pode ser separada de seu contexto social, pois a linguagem é sempre usada em um ambiente social específico e é influenciada pelas relações de poder, normas culturais e ideologias que operam nesse ambiente. A interação socioverbal é o local onde ocorre a negociação de sentido, a contestação de ideias e a construção do entendimento mútuo.

De acordo com Volochinov (2010), cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata esta realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social: “Os três campos da atividade da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.” (Volochinov, 2010b, p. 95). No entanto, é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. Isso significa que, embora haja diferenças profundas entre os campos de criatividade ideológica, todos eles utilizam signos para representar e negociar ideias, valores e crenças.

A cultura certamente é constituinte dos enunciados das narrativas quando são contadas histórias, representadas em filmes, séries, livros e afins, desempenhando um papel importante na forma como o enredo é construído, assim como no desfecho das narrativas. Estereótipos podem perpetuar práticas preconceituosas, estigmas, prejudicar as relações interculturais e propagar discursos discriminatórios e intolerantes. As representações culturais podem influenciar a compreensão que temos de um país e certamente o fazem. Isso significa que, para entender verdadeiramente uma cultura, ou obra cultural, é necessário abordá-la de um ponto de vista externo:

(...) [a] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (Bakhtin, 2006, p. 291).

Este distanciamento permite ver aspectos que não são visíveis ou reconhecidos pela própria cultura, possibilitando uma compreensão mais profunda e completa. Portanto, a compreensão é dialógica, surgindo do encontro e interação entre culturas diferentes, onde cada uma mantém sua identidade enquanto se enriquecem mutuamente. A respeito disso, enfatizo que “não podemos considerar os membros de cada nacionalidade como elementos de uma única cultura homogênea, tendo, portanto, uma única identidade distinta e coerente” (Canclini, 2006, p. 196). Logo, “a noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturas” (Canclini, 2006 p. 174).

É preciso ir além, fazer isso de modo a valorizar tais diferenças e identidades, oportunizar o devido espaço para a reflexão sobre as desigualdades e produzir discursos que promovam reflexões importantes nesse sentido.

Diríamos que para os autores do Círculo, assim como para aqueles dos Estudos Culturais, compreender a cultura do outro não é transferir-se para aquela, na medida em que essa transferência simplesmente configuraria uma concepção unilateral. Ao mesmo tempo, olhar para o mundo do outro com os olhos desse outro é um elemento indispensável no processo de sua compreensão, embora tendo clareza de que, “se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor” (Bakhtin, 2003, p.365). Em suma, para essas duas linhagens de pensamento, o domínio do cultural está inteiramente situado sobre fronteiras e os atos culturais relacionam-se com algo já apreciado antes, perante os quais posições axiológicas são assumidas (Oliveira, 2013, p. 06).

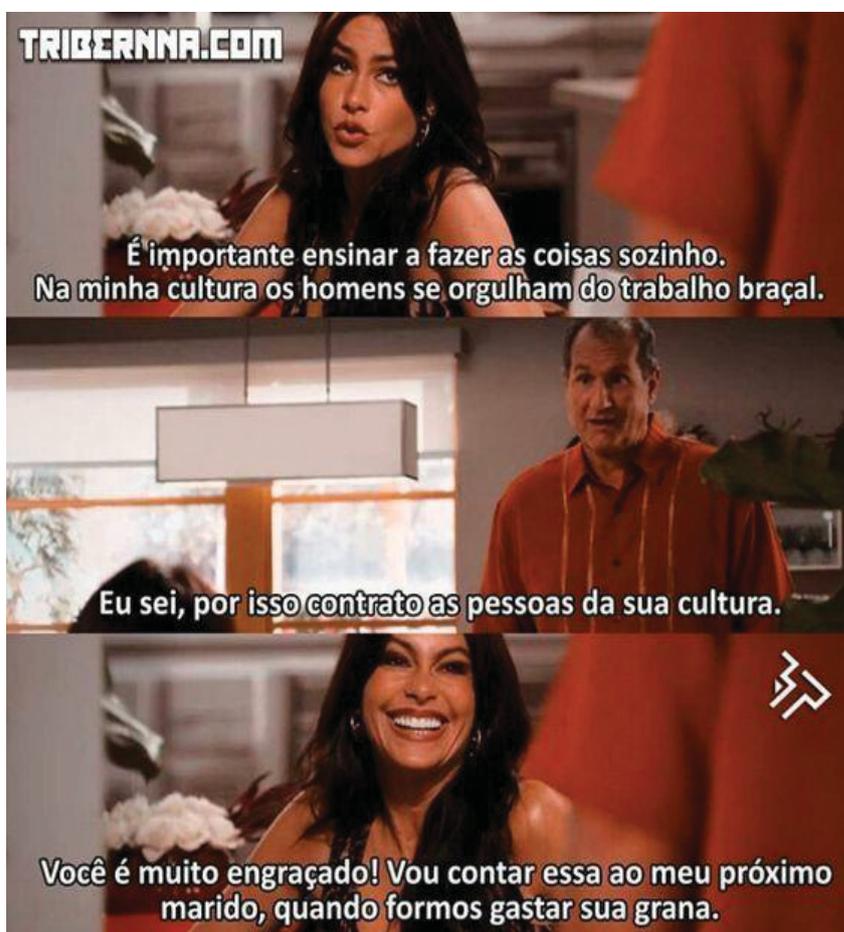
Em geral, o que se percebe nas produções culturais internacionais é apenas a inclusão de personagens latino-americanos, sem o devido cuidado com as questões culturais e identitárias inerentes. No entanto, tanto para o Círculo de Bakhtin quanto para os Estudos Culturais, as fronteiras culturais são vistas como zonas de contato e interação. Este processo dialógico, situado nas fronteiras culturais, leva a uma compreensão mais profunda e complexa, onde

novos sentidos são continuamente negociados, a partir desse movimento exotópico.

Vale ressaltar que exotopia refere-se à capacidade de ver e entender o outro a partir de uma posição externa ou diferente da própria. Esse movimento envolve deslocar-se de seu próprio ponto de vista para adotar a perspectiva do outro, permitindo uma compreensão mais profunda e empática das experiências e discursos alheios.

2.2. O ENUNCIADO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

FIGURA 4 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “TRABALHO BRAÇAL”



FONTE: Facebook: página “Filmes e Séries: memes Brasil” (2024).

Um dos elementos fundamentais que compõem a perspectiva dialógica bakhtiniana é o enunciado. O Círculo de Bakhtin enfatiza que a linguagem é uma atividade social complexa e que a compreensão da linguagem não pode ser

separada do contexto, da diversidade de perspectivas e do diálogo contínuo que a envolve. Para Volochinov (2018, p.98): “[...] a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.”.

Dentro desta perspectiva, compreendo que o enunciado é um ato comunicativo concreto que ocorre em um contexto social específico. Logo, não precisa ser necessariamente uma frase completa, pode ser uma expressão, uma pergunta, uma exclamação, ou mesmo uma palavra, desde que tenha um contexto dialógico que permita a compreensão. Afinal:

Por mais monológico que seja o enunciado [...], ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível (Bakhtin, 1992, p. 317).

Da mesma forma, os enunciados são permeados por diversas vozes sociais e discursos presentes na sociedade, carregam consigo diferentes ideologias, dialetos, jargões, estilos, refletindo a pluralidade de ideias e valores. São inerentemente dialógicos, pois esse conceito implica que o sentido é construído e negociado entre os sujeitos que interagem. Cada enunciado é uma resposta, uma réplica ou uma continuação de enunciados anteriores, e ele antecipa possíveis respostas dos interlocutores. Sendo assim,

um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos, e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1997, p. 316).

Além disso, os enunciados também são compostos de múltiplas vozes, internas e externas, que se manifestam por meio de diferentes palavras, estilos, tons e pontos de vista, nos quais:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (Bakhtin, 1997, p. 176).

O Círculo compreende também que os enunciados se manifestam por meio da grande variedade de gêneros do discurso existentes. Isso inclui gêneros literários, como o romance, o poema, o conto, mas também gêneros cotidianos, como conversas de *WhatsApp*, *e-mails*, anúncios, discursos políticos, entrevistas, piadas, e muitos outros. Ainda segundo os estudos bakhtinianos, cada gênero do discurso possui suas próprias regras e convenções que guiam as interações sociais, portanto:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área de estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (Bakhtin 1997, p. 282).

Sendo assim, é possível constatar que os gêneros do discurso são diretamente influenciados por perspectivas, ideologias e valores sociais. Os gêneros do discurso também refletem e refratam a diversidade cultural e são moldados pelas normas e valores de uma sociedade específica. Portanto, a compreensão dos gêneros é culturalmente contextualizada.

A “representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano” (Miotello, 2010, p. 170). Ao assistirmos alguma programação na televisão, no celular, ou no computador, nos colocamos como interlocutores dos discursos que estão sendo produzidos por meio dos gêneros audiovisuais e dos enunciados, pois:

Construímos significados para nós mesmos - em silêncio, à medida que falamos com nós mesmos utilizando os conceitos que a linguagem nos proporciona, formulamos argumentos em nossas cabeças, fazemos anotações, criamos imagens mentais, concebemos as coisas em diagramas, criamos modelos (Kalantzis; Cope, 2012, p. 6, *apud* Vergna, 2018, p. 37).

Ou seja, a palavra exerce, nesse sentido, um papel de extrema relevância. E por que a palavra? Porque ainda que uma pessoa esteja apenas assistindo uma série em silêncio, mesmo assim interagirá axiologicamente com os discursos ali produzidos. Ainda, conforme Bakhtin (2011, p. 84): "O discurso interior é construído no exterior e social tanto quanto o exterior, pois a consciência é resultado das nossas interações socio-semióticas, entre elas as socio-verbais.". Logo, a consciência individual e a formação do pensamento são mediadas pelo ambiente social e cultural em que a pessoa está inserida. Esses dois aspectos não são separados, mas estão intimamente interligados. O pensamento individual é moldado pelas interações sociais, incluindo tanto as formas verbais quanto não verbais de comunicação.

A respeito disso, Bakhtin (2014 [1927], p.87) afirma que "uma vivência individual conscientizada já é ideológica; [...] é já uma determinada elaboração ideológica do ser". E ainda que o ato de assistir TV ocorra totalmente em silêncio, seja por meio de um pensamento, um sentimento, uma reação: ao se assustar vendo um filme de terror, ao sorrir ou gargalhar com uma comédia, ao se emocionar diante de uma cena dramática, ao se empolgar diante de uma cena de ação, ou ao ficar ansiosos vendo um filme de aventura, ocorrerá uma interação discursiva ali também. Nesse sentido:

As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais senão como atos socialmente necessários e consequentes. As emoções individuais, por sua vez, somente podem acompanhar o tom principal das valorações sociais em sua qualidade de matiz: e um "eu" somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos "outros" (Volochínov, 2018, p. 80).

Em todos os contextos exemplificados anteriormente, as interações estão ocorrendo o tempo todo. Sendo assim, ainda que eu esteja num momento de absoluto silêncio, de alguma forma tenho atitudes responsivas, baseadas em minhas vivências e crenças, advindas de outras interações que tive ao longo da vida, por meio da enunciação e das múltiplas vozes sociais que me circundam. E como os discursos se interpelam? Por meio dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis" de enunciados, determinados pelo contexto sócio-histórico em que são produzidos.

Conforme já mencionado, o Círculo compreende que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, que ela se desenvolve a partir das interações e que os gêneros do discurso são manifestações concretas dessas interações. Estes gêneros nos são dados, de acordo com Bakhtin (2003, p.282): “Quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Além disso, os gêneros são fluídos e estão em constante evolução, ou seja, não são formas rígidas, mas sim moldados pela constante interação e transformação social. Segundo o autor:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997b, p. 279-281).

Sendo assim, compreendo que à medida que a sociedade muda, novos gêneros podem emergir, e os já existentes podem se modificar para atender às novas necessidades do contexto social em que são produzidos.

Para Feenberg (2002), (...) as tecnologias não são neutras porque são históricas e, justamente por isso, carregam uma série de crenças e valores próprios da sua época. Todos os artefatos, (...) se bem podem ser usados para fazer muitas coisas, não é certo que se podem usar para fazer “qualquer coisa”. Cada ferramenta supõe, propõe e estimula certos modos de uso (e não outros), que sucessivamente implicam determinados modos de viver (Feenberg *apud* Junior, 2022, pp. 5-6).

Em outras palavras, a forma como uma tecnologia é projetada e implementada influencia diretamente as práticas sociais e as experiências individuais dos usuários. O autor sugere que os modos de uso de uma tecnologia não são apenas práticos, mas também têm implicações éticas, sociais e políticas. Portanto, a escolha e o uso de tecnologias específicas não são triviais: eles moldam e são moldados pelas estruturas sociais e pelos valores predominantes em uma determinada época.

La era contemporánea estimula un modo performático de ser y estar en el mundo, más capacitados para actuar ante la mirada ajena o frente a la lente de una cámara que para replegarse en la propia interioridad” (Sibilia, 2012, p. 140).

Segundo a autora, vivemos numa cultura que valoriza mais a exposição pública e a interação externa. Isso implica que a vida cotidiana é influenciada pela maneira como as pessoas agem e se apresentam diante dos outros. Esse modo performático se dá pela consciência de uma audiência potencial, seja física ou virtual. Nesse sentido é que reitero a importância de trazer para as aulas de língua portuguesa discussões relevantes em torno dos gêneros audiovisuais e dos discursos os quais acessamos atualmente por meio das telas.

2.3. OS GÊNEROS AUDIOVISUAIS E A SÉRIE DE HUMOR

FIGURA 5 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “PRA MIM NÃO É FACIL DIZER NADA NA LINGUA DE VOCES...”



FONTE: Pinterest de Carla Sandri (2023).

Ao refletir sobre os gêneros discursivos existentes, me deparo com a imensa variedade de textos e linguagens, temas e estilos. Esta pesquisa tem como texto base a série *Modern Family*. Os gêneros audiovisuais que combinam elementos visuais e sonoros em suas narrativas são formas específicas de expressão que podem ser encontradas em diversos meios, como cinema, televisão, *streaming*, publicidade, vídeos na internet, entre outros. Esses gêneros são caracterizados por elementos estilísticos, estruturais e temáticos, que os distinguem uns dos outros, assim como os gêneros que se utilizam só da linguagem falada. Entre os gêneros que circulam nos contextos audiovisuais, está a série televisiva.

Neste estudo vamos refletir a respeito de algumas questões que se apresentam na esfera humorística. A série *Modern Family* (Família Moderna) é uma *sitcom* (comédia de costumes) que surge com uma proposta que parece se diferenciar de outras séries de humor. Já pelo título, também pelas sinopses, *trailers* e personagens, nos dá a sensação de ter como proposta abordar temas relevantes e atuais, assim como desconstruir alguns estigmas e estereótipos.

No entanto, na prática não é bem assim. Vejamos estes trechos de páginas que trazem suas percepções sobre a série:

FIGURA 6 – “MODERN FAMILY FAZ DIVERTIDA CRÍTICA DOS ESTEREÓTIPOS DA SOCIEDADE ATUAL”

de excelente timing cômico. Depois, o roteiro.

Em um momento em que o “humor do bem” está na moda, o programa é uma ótima válvula de escape para os fãs do politicamente incorreto. Os personagens são estereotipados e a série brinca com os diversos tipos de situações que existem no mundo globalizado de hoje - sem medo de, às vezes, de até soar preconceituosa.

Todo tipo de piada clichê envolvendo imigrantes ilegais, homossexuais e pobreza de países subdesenvolvidos são expostos logo no episódio desta noite. Mas de maneira sutil, distribuída em pequenas situações do cotidiano que costumam passar despercebidas.

“Modern family” já foi renovada para uma 2ª temporada nos EUA. Seu poder de fogo, dizem, será realmente testado durante o próximo Emmy, em agosto. Até o momento, a série foi um pouco ofuscada pelo fenômeno pop “Glee”. Na primeira disputa entre os dois, no Globo de Ouro deste ano, o seriado musical se saiu vencedor.

* Uma curiosidade em relação à trama: apesar de se julgarem parte de uma família moderna, nenhuma das mulheres trabalha, de fato, na atração.

FACEBOOK TWITTER g+ P

LINK <https://g1.globo.com/pop-arte/m>

FONTE: Site g1.com (2010).

Ao aparecerem mulheres latino-americanas, surge uma preocupação com a representação dessas personagens na teledramaturgia, enfatizando que, embora sua presença esteja aumentando, a qualidade dessa representação ainda é problemática. Nesse sentido, entendo que as questões de representação vão além de simplesmente retratar a etnia ou nacionalidade das personagens. Elas também abrangem a interseção de diferentes identidades, como gênero, classe socioeconômica, entre outras.

A sub-representação e a estereotipagem de personagens latinas em Hollywood têm raízes profundas no colonialismo e na hegemonia cultural. A indústria do entretenimento tem um longo caminho a percorrer para representar adequadamente as experiências e contribuições dos latinos nos Estados Unidos (Noriega, 2000, p. 43).

O colonialismo estabeleceu narrativas dominantes que marginalizaram as identidades latinas, perpetuando estereótipos prejudiciais que persistem até hoje. Ao moldar essas personagens com base em estereótipos limitados, a indústria do entretenimento não apenas perpetua a marginalização das

comunidades latinas, mas também falha em reconhecer a complexidade de suas experiências e identidades interseccionais.

Embora haja uma crescente presença de personagens latinas na teledramaturgia, a qualidade dessa representação ainda é um problema significativo. Muitas vezes, essas personagens são moldadas por clichês e narrativas limitadas que não capturam a verdadeira diversidade cultural e identitária das comunidades latinas (Beltrán, 2009, p. 56).

As séries televisivas humorísticas muitas vezes apresentam personagens latinas que utilizam expressões humorísticas, desde trocadilhos linguísticos até gestos e entonações específicas. O humor nessas séries é, também, frequentemente construído pelo uso de referências culturais latinas, como tradições familiares, costumes e eventos históricos, entre outros.

Ao estudar discursivamente as formas de produção de humor, Possenti alerta que:

O humor é uma forma peculiar de agir e se comunicar. Ele se estabelece a partir da linguagem, mas vai além dela, pois incorpora gestos, entonação, contexto e muitas outras nuances. Compreender o humor requer não apenas competência linguística, mas também sensibilidade cultural e social (Possenti, 2010, p. 110).

Modern Family gira em torno de três famílias que são compostas por Jay Pritchett, um homem mais velho casado com Gloria Delgado, uma colombiana muito mais jovem que tem um filho chamado Manny. Jay é pai de Claire Dunphy e Mitchell Pritchett. Claire, casada com Phil Dunphy, tem três filhos: Haley, Alex e Luke. Mitchell é o filho gay de Jay, casado com Cameron Tucker, com quem adotou uma menina vietnamita chamada Lily.

Vale destacar aqui a construção da personagem Gloria, interpretada pela atriz Sofia Vergara. Não vou entrar em detalhes em relação às demais personagens pois amplificaria demais as questões a serem debatidas. Nesta pesquisa, nosso foco será direcionado aos discursos em relação à personagem Gloria, produzidos por ela e pelos outros personagens durante a trama.

Conforme já mencionado, ao assistir essa *sitcom* há uma expectativa gerada de que a presença dessa personagem irá trazer algumas questões para serem discutidas, e assim promover reflexões que permitam abrir espaço para

desconstruir estereótipos tantas vezes reproduzidos e reforçados pelas mídias televisivas, e que infelizmente são novamente perpetuados neste produto cultural.

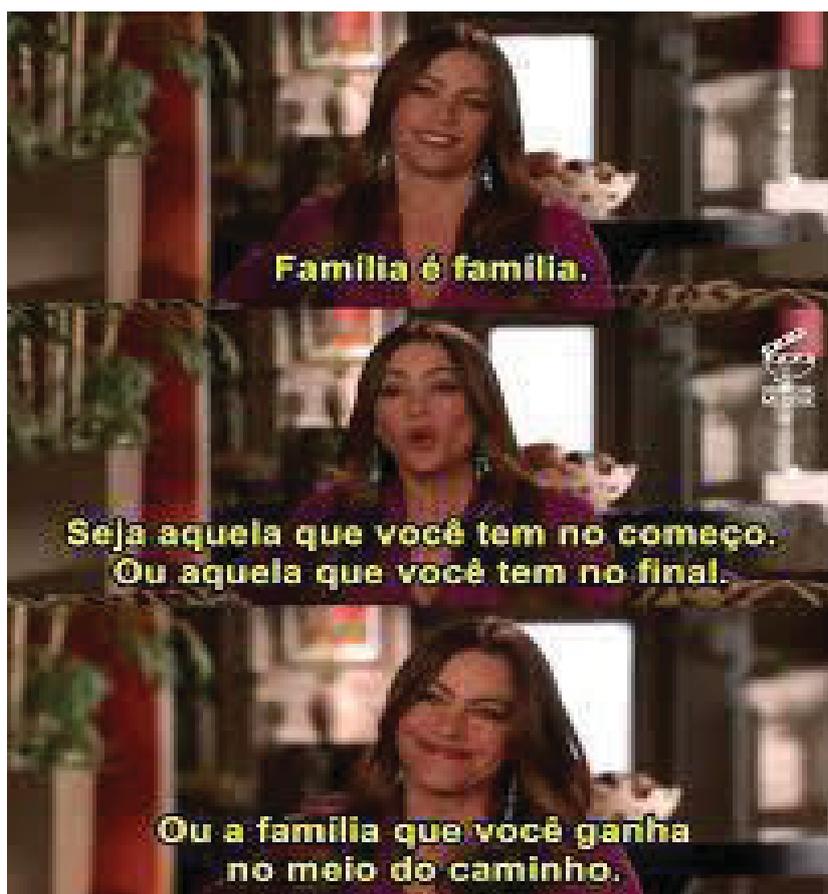
FIGURA 7 – CENA DE *MODERN FAMILY*: CULTURA



FONTE: Colectiva.com: "5 Estereótipos" (2018)

Apesar disso, Gloria, que inicialmente pode parecer uma personagem bem óbvia, ao longo da série surpreende em algumas atitudes e falas. Esse fenômeno de certa forma condiz a um aspecto inerente ao ser humano, pois "[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (Hall, 2006, p. 10-13).

FIGURA 8 – CENA DE *MODERN FAMILY*: FAMÍLIA



FONTE: Instagram @umfilmedisse (2021).

Uma questão que chama a atenção na série, é em relação às associações referentes à Colômbia, por meio de diversos discursos. A respeito disso, Hall pontua:

[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (Hall, 2003, p.50).

FIGURA 9 – CENA DE *MODERN FAMILY*: BAIRRO DE PROSTITUTAS



FONTE: Facebook: página *Modern Family* Brasil (2021).

Em *Modern Family*, muitos discursos acabam reforçando estigmas decorrentes de estereótipos de caráter reducionista, generalizam aspectos culturais, sociais, identitários e ideológicos de um país, uma nacionalidade, como se todos fossem um só, como se todos os colombianos agissem de determinada forma ou praticassem determinadas ações, embora os sujeitos também representem classes sociais e interajam discursivamente e socialmente a partir de suas crenças e ideologias.

No entanto, é necessário perceber que todo discurso se estrutura a partir de uma posição determinada, as pessoas falam sempre de algum lugar. As mesmas falas, em situações distintas, possuem significados diferentes [...] por isso torna-se importante compreender o momento em que elas foram engendradas e a que necessidades procuravam responder (Ortiz, 1985, p. 67).

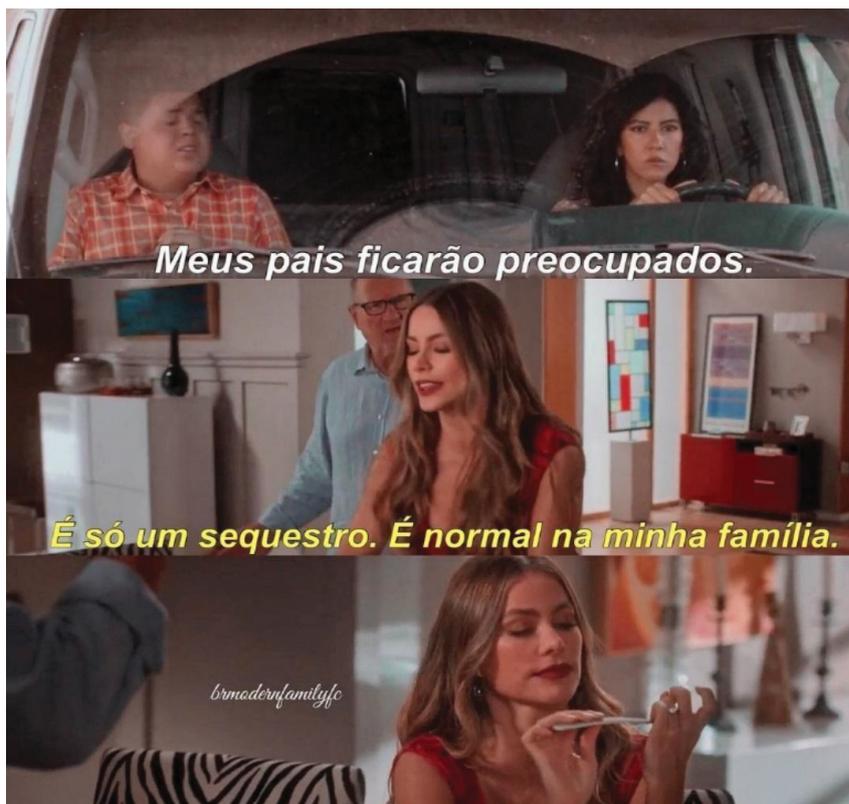
Ao analisar a personagem Gloria em *Modern Family*, a partir dos discursos produzidos na série sobre ela e sobre a Colômbia, num primeiro

momento pode-se perceber que a atenção de quem assiste se estende ao outro, porém, ao observar esse outro, também enxergo minha realidade, volto meu olhar para as minhas interações e vivências pessoais. A respeito disso, Bakhtin afirma que:

[...] após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais (Bakhtin, 1992, p 46).

Nesse momento, passo também a refletir sobre o meu país, minha cultura, minha identidade, da mesma forma que reflito sobre as representações na teledramaturgia em relação às personagens brasileiras e em como isso ocorre a nível mundial pelas telas de cinema, plataformas de *streamings*, e pela TV.

Reitero que quando se trata de séries televisivas traduzidas a vários idiomas e plataformas de *streaming*, que são acessadas no mundo todo, logo os discursos se tornam representações sociais sobre determinadas culturas, países, identidades e formas de viver, que podem ser apresentadas e tomadas como verdades por quem assiste tais filmes e séries. Esse incômodo também é percebido por telespectadores, como se pode ver nos trechos a seguir.



FONTE: Twitter: Publicado por @TEDIOETALS (2021).

Ao assistir uma série ou filme, me posiciono como telespectador da realidade alheia, das vivências do outro, vejo esse outro em suas representações sociais, assisto as personagens interagindo umas com as outras, em diversas situações alheias. As diferenças se conectam de diversas formas, gerando assim ações e reações variadas. Segundo Hall:

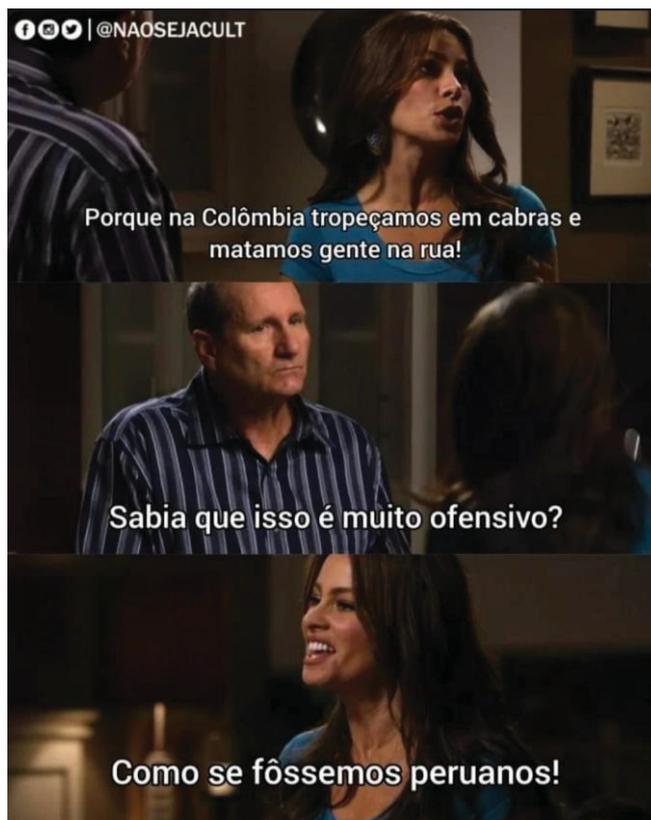
[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelarem', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'" (Hall, 2000, p.111-112)

Os Estudos Culturais e os estudos do Círculo de Bakhtin convergem na ideia de que a cultura está sempre em um estado de negociação e transição. Para Hall e Canclini, a cultura é fluida e dinâmica, constantemente atravessando fronteiras e renegociando significados. Canclini, em particular, aborda como a globalização e a migração afetam as identidades culturais, criando espaços híbridos onde antigas e novas formas culturais coexistem e interagem.

Essa compreensão da centralidade da cultura e do papel da linguagem remete para temáticas nas quais a discussão sobre a alteridade torna-se significativa, como por exemplo, para os estudos das diferenças, da pluralidade cultural, do local e do global, do hibridismo, entre tantos outros [...] Para essas duas linhagens de pensamento, o domínio do cultural está inteiramente situado sobre fronteiras e os atos culturais relacionam-se com algo já apreciado antes, perante os quais posições axiológicas são assumidas. [...] Em resumo, diríamos que é possível encontrar pontos de concordância com relação à cultura nos dois campos de estudo já mencionados, considerando que ao abrir mão da ideia pura de transcendência, o dialógico entende que em cada inversão há sempre um retorno ao passado, em qualquer ruptura estão os efeitos da ambivalência, da repetição, do hibridismo que fazem transgredir a estabilidade do ordenamento hierárquico do campo cultural em apenas duas dimensões (Oliveira, 2013, p. 68).

Bakhtin também vê a cultura como algo que se desenvolve nas fronteiras, enfatizando que todo ato cultural é um diálogo com o passado e com outras culturas. Ele argumenta que os textos (e por extensão, as culturas) são sempre intertextuais, dialogando com o que veio antes e assumindo novas posições axiológicas (valores e significados) com base nessas interações.

Por se tratar de uma série humorística, *Modern Family* pode ser considerada um produto televisivo que tem apenas uma função: a de entreter o telespectador. Porém, é possível constatar que a série é provocativa em vários momentos, levando o público a tencionar sobre algumas questões que acontecem com as personagens, mas que refletem e refratam o que ocorre na sociedade.



FONTE: Facebook: página Não sou obrigado a ser cult (2021).

Ao perceber questões sociais, políticas e culturais sendo retratadas ao longo dos episódios, ainda que por meio do humor, entendo que há uma linha tênue entre o fazer rir e produzir formas graves de discriminação. Não há como prever como serão as reações dos telespectadores ao assistirem essas cenas, mas é importante sensibilizar a sociedade para as discussões referentes aos limites que não devem ser ultrapassados na intencionalidade de produzir uma cena engraçada.

O humor vai muito além do mero entretenimento, pois, ao se tornar parte integrante de uma série televisiva, assim como em outros gêneros do discurso, este elemento, o humor, tem em sua essência uma função social. É por meio dele que se diz o que não seria dito em um momento sério, formal, sem parecer arrogante. É o que pode levar alguém a ofender outra pessoa, humilhar, e até mesmo discriminar, caso os limites éticos não sejam respeitados. Há momentos, no entanto, em que a questão fica incontornável, como nessa ocasião que gerou incômodo e problemas diplomáticos:

FIGURA 12 – NOTÍCIA DE *MODERN FAMILY* SOBRE ESTEREÓTIPOS DO PERU

DIÁRIO DO GRANDE ABC
Terça-Feira, 24 de Outubro de 2023

top10 setecidades economia política esportes nacional cultura&lazer diarinho colunas

Peru exige desculpas a produtores da série 'Modern Family'

O governo peruano enviou uma carta de protesto aos produtores da série de televisão "Modern Family", exibida pela rede ABC

Por Da AFP
31/10/2010 | 14:44

Compartilhar notícia

ouça este conteúdo readme

O governo peruano enviou uma carta de protesto, através de sua embaixada nos Estados Unidos, aos produtores da série de televisão "Modern Family", exibida pela rede ABC, por considerar que uma expressão usada pela atriz colombiana Sofía Vergara é ofensiva ao país.

"Enviamos uma carta em tom forte o suficiente para dizer que isso não é apropriado, e expressando de maneira clara nosso desagrado e exigindo um pedido público de desculpas", indicou o embaixador Luis Valdivieso.

PUBLICIDADE

FONTE: Diário do Grande ABC (2010).

Como vimos, uma das coisas que não se pode prever, quando falamos dos estigmas que podem atravessar o humor, são as reações dos telespectadores diante de tais discursos, pois pode ser que para algumas pessoas essas situações possam gerar empatia, outros, porém, podem reproduzir certas formas de preconceito e discriminação, e até mesmo, devido ao desconhecimento dos fatos, acreditar que correspondem fielmente à realidade.

Mas penso que assumir o discurso humorístico é um campo (menos organizado do que o científico, certamente) que produz uma compreensão mais adequada do que classificá-lo por critérios funcionais ou comunicacionais. Permite ou gera outro olhar. E é hora de fazê-lo! Até porque o humor ganha espaços cada vez mais numerosos e relevantes no mundo atual. Deve-se enfatizar que este fato se reflete na profissionalização de seus "praticantes", um traço extremamente relevante na configuração de um campo, já que se trata de levar em conta, ao lado dos textos, as práticas características às quais os sujeitos aderem, precisam aderir, ou às quais resistem, apesar de tudo (Possenti, 2018, p. 27).

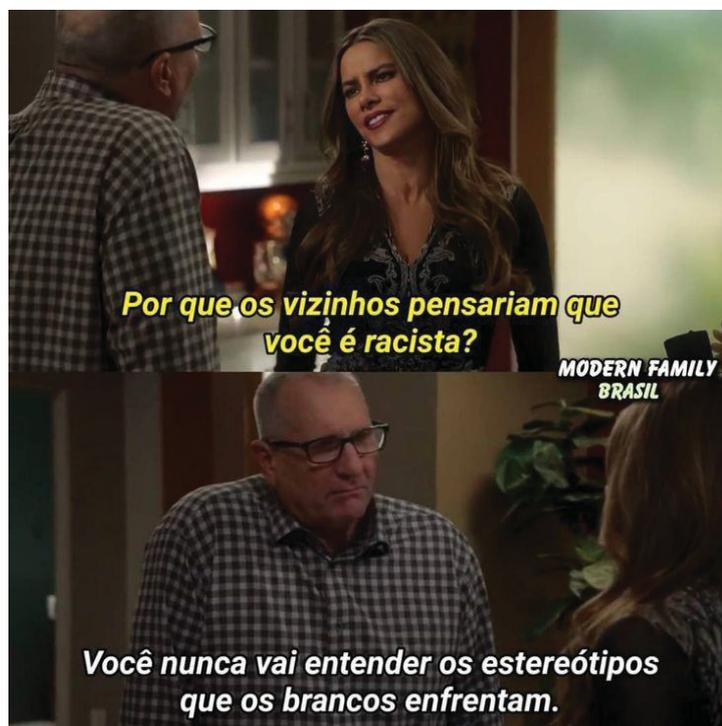
O humor é um fenômeno complexo que não pode ser totalmente compreendido apenas pela reação imediata do público, como o riso. Ele envolve fatores ideológicos que interagem de maneiras diversas, portanto, exige um entendimento das nuances culturais e das expectativas do público.

O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos textuais ou não é, mais frequentemente, o desconhecimento dos dados e, talvez especialmente, o fato de que, no caso do humor, há uma manifestação clara de seu funcionamento, o riso. Quando ele não ocorre, atribuímos esse fato a uma diferença de cultura. Mas pode ocorrer que confundamos o que é apenas uma manifestação mais ou menos lateral com aquilo que seria uma característica definidora de um conjunto heterogêneo de textos (comédias, piadas, charges) ou, talvez mesmo, de um tipo de discurso (Possenti, 2007, p. 343).

Atribuir a falta de riso exclusivamente à diferença cultural pode ser uma simplificação que ignora a necessidade de uma análise mais profunda dos contextos em que o humor é produzido e recebido, já que esse processo é dialógico e abrange uma gama diversificada de textos e discursos, cada um com suas próprias características e mecanismos.

2.4. O LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FIGURA 13 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “PRECONCEITOS QUE OS BRANCOS SOFREM”



FONTE: Pinterest Pin Page (2023).

Conforme mencionado anteriormente, os gêneros audiovisuais são constituídos de uma gama de discursos que são produzidos não somente por palavras, mas por ações, reações, caracterização de personagens, e também por meio das tecnologias e recursos digitais, os quais são atravessados pelas ideologias e discursos.

A nova tecnologia está aqui e não vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmo-nos de que quando entrar na sala de aula ali estará por sábias e prudentes razões políticas, econômicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses (Apple, 2021, p.174).

O ensino de línguas maternas ou estrangeiras perpassa as mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que circula pela imensa diversidade de gêneros do discurso. De acordo com os estudos de Roxane Rojo, os

letramentos são um conjunto diversificado de práticas com implicações sociais e culturais que envolvem contextos diversificados:

[O termo letramento] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2012, p.98).

Para a autora, atualmente há uma complexa gama de letramentos em uma sociedade cada vez mais digital, multimodal e globalizada. Nesse sentido, Rojo defende um ensino pluralista no que diz respeito aos multiletramentos, que englobe diferentes modos de representação e de interação a partir dos diversos gêneros do discurso existentes.

Os multiletramentos funcionam, segundo Rojo, pautando-se em algumas características importantes:

a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Portanto, para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa). Ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas. Por outro lado, são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica [...], como também uma ética e várias estéticas, nas quais a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente as várias estéticas, constituindo variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais (Rojo; Moura, 2012, p. 21-23).

Esta concepção compreende que o ensino de línguas precisa dialogar com as vivências que os alunos trazem consigo, com os textos que circulam na sociedade, os quais eles têm acesso constante, para que desenvolvam uma postura crítica diante destes. A respeito disso, Rojo esclarece que esta pedagogia:

Pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (Rojo, 2012, p. 8).

Vale ressaltar: a perspectiva adotada aqui diz respeito a relevância que esses multiletramentos têm, e a importância de que tais práticas ocorram em um espaço sociointeracionista democrático, no qual os sujeitos envolvidos possam desenvolver uma postura crítica não somente diante dos livros, mas também das telas de seus celulares.

Contudo, quero enfatizar o que considero como “crítico” nesta pesquisa. A respeito disso, Pennycook explica quatro perspectivas no que concerne a palavra “crítico”, a saber:

Crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora (Pennycook, 2006, p. 67).

Essa abordagem reconhece a importância de capacitar os alunos não apenas com habilidades de decodificação, mas também com a capacidade de compreender, interpretar e questionar textos em um contexto social.

Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e a distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética (Kope; Kalantzis *apud* Rojo, 2012, p. 19).

Neste caso, a criticidade não se limita apenas à individualidade dos participantes, mas, de modo cooperativo, essas práticas produzem contribuições que refletem e refratam as ideologias presentes nos discursos. A interação com os pares e com o professor é fundamental para o desenvolvimento destas práticas e tem o potencial de desenvolver habilidades em relação à formação cidadã crítica. Nesse sentido, os alunos são incentivados a questionar, analisar e interpretar textos de maneira reflexiva. Conforme Tilio:

Ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramento(s) uma ferramenta para esta transformação (Tilio, 2017, p. 28).

Esse processo incentiva os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e informados, levando sempre em consideração o contexto sociocultural dos alunos em um mundo cada vez mais conectado e mediado pela tecnologia. Ou seja, “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (Cope; Kalantzis, 2006, p.18).

A educação antirracista é uma abordagem educacional que visa combater o racismo e promover a igualdade racial nas escolas e na sociedade como um todo. Ela reconhece o racismo como uma realidade estrutural que permeia todos os contextos sociais, incluindo a escola, e busca desafiar e transformar essas estruturas para criar ambientes mais inclusivos.

Gonzalez afirma que "o racismo é uma estrutura complexa que se reproduz nos mais diferentes âmbitos da sociedade. Por isso, a luta antirracista deve ser constante e abranger todas as áreas, inclusive a educação" (2020, p. 47). Assim, a autora promove reflexões sobre as estruturas de poder e as formas de opressão presentes na sociedade, não só em tempos remotos, mas, infelizmente, ainda nos dias de hoje.

O racismo é profundamente enraizado em instituições, sistemas e práticas que perpetuam desigualdades raciais. De acordo com Davis: “A luta contra o racismo não é apenas uma questão de mudança de corações e mentes, mas também de transformação das estruturas sociais e econômicas que mantêm a opressão racial” (Davis, 1981, p. 28).

Em outras palavras, não basta apenas convencer as pessoas a serem menos racistas em seus pensamentos e comportamentos, pois combater efetivamente o racismo requer ações consistentes que modifiquem essas estruturas por tanto tempo consolidadas e que não só causaram como ainda causam tantos prejuízos, discriminação racial e a exclusão na sociedade.

Nesse sentido, “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2015, p. 36). Daí a importância de abordar as questões raciais inerentes aos gêneros do discurso de maneira interseccional, reconhecendo as complexas interações entre raça, gênero e classe social. Ainda segundo a autora:

[...] refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p.128).

Assim, reitero a necessidade de compreendermos como essas questões influenciam as identidades e experiências diárias de toda a sociedade. Reconhecer o impacto que o racismo tem nas diversas áreas da vida de quem sofre as consequências de tais práticas é essencial para promover uma sociedade, ao menos, consciente das desigualdades e privilégios raciais. A perspectiva discutida por Tilio no Brasil, a partir dos estudos do GNL, conforme abordado anteriormente, prevê um trabalho com os estudantes baseado no entendimento de que sempre devemos partir de uma prática situada, que passe por uma formação instrutiva, assim como pela problematização, a fim de produzir uma prática transformadora. Logo:

O componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais. [...] A criticidade não é dada ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado. Com uma postura crítica, espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras. Além disso, almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (The New London Group, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente) (Tilio, 2021, p. 38).

Quando me proponho discutir práticas de letramento sociointeracional crítico no ensino de línguas, na educação básica, entendo que os estudantes, devido à faixa etária que se encontram – os chamados nativos digitais –, já utilizam os recursos tecnológicos, acessam a internet, e conhecem alguns aplicativos e plataformas até muito mais do que nós, professores, em geral.

Estes sujeitos estão em constante contato com as novas linguagens e formas de interação presentes na era digital, logo, penso que não é apenas esse o foco que a escola precisa ter ao abordar as TDCIS com os alunos, pois "a

tecnologia pode ampliar tanto as desigualdades existentes quanto as oportunidades educacionais. Devemos garantir que seu uso na sala de aula seja guiado por uma visão crítica e equitativa da educação." (Apple, 1989, p. 52).

Outro aspecto que me chama a atenção é que essa geração dos nativos digitais, embora tenha muita familiaridade com a internet, ainda enfrenta alguns desafios no sentido de adaptação aos recursos digitais. Sobre essa questão, já presenciei, nas aulas de línguas no ensino médio, situações em que alunos não sabiam enviar um *e-mail*, salvar um texto em *PDF*, utilizar o *Word*, entre outros.

É importante frisar que não considero aqui a internet como inimiga da Educação, mas, ainda que o letramento digital não seja o foco do trabalho, faz parte de uma das tarefas da escola.

Pensando nesse sentido, podemos considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta define aprendizagens essenciais através de conteúdos, competências e habilidades. A BNCC é “[...] um documento normativo nacional, que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, sendo composto por conteúdos, competências e habilidades” (Niz et al., 2020, p. 2). Entre essas competências, temos a Competência 4, que reconhece a importância de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC).

Já a Competência 5 aborda a utilização crítica e ética de tecnologias digitais para comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimento e resolução de problemas:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018 p. 9).

No contexto do ensino médio, trabalhar práticas de letramento sociointeracional crítico nas aulas de língua portuguesa visa desenvolver habilidades com os estudantes. A BNCC também destaca a importância da cultura digital, incentivando uma atitude crítica, ética e responsável em relação às ofertas midiáticas e digitais:

O termo cultura digital na BNCC pressupõe: A construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

Sendo assim, proponho que olhemos atentamente para o contexto atual no qual a sociedade está inserida, e que pensemos em práticas eficazes no ensino de línguas para que estas promovam um espaço de discussões para além do saber sistematizado, inclusive de TDCIS que frequentemente são utilizadas apenas para o entretenimento.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

FIGURA 14 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “ASSASSINATOS”



FONTE: Facebook: página Big Bang A Teoria (2022).

Buscando problematizar efeitos do letramento sociointeracional crítico a partir de práticas mediadoras nas aulas de língua portuguesa, em uma turma de segundo ano do ensino médio, a escolha por uma abordagem qualitativa permite a exploração detalhada das experiências, perspectivas e práticas dos participantes, bem como a análise contextual das estratégias pedagógicas empregadas no desenvolvimento do estudo. De acordo com André e Gatti:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade (André; Gatti, 2008, p.9).

A pesquisa contou com 21 participantes, sendo 20 estudantes da segunda série do ensino médio e a professora de português da turma, também pesquisadora. Buscando compreender as percepções que os estudantes têm a

respeito de suas relações com os gêneros audiovisuais, me propus a realizar um conjunto de práticas mediadoras, visando problematizar os efeitos das práticas realizadas a partir das percepções de todos os participantes (alunos e professora) em relação aos discursos produzidos em *Modern Family*.

Neste estudo adotei uma abordagem que pode ser definida como interpretativa, que faz uso de elementos da perspectiva etnográfica. A pesquisa etnográfica, quando adaptada ao contexto escolar, passa por algumas modificações em relação ao seu formato original, no campo da Antropologia. Quando aplicada na escola, consideramos o estudo como do tipo etnográfico (André, 1995) pois tomamos como base os preceitos básicos da Etnografia, porém realizamos algumas adaptações a depender do contexto de aplicação, incorporando em nossas práticas as contribuições conceituais e estruturais desta perspectiva.

A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, porque não, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo. Essa compreensão “[...] baseia-se na ideia de indissociabilidade entre teoria e método. [...] Isso quer dizer que não seria possível reduzir a etnografia a um método ou uma técnica” (Oliveira, 2013, p. 34).

No caso deste estudo, a escolha metodológica se justifica uma vez que entendo que a pesquisa em Educação precisa olhar para a educação básica, para o chamado “chão de escola”, e não somente ser pensada e discutida por sujeitos que observam esses contextos, afastados da realidade, cheios de pré-julgamentos baseados em teorias muitas vezes distanciadas da prática e por vezes desconectadas das reais vivências dos sujeitos que ali interagem.

Levando em conta o propósito da pesquisa, o local escolhido, os participantes e a proposta elaborada, entendo que a pesquisa do tipo etnográfico na educação básica permite uma melhor compreensão do grupo investigado, o que favorece um olhar situado para o contexto o qual está sendo estudado. Wolcott (1975 *apud* Ludke; André, 2014, p. 15) menciona que um teste para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico “é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo”.

Tendo em vista o fato de que a internet possibilita acesso a muitos conteúdos e informações de forma veloz e indiscriminada, entendo que a criticidade precisa ser desenvolvida e que deve ser considerada como uma postura diante de todo e qualquer processo de produção de sentidos, em qualquer semiose.

Ao observar, por exemplo, as séries de alcance internacional, é importante refletir de que modo se dá a representação de determinados grupos sociais e culturas por meio dos gêneros audiovisuais. Atualmente, o que se fala em uma série ou filme se transforma em um *post* de *instagram*, um *reels*, um *shorts* no *youtube*. E ainda que uma pessoa não faça uso de plataformas de *streaming*, ainda que não pague pelo acesso a determinados conteúdos, estes podem ser facilmente disseminados por meio das redes sociais, de forma gratuita e instantânea.

Ao refletir sobre o nosso contexto, o Brasil, a América Latina, por exemplo, em como são representados os países, os costumes, as identidades, alguns questionamentos me ocorrem tanto em relação a como somos vistos, mas também sobre como lidamos com as diferenças, como enxergamos esse outro distante de nós geograficamente e, ao mesmo tempo, aproximado por meio de nossos *smartphones*.

Não quero aqui eximir a responsabilidade que os governos, as autoridades responsáveis, têm de criar políticas públicas que preparem essa geração para enfrentar os problemas que as tecnologias digitais podem causar. Entretanto, quero oportunizar, nas aulas de língua portuguesa, um espaço para discutir tais questões com os estudantes, e problematizar os efeitos dessas práticas.

Ainda, é preciso deixar claro que não estou propondo aqui uma sequência didática, nem um material didático, mas sim partindo do pressuposto de que estou inserida num contexto escolar específico, imersa na realidade desta comunidade há quase oito anos, vivenciando e conhecendo os sujeitos e o local, sendo não só uma observadora, mas também uma participante do estudo.

Sendo assim, o objetivo é dar um primeiro passo em direção a uma proposta que pode contribuir para que o ensino de línguas e a educação básica,

de forma geral, não se limite apenas a incorporar em seu currículo as TDCIS como ferramentas, restringindo o processo de ensino e aprendizagem somente ao conhecimento e uso desses recursos, mas também à criticidade.

Para isso, escolhi como metodologia as estratégias da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, que se configura como uma interpretação dos estudos do Grupo Nova Londres (GNL), de Pennycook, aqui no Brasil discutido por Tilio (2021). Já para a coleta e análise de dados, optei pela Análise Dialógica Discursiva, uma vez que parto dos estudos bakhtinianos para compor a base teórica, reconhecendo que:

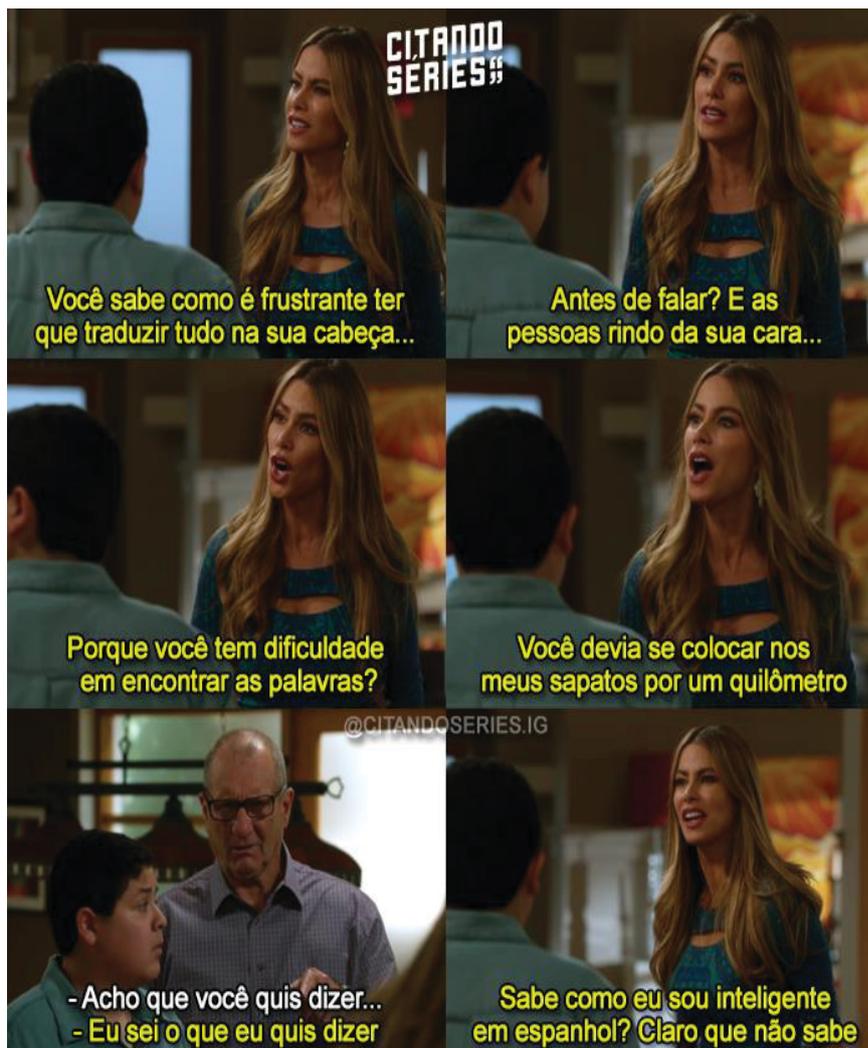
A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2006, p. 61).

Essa escolha se deu devido ao objeto principal deste estudo, que são os discursos: sejam os produzidos na série, os discursos que surgirão no momento das interações coletivas nas aulas, os meus discursos enquanto professora e pesquisadora durante cada etapa da coleta de dados, até os discursos nos vídeos produzidos pelos estudantes ao final das práticas realizadas.

Escolher uma série norte-americana para práticas educativas no Brasil foi uma decisão estratégica. *Modern Family* aborda temas universais relevantes globalmente, permitindo discussões comparativas com a realidade dos alunos. Portanto, ao levar esta série para a sala de aula, proporcionei aos alunos um ponto de partida para explorar questões sociais, culturais e éticas de maneira relevante para suas vidas.

3.1. LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO

FIGURA 15 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “FRUSTRANTE TER QUE TRADUZIR TUDO...”



FONTE: Facebook: página Citando Séries (2020).

Em relação às práticas de letramento, é perceptível a necessidade de olhar para a formação do leitor das telas, do telespectador que passa horas fazendo leituras, respondendo axiologicamente a discursos, que se conecta com o mundo e com outras realidades ou outras formas de concebê-lo, e o fazem frequentemente muito mais do que por meio de leituras de livros, de textos escritos.

É importante que com tais práticas os alunos desenvolvam uma postura crítica, questionando discursos produzidos, identificando e discutindo as diferentes perspectivas apresentadas, relacionando a linguagem ao seu cotidiano e aos problemas sociais relevantes. “O enfoque no letramento crítico não despreza outros trabalhos, com habilidades linguísticas e léxico-gramaticais,

por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, tornando a experiência de aprendizagem realmente uma prática social.” (Tilio, 2023, p.31).

Ao pensar a respeito do ensino de línguas e de práticas de letramento digital e audiovisual, em geral, o que se percebe é uma preocupação com uma formação voltada ao uso de recursos tecnológicos, ao ensino da utilização de ferramentas, ou ao conhecimento de novas metodologias.

Essa pedagogia tem como objetivo desenvolver não apenas as práticas de leitura e produção de textos, mas também a capacidade dos alunos de analisar criticamente a imensa variedade de gêneros do discurso em múltiplos contextos sociais.

Para tanto, o Letramento Sociointeracional Crítico, que é uma pedagogia que combina as práticas discursivas com uma perspectiva crítica e sociointeracionista da linguagem, segue alguns preceitos que embasam e orientam esta prática, que tem como procedimentos. Nas palavras de Tilio:

Segundo o Grupo de Nova Londres, espera-se se que os alunos se tornem capazes de produzir novos conhecimentos e sentidos a partir de suas práticas e contextos situados, que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico. Minha opção por traduzir *transformed practice* como prática transformadora (no lugar da literal prática transformada, já existente na língua portuguesa) se explica pelo meu entendimento de que a palavra transformadora valoriza mais a agência dos aprendizes, ressaltando a ideia de participação mais ativa desses aprendizes na construção do conhecimento e na transformação social. Além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las (Tilio, 2021, p.37).

A contextualização, a seleção de textos, a análise crítica, discussões em grupos, produção, reflexão sobre a prática a partir do contexto social e prática continuada, compõe esse processo contínuo que não tem um fim em si mesmo. Para tanto:

[...] mostra como os temas transversais⁶ são abordados nos discursos nessa língua, permitindo, a partir daí, reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos/as estudantes. É importante ressaltar que não se trata de julgar, ou mesmo de comparar, mas de pensar criticamente as diferenças, propondo uma reflexão com

⁶ Temas transversais não são necessariamente os dos documentos oficiais, como os PCN propunham, mas abrangem uma variedade de assuntos que possuem relevância sócio-histórica e que podem ser explorados de maneira interdisciplinar no ambiente educacional.

base em diferentes contextos. O ensino de línguas, em geral, é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem por meio do seu próprio uso (Tilio, 2014, p. 932).

Neste propósito, propus uma abordagem pedagógica que combina o uso de tecnologias digitais, como a série *Modern Family*, com a minha mediação como professora e pesquisadora, visando promover a reflexão crítica sobre as representações sociais nos gêneros audiovisuais. Para realizar esta pesquisa, apliquei o estudo ao longo de, aproximadamente, dezesseis aulas consecutivas, sendo quatro por semana, totalizando aproximadamente um mês de trabalho intensivo. A geração de dados ocorreu de maneira contínua ao longo das aulas, através de registros de observação, respostas nos questionários individuais e em grupos, gravações de áudio das conversas colaborativas da turma e interpretação dos vídeos produzidos pelos alunos.

Inicialmente, submeti os participantes a um questionário para compreender seu conhecimento prévio e suas experiências com tecnologias digitais e gêneros audiovisuais. Em seguida, os expus a episódios da série humorística, para permitir a observação e análise das percepções e discursos dos estudantes diante das cenas. Posteriormente, ocorreram debates em grupos, onde discutiram as representações sociais ali retratadas, assim refletindo sobre a influência desses discursos em sua formação.

Após isso, propus aos grupos a produção de vídeos voltados ao público adolescente, nos quais pudessem se expressar acerca de algum tema suscitado nas discussões. Por fim, ocorreu uma reflexão coletiva sobre as práticas realizadas, incluindo a análise das percepções dos alunos e as minhas sobre o todo o processo. Os vídeos produzidos pelas equipes foram exibidos e discutidos com a turma.

[...] caminho para 'colocar o mundo dentro da cabeça' [...] [é transformar] o mundo em signo, significando o mundo. Esse é um caminho para a gente começar a pensar. Como eu tenho que pensar o mundo, preciso dar sentido ao mundo, 'colocar o mundo dentro da minha cabeça', para, ao mesmo tempo, me relacionar com ele e ele se relacionar comigo [...] eu preciso pegar uma materialidade sócio-histórica, o próprio viver da sociedade, o jeito como a gente viveu, o jeito como nós nos relacionamos hoje, as visões e os sentidos que vêm pela história [...] (Miotello, 2011, p. 103-10).

Diante disso, entendo a necessidade de considerar o papel relevante da professora nesse sentido, de modo a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem consciente, reflexivo, crítico e relevante, sem menosprezar a grande variedade de gêneros existentes.

3.2. A ANÁLISE DIÁLOGICA DO DISCURSO (ADD)

FIGURA 16 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “HELICÓPTERO”



FONTE: Twitter: publicado por Endi Marquato (2021).

Ao discutir sobre as questões inerentes a este estudo, pensei em qual seria o melhor percurso metodológico para a análise dos dados. Por se tratar de uma pesquisa em Linguística Aplicada, que tem como pressupostos teóricos os estudos bakhtinianos, entendi que a Análise Dialógica do Discurso (ADD) seria a melhor opção. Partindo da compreensão a respeito da:

[...] indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2006, p. 10).

Inegavelmente, a Análise Dialógica do Discurso é uma abordagem que estuda a língua e o discurso, levando em consideração os princípios da dialogicidade, heterogeneidade, responsividade e alteridade. Ainda segundo Brait (2006b, p.61), a ADD propõe “[...] corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador”. Para a autora, “instaura-se a partir da maneira como as obras escritas por Bakhtin e pelos demais membros do Círculo foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil” (Brait, 2012a, p. 84).

Trata-se, então, de uma abordagem que parte de textos efetivamente produzidos, recolhendo exemplares reais dos gêneros, em vez de se basear apenas na língua das gramáticas normativas. Além disso, a ADD considera a interação como o lugar onde o sentido nasce, levando em conta as relações dialógicas e o contexto mais amplo. A análise dialógica discursiva permite observar, compreender e problematizar os dados gerados, analisando-os e interpretando-os de forma dialógica. É importante enfatizar que:

[...] a Análise Dialógica Discursiva⁷ – ADD estuda a língua e o discurso. Suas propostas não esquecem a língua, mas se concentram no que está além da língua: o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido (Sobral, 2016, p. 1092).

⁷ Apesar de Sobral (2016) utilizar esta nomenclatura, optei por usar Análise Dialógica do Discurso na pesquisa, a partir dos estudos de Brait (2020).

Este tipo de pesquisa ocorre em um ciclo que não é linear, nem pode ser mensurado ou delimitado totalmente, uma vez que não se sabe os caminhos que irá percorrer até que efetivamente se concretize. Também é preciso dizer que não tem um fim em si mesma, pois, além de depender da interação de todos os sujeitos envolvidos, seus efeitos perduram após as práticas realizadas. Segundo Sobral (2016, p. 1092), a ADD tem como proposta:

1. Partir de textos efetivamente produzidos. Isso se traduz em recolher exemplares reais dos gêneros. Ao fazer isso, a ADD parte da linguagem em uso, em vez da língua das gramáticas normativas, que é estática e trabalha só com frases, mas com enunciados/discursos.
2. Verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gênero. Isso se traduz em verificar a que propósitos enunciativos os textos servem, ou seja, que ações eles realizam [...]
3. Examinar⁸ as formas linguísticas em sua significação habitual. Isso se traduz em levar em conta que os gêneros, para criar seus sentidos, usam enunciados/discursos. [...] Os enunciados transformam as significações, de acordo com o contexto mais amplo, para criar seus sentidos. A transformação ocorre no contexto, na interação, nas relações entre os interlocutores (Sobral, 2016, p. 1092).

Dentro desta perspectiva, entendo que até posso criar estratégias, definir metodologias, pensar em propostas para aplicar com os estudantes, mas é na prática que as coisas se desenvolvem e se transformam. É durante o processo de aplicação da pesquisa que, em conjunto (professora e alunos), avaliamos os efeitos positivos e negativos das práticas realizadas. É na trajetória que pensamos e repensamos o que acontece ao mesmo tempo em que os discursos ecoam em nós e a partir de nós. A respeito disso, Bakhtin toma como pressuposto o entendimento de que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições

⁸ Esse exame tem como principal função detalhar as escolhas estilísticas feitas pelos interlocutores para a produção de sentido, portanto não se descola na noção de gênero do discurso. O sentido será sempre aquele da fronteira entre os interlocutores e as relações dialógicas geradas entre os enunciados.

específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 290).

Portanto, é por meio dos gêneros do discurso que a palavra se manifesta, que é possível expressar pensamentos, ideias, visões de mundo, crenças e concepções acerca de tudo o que existe, conforme já abordado anteriormente. E, ainda de acordo com o que já foi aqui discutido, a noção de identidade no Círculo e nos Estudos Culturais apontam para e necessária alteridade constitutiva, ou seja, é por meio do excedente de visão do outro sobre mim que compreendo aspectos que ainda não compreendia. Afinal, "nossa identidade é composta de interseções de várias dimensões, incluindo raça, gênero e classe. Reconhecer essas interseções é crucial para entender a nossa experiência e lutar por justiça" (Anzaldúa, 1987, p.21). Ao reconhecer as interseções de várias dimensões da identidade, é possível obter uma melhor compreensão de si e do outro.

Sabe-se que enunciados vão muito além de frases soltas, retiradas do contexto real de enunciação, eles só são possíveis na alternância entre os sujeitos falantes, e estabelecem relações dialógicas entre si. Se constituem e produzem sentidos a partir de relações dialógicas e de interações ilimitadas que ocorrem entre os interlocutores e os discursos, antes, durante e após o contexto presente da comunicação.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2012, p. 117).

Quando se trata de diálogo, não me limito a considerar os turnos de fala entre participantes de uma conversa, por exemplo, mas também me refiro aos diálogos internos, às associações feitas com o que se conhece, às reações ao que se desconhece, ao que entra em conflito com os nossos valores, ou o que reforça aquilo que se acredita. E isso tudo ocorre até mesmo ao assistir um filme ou uma série.

A partir do conceito de Dialogismo, entendo o diálogo e a interação de forma ampla e complexa, pois:

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003b, p.348).

A dialogicidade presente nos gêneros do discurso e nas relações entre os interlocutores é algo que ocorre até mesmo de forma não intencional, pois, enquanto seres humanos, carregamos em nossa existência muitos discursos que constituem nossa forma de ver o mundo, a vida, a sociedade, e isso advém de muitos fatores relacionados aos contextos aos quais estamos inseridos e das leituras que fazemos de tudo que vivenciamos em nossa existência, inclusive por meio das mídias e das TDICS.

3.3. ETNOGRAFIA NA ESCOLA

FIGURA 17 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “PAI, AINDA NÃO ALMOÇAMOS...”



FONTE: Instagram @pointnerd_20 (2024).

A pesquisa etnográfica é uma perspectiva de produção de conhecimento sobre um grupo social que busca compreender e descrever a vida cotidiana de grupos ou comunidades, muitas vezes com foco em aspectos socioculturais. “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André, 1986, p. 05). No contexto da Educação, a pesquisa etnográfica pode ser valiosa para explorar dinâmicas em sala de aula, como também nas interações entre professores e alunos.

Em outras palavras, a introdução da perspectiva antropológica no contexto educacional é sustentada pela necessidade simbólica de produzir uma atitude de observação, estranhamento e relativização por parte do profissional em educação, segundo a qual são percebidos outros sistemas de referências simbólicas que não os seus próprios. Pesquisadores e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar,

praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida (Dauster; Tosta; Rocha, 2012, p. 18).

Esse processo não se trata apenas de ver, mas de enxergar com um olhar crítico, capaz de perceber nuances culturais que podem ser invisíveis em uma observação superficial. Significa também questionar suas próprias práticas e crenças, ao fazer isso, os participantes reorganizam suas próprias percepções e abordagens pedagógicas para observar e entender as relações sociais em diferentes contextos.

A

escolha da série *Modern Family* para a geração de dados não foi um processo simples, mas uma das razões que me levou a esta escolha foi o fato de se tratar de uma narrativa mais complexa do que a de um filme, em relação a quantidade de personagens, de temas abordados, de interações e discursos produzidos. Outra causa, foi o fato de ser uma *sitcom*, a qual, em teoria, o telespectador não a busca com o objetivo de refletir ou se posicionar criticamente sobre determinado assunto, como é o caso de um documentário, por exemplo. Geralmente, o intuito ao buscar séries ou filmes de humor é meramente por sua função de entretenimento.

Considerando que *Modern Family* aborda as representações discursivas relacionadas a identidade e cultura por meio dos discursos propagados no meio audiovisual, resolvi associar as reflexões que já fazia em relação a série, ao assisti-la e me propus a levá-la para a sala de aula, tendo em vista o perfil da turma escolhida, a fim de questionar as temáticas que a série levanta ao longo dos episódios e temporadas, e problematizar os efeitos das práticas realizadas.

Colocando nesses termos, a impressão que temos é que a pesquisa etnográfica é extremamente caótica; talvez seja um pouco, na medida em que não há apenas procedimentos a serem seguidos, mas uma verdadeira experiência vivenciada pelo pesquisador, que, quando transformada em texto, busca convergir o tempo da ação com o tempo da narração (Geertz, 1983, p. 62).

É difícil escolher um gênero audiovisual capaz de alcançar os gostos e costumes de todos os alunos da turma escolhida para participar da pesquisa,

pois cada aluno tem suas preferências, suas fases, e, antes de iniciar a coleta de dados, ficaria difícil escolher uma que atendesse a todos. Porém, uma característica comum à maioria dos estudantes dessa turma, é que eles se interessam muito por tudo que envolve humor.

Esta é uma daquelas turmas em que a gente não consegue nem “dar bronca” totalmente, porque levam tudo com muita leveza, e acabamos rindo juntos das situações inusitadas que eles protagonizam. Mas também, estes estudantes são sujeitos que sabem discutir assuntos sérios e que, quando provocados, gostam de debater temas polêmicos, ainda que despretensiosamente – até mesmo no intervalo das aulas.

Também cabe aqui ressaltar que o método etnográfico é “perigoso”, pois pressupõe, no processo contínuo com o outro, um exercício de alteridade, por meio do qual não apenas esse outro é pensado, mas também nós mesmos. Isso se dá na imersão da cultura do outro, na necessidade de compreender “de dentro” uma dada realidade. Em nosso entendimento, isso se mostra ainda mais complexo no caso das pesquisas em Educação, justamente pela familiaridade que possuímos a priori com esse universo (FREITAS, 2021, p. 177).

No caso desta pesquisa, sou pesquisadora e também a professora da turma, e não só conheço e interajo com os participantes, como também faço parte do contexto desta comunidade escolar, daí a justificativa por chamar de pesquisa do tipo etnográfico. Portanto, optei por conduzir a análise a partir de três instrumentos de coleta de dados: diário de campo da professora; questionários respondidos pelos estudantes; e análise documental, que neste estudo se dará por meio da produção de vídeos em grupos.

1. Diário de Campo da Professora:

O diário de campo “é uma forma de registro individual que descreve com precisão um fato ou fenômeno ocorrido. É uma maneira de relembrar fatos ocorridos e que poderiam ter sido perdidos com o passar do tempo.” (Mattos, 2020, p. 214). Este instrumento contribui para capturar a perspectiva do educador e seu envolvimento direto não só durante as práticas realizadas em sala de aula, mas antes e depois também. Ainda segundo a autora: “o diário de campo ou caderno de bordo é um instrumento de coleta de dado pessoal no qual

o pesquisador faz anotações de eventos diários contendo suas reações e comportamentos.” (Mattos, 2020, p. 214).

Neste estudo, escolhi realizar os registros por meio de notas no celular, anotações em um caderno e gravação de áudios, a depender de cada etapa da pesquisa. No diário, foram registradas as observações, reflexões, impressões e experiências cotidianas vivenciadas durante o estudo, anotando detalhes sobre as aulas, interações com os alunos, acontecimentos relevantes, desafios e efeitos das práticas realizadas.

2. Questionários aos Alunos:

De acordo com Gil (1999), o questionário pode ser considerado:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (Gil, 1999, p. 128).

No caso deste estudo, os alunos participantes da pesquisa receberam questionários elaborados pela professora-pesquisadora.

Os questionários abordam dados socioeconômicos, questões referentes à percepção dos estudantes em relação ao ensino e às TDCIS, suas experiências em sala de aula, suas opiniões referentes aos temas abordados na série, entre outros, contribuindo assim para fornecer uma visão das perspectivas dos alunos sobre o ambiente de ensino e aprendizagem e sobre as práticas mediadoras realizadas.

3. Análise Documental:

Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a Análise Documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste estudo, escolhi a produção de vídeos pelos participantes, em grupos. Os alunos foram divididos em grupos e

convidados a produzir vídeos relacionados as suas relações com os gêneros audiovisuais, a partir de temas que surgiram nas discussões coletivas.

Assim sendo, registrei o processo de produção, observando como as interações ocorriam. Os alunos também registraram suas percepções dessa etapa após concluírem a produção dos vídeos. Isso ocorreu por meio de questionários, os quais foram entregues a cada grupo após assistirem os vídeos produzidos pelos estudantes.

4. Triangulação de Dados:

Analisei os dados gerados por meio do diário de campo, dos questionários aplicados e dos vídeos produzidos pelos participantes. A triangulação dos dados significa comparar as diferentes fontes de dados para obter uma compreensão mais abrangente e precisa do contexto educacional e do estudo realizado.

Com base na análise dos dados, interpretei os resultados e, a partir da compreensão destes, surgiram novas perguntas que podem englobar outras pesquisas sobre a dinâmica da sala de aula, os desafios enfrentados, as estratégias de ensino eficazes, as práticas que não funcionaram, possíveis problemas e outras descobertas relevantes.

Nesta concepção, compreendo a “[...] construção da ciência um fenômeno social por excelência” (Lüdke; André, 1986, p. 2). A pesquisa do tipo etnográfico, combinando observações, questionários e produção de vídeos em grupos, permite uma compreensão rica e contextualizada do ambiente de ensino, das relações entre professores e alunos, e das práticas pedagógicas em sala de aula.

Sabemos que a etnografia é uma ramificação da antropologia, e nesta pesquisa não tenho a intenção de fazer um estudo antropológico, que leve mais tempo para se concretizar e que tenha complexidade e caráter imersivo maiores. Lüdke e André (1986, p. 29) afirmam que “[...] os estudos da área da educação têm sido muito mais curtos”. Diante disso, farei as adaptações necessárias em decorrência do calendário escolar e do prazo que temos para realizar a coleta e análise de dados.

Desta forma, compreendo que este estudo tem em sua essência elementos da etnografia adaptados à realidade escolar, que o faz ser considerado uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Portanto, instaura-se uma contínua tensão que compõe, em verdade, os fundamentos epistemológicos da própria etnografia, pois ela é construída nessa problematização da relação do eu com o outro; em última instância, da minha cultura com a cultura que me proponho a investigar. Mesmo no caso de pesquisas desenvolvidas na mesma sociedade do pesquisador, como ocorre na maior parte das pesquisas educacionais, seria uma ilusão acreditar que essa questão não se coloca (Garcia, 2015, 27).

Como antes mencionado, esta pesquisa ocorreu na cidade de Ponta Grossa-PR, em um Colégio Estadual, com 20 alunos de uma turma de ensino médio na qual eu lecionava. Para a geração de dados, foram utilizados questionários, conversas em pequenos grupos e com a turma toda, e produção de vídeos pelos estudantes. Após a geração de dados, estes foram transcritos com o auxílio de mecanismos de transcrição *online* que, posteriormente, foram revisados e editados por mim.

Sendo assim, uma vez que a turma não é desconhecida da pesquisadora e que não se trata de uma pesquisa realizada por um agente externo, mas foi conduzida por alguém que faz parte da comunidade, que vivenciou todos os dias as realidades da escola – pois lecionou nela por quase oito anos – e que conhece a maioria dos estudantes há muito tempo, este estudo torna-se condizente com a perspectiva etnográfica.

No que diz respeito à organização desta dissertação, conforme já mencionado, no primeiro capítulo apresentei o contexto de como cheguei ao objeto de pesquisa, bem como as motivações, justificativas e os objetivos deste estudo. Posteriormente, no capítulo 2, tracei meu percurso teórico, correlacionando os estudos do Círculo de Bakhtin com outras teorias, consideradas importantes para embasar as práticas a serem realizadas. Perpassamos pelas interseccionalidades, pelos Multiletramentos, letramento sociointeracional crítico, discutindo questões inerentes à classe, gênero, raça, a partir de temáticas suscitadas por *Modern Family*.

Já neste capítulo, o terceiro, abordei os percursos metodológicos, inicialmente, retomando o Letramento Sociointeracional Crítico, que além de

compor a base teórica, também faz parte da metodologia utilizada. Posteriormente, a ADD (Análise Dialógica do Discurso), que nos dá um panorama de como aplicar os estudos teóricos do Círculo de Bakhtin. E, por fim, discorri sobre a etnografia e sua aplicação e adaptação ao contexto escolar. No próximo capítulo, apresentarei os dados gerados ao longo da pesquisa, assim como minhas interpretações de todo o processo, relacionando com as teorias de base e estudos correlatos. No último capítulo, trarei os apontamentos finais a partir das intersecções presentes na pesquisa.

4. INTERPRETAÇÕES DAS PRÁTICAS MEDIADORAS

FIGURA 18 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “DE ONDE VOCÊ VEM...”



FONTE: Facebook: página *Modern Family* Brasil (2021).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e interpretar os dados gerados ao longo do estudo realizado. Inicialmente, serão detalhadas as informações referentes ao perfil dos participantes, assim como seus conhecimentos prévios em relação às temáticas abordadas. Em seguida, serão descritas as práticas mediadoras coletivas, com os questionários respondidos em pequenos grupos, as conversas com a turma, os temas suscitados pelos estudantes e discussões realizadas, assim como as produções de vídeos feitas pelos grupos, informações do diário de campo da professora e os compartilhamentos de experiências descritos pelos alunos. Este capítulo fornecerá uma visão detalhada das interpretações acerca dos dados gerados e discutirá suas implicações. Para tanto, considero que:

El aprendizaje contemporáneo se realiza casi en cualquier escenario y en cualquier horario, sin que exista quién enseñe, sin que haya planes de estudio, ni que se definan objetivos de aprendizaje claros, ni mucho menos se consigan credenciales que acrediten los aprendizajes logrados. Lo indispensable para aprender son procesos comunicativos y de intercambio de información con diversas pantallas y con otros a través de pantallas y dispositivos tecnológicos (Orozco, 2012 p. 14).

A aprendizagem contemporânea não se limita aos espaços convencionais nem a horários específicos, mas ocorre em diversos cenários e momentos, facilitado pela comunicação e pela troca de informações por meio de tecnologias digitais. No entanto, é preciso reconhecer que a educação vai além da mera utilização de ferramentas tecnológicas. Portanto, é de extrema importância que os processos educativos levem em conta mais do que a funcionalidade de tais elementos. Daí a necessidade de compreender a escola como um lugar privilegiado para que as aprendizagens sejam socializadas e não individualizadas e customizadas, como nas redes, sob o risco de produzir e fazer circular modos de ser e pensar contrários à convivência democrática e solidária.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente, aplicou-se um questionário para identificar o conhecimento prévio dos estudantes, seus discursos e vivências com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e gêneros audiovisuais, tanto na escola quanto em seus cotidianos, bem como em relação a seus conhecimentos acerca da Colômbia.

Em seguida, os estudantes foram expostos aos quatro primeiros episódios da série *Modern Family*, a fim de que conhecessem e se familiarizassem com ela. Após essa exposição, foram problematizadas as percepções e discursos dos estudantes sobre as cenas apresentadas, através de questionários e discussões em grupos, sem a interferência direta da professora. Na fase seguinte, foram realizadas mediações, onde focamos a nossa atenção nas cenas em que a personagem Gloria e seu núcleo familiar apareciam, e os estudantes assistiam e depois se reuniam em pequenos grupos para discutir temáticas relevantes e responder a algumas perguntas, estas previamente elaboradas por mim.

Após isso, tivemos um momento coletivo, com a turma toda, uma conversa sobre as percepções dos estudantes, discutindo tanto questões inerentes à personagem quanto aos gêneros audiovisuais, como o humor e as relações de poder. Por último, sob minha orientação, os estudantes foram então incentivados a

produzir vídeos nos quais discursaram sobre temas escolhidos por eles mesmos, em relação ao que considerassem relevante.

Em seguida, refletiu-se sobre os efeitos desta ação. Os alunos registraram textualmente suas percepções em relação às práticas realizadas, enquanto eu registrei minhas próprias observações. Posteriormente, houve a exibição dos vídeos produzidos pelas equipes e uma conversa coletiva final sobre as experiências vivenciadas. A respeito disso, vale destacar o que Sibilia (2012) enfatiza, no que se refere a uma perspectiva crítica sobre a dependência de ferramentas tecnológicas na educação:

(...) Lo cual no significa que toda la educación gire, ni mucho menos deba girar, alrededor de instrumentos, por más “inteligentes” que estos parezcan ser. La educación es algo más que la suma de sus partes o simplemente el resultado solo de prácticas preferentes (Sibilia, 2012, p. 48).

Ela afirma que, embora os instrumentos tecnológicos sejam valiosos, a educação não deve girar exclusivamente em torno deles, a essência da educação vai além disso. Envolve um conjunto mais amplo e complexo de fatores, como o desenvolvimento humano, a interação social, e a construção de valores e competências críticas. É importante enfatizar que esta pesquisa foi estruturada com base nos estudos do Letramento Sociointeracional Crítico. A respeito disso, Tilio (2021) propõe uma adaptação da Pedagogia dos Multiletramentos:

Na minha interpretação, penso a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de dois pontos apenas: o de partida (*prática situada/situated practice*) e o de chegada (*prática transformadora/transformed practice*). Entendo os outros dois pontos (*instrução/overt instruction* e *postura crítica/critical of raming*) como inerentes à proposta e, portanto, permeando toda a prática pedagógica, de forma que não se faz necessário marcar sua presença (uma vez que deveriam ser onipresentes) (Tilio, 2021, p. 36).

Neste trecho, o autor destaca dois pontos importantes: a instrução direta e a postura crítica, que devem ser integradas continuamente ao processo educativo, tornando desnecessário destacá-los separadamente, pois estão implicados um ao outro.

4.1. COMPREENDER AS PERCEPÇÕES

FIGURA 19 -
MODERN FAMILY:
EXÓTICA...”



CENA DE
“BELEZA

FONTE: Threads @presepadageek (2024).

A partir da articulação dos conceitos apresentados até aqui, realizarei, neste tópico, as análises dos discursos e das práticas conduzidas na geração de dados. Considerando que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p.57), esta pesquisa teve como objetivo principal compreender os efeitos de práticas mediadoras de Letramento Sociointeracional Crítico realizadas com estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio em aulas de língua portuguesa, a partir de episódios da série *Modern Family*.

A intenção de compreender como se dá a percepção de estudantes de uma turma de ensino médio a respeito das interações e discursos presentes em uma série televisiva humorística foi uma tentativa de me aproximar dos participantes e perceber as nuances que envolvem o ato de assistir uma série de humor, bem como

as reflexões que *Modern Family* poderia suscitar no contexto escolar, respeitando a diversidade de interpretações e discussões que pudessem ser afloradas.

Para tanto, tomei como base a dialogicidade presente nos discursos produzidos, tendo em vista a perspectiva ideológica (axiológica) do discurso, reconhecendo que “vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos.” (Bakhtin, 1997, p. 345). Logo, nossa existência está imersa em discursos e linguagens dos outros e, ao longo da vida, nos apropriamos dessas palavras para formar nossa própria compreensão e expressão no mundo. Antes que possamos entrar nessas questões, quero apresentar os sujeitos que fizeram parte deste estudo, cujas vozes ecoam e ressonam neste texto e que coletivamente protagonizam este ato discursivo.

4.1.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Aqui temos um panorama do grupo de participantes da pesquisa: além da professora, que neste caso também é a pesquisadora, houve a participação de 20 estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio de um Colégio Estadual localizado na cidade de Ponta Grossa/PR.

Neste estudo, compreendo os perfis de raça e gênero a partir de uma perspectiva interseccional⁹, entendendo que essas identidades não podem ser separadas umas das outras, mas estão interligadas e influenciam as experiências e oportunidades de cada indivíduo de maneira única e complexa.

As interseccionalidades entre os perfis de estudantes desta turma referem-se às diferentes experiências e características que cada indivíduo traz consigo, como gênero, raça, classe social, habilidades, entre outras. Essas interseccionalidades podem influenciar a forma como os estudantes vivenciam a escola, seus relacionamentos com os colegas e professores, seu desempenho acadêmico e seu acesso a oportunidades educacionais.

⁹ O termo "interseccionalidade", conforme formulado por Gloria Anzaldúa, refere-se à interação complexa e simultânea de diferentes identidades sociais, como raça, gênero, classe social, e outras características, que se sobrepõem e influenciam a experiência de uma pessoa.

A fim de traçar o perfil dos participantes, estes responderam a um questionário inicial, que continha algumas perguntas de múltipla escolha e dissertativas. Este questionário foi elaborado com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos participantes e compreender seus conhecimentos prévios, bem como alguns hábitos relacionados às TDCIS. O questionário, assim como demais instrumentos de geração de dados, foram devidamente aprovados pelo Comitê de Ética. Os questionários iniciais geraram os dados a seguir, que foram organizados inicialmente em forma de tabelas, redigidas por mim, a fim de facilitar a compreensão.

TABELA 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Gênero	Idade	Cor/Raça	Cidade e estado de nascimento
Feminino (menores de idade)	15 anos: 03 participantes	Branco: 10 participantes	Ponta Grossa – PR: 08 participantes
Masculino (08 menores de idade / 02 maiores de idade)	16 anos: 12 participantes	Pardo: 07 participantes	Tibagi - PR: 01 participante
Outro: 00	17 anos: 03 participantes	Negro: 01 participante	Ivaiporã - PR: 01 participante
Prefiro não declarar: 00	18 anos: 02 participantes	Prefiro não declarar: 01 participante	Pará: 01 participante

FONTE: A autora (2024).

Com base nas respostas fornecidas no questionário, é possível afirmar que a maioria dos participantes tem 16 anos de idade e que há uma divisão equitativa entre os gêneros feminino e masculino, com 10 participantes de cada. A maioria dos participantes se identifica como branco (50%), seguido por pardos (35%) e um participante que se identifica como negro (5%). A respeito disso, Ferreira (2019) nos ajuda a compreender esse fenômeno:

A relutância da população negra em definir-se como tal sugeriria que existe uma dificuldade para afirmarem sua identidade em termos de sua ascendência, o que mostra, como discutido anteriormente, que a construção da identidade negra no Brasil é um desafio. [...] os negros

podem muito bem, portanto, optar por identificar-se usando tonalidades de cores mais claras, pois, de acordo com a sociedade brasileira, esse processo de embranquecimento traz benefícios sociais. Dessa forma, é importante que a escola faça o seu papel de colaboração na construção de uma identidade positiva para a população negra, como sugere a Lei Federal nº 10.639/2003, citada anteriormente (Ferreira, 2019, p. 196, 199).

De acordo com a autora, a dificuldade que a população negra enfrenta para afirmar sua identidade pode ser compreendida devido ao contexto histórico e social brasileiro, onde o racismo e a discriminação racial têm raízes profundas e tem se perpetuado ainda nos dias de hoje. Como forma de defesa, a identificação com tonalidades mais claras pode trazer benefícios sociais devido ao processo de embranquecimento, que tem sido historicamente valorizado na sociedade brasileira. Portanto, combater o racismo e promover a igualdade racial, oferecendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural do Brasil, faz-se urgente.

Com base nas respostas obtidas nos questionários, todos são brasileiros, com certa diversidade de cidades de nascimento, sendo Ponta Grossa-PR a mais comum. Devido à localização do colégio ser em uma região periférica da cidade, metade dos participantes mora em zona urbana e a outra metade em zona rural. A Tabela 2 pontua, ainda, a faixa de renda familiar dos(as) estudantes:

TABELA 2 – RENDA FAMILIAR DOS(AS) ESTUDANTES

Faixa de Renda Familiar	Quantidade de Participantes
Até R\$ 1.000,00	1
De R\$ 1.000,01 a R\$ 5.000,00	9
De R\$ 5.000,01 a R\$ 10.000,00	1
Acima de R\$ 10.000,00	4
Não informado	5

FONTE: A autora (2024).

Tanto os participantes da zona rural quanto os da zona urbana, em geral, possuem renda familiar de até 5.000,00 reais e acesso à internet Wi-Fi. Isso, no Brasil, pode ter diferentes significados, dependendo de diversos fatores, como o tamanho da família, o custo de vida na região onde a família reside, e as prioridades e hábitos de consumo. Mas, em linhas gerais, significa viver com um orçamento que permite cobrir as necessidades básicas e, quem sabe, planejar algumas despesas adicionais, mas, certamente, com limitações. A seguir, na Tabela 3, podemos compreender como funciona o acesso à internet para os(as) estudantes:

TABELA 3 – ACESSO À INTERNET

Tipo de Internet	Quantidade de Participantes
Wi-Fi	15
Apenas Internet móvel	4
Não informado	1

FONTE: A autora (2024).

Esse nível socioeconômico pode indicar que, apesar das diferenças geográficas, a maioria dos participantes compartilham uma condição econômica e de conectividade similar. Isso indica uma certa equidade entre eles em termos de acesso à tecnologia, ainda que haja diferenças socioeconômicas. Em relação aos hábitos de consumo de entretenimento, os estudantes responderam uma pergunta de múltipla escolha, onde deveriam indicar plataformas de *streaming* mais acessadas por eles. A maioria dos participantes acessam plataformas populares como YouTube e Netflix, indicando uma preferência por conteúdo audiovisual *online* sob demanda (Tabela 4).

TABELA 4 – PLATAFORMAS DE STREAMING

Plataformas de <i>streaming</i>	Quantidade de Participantes
YouTube	17
Netflix	17

FONTE: A autora (2024).

Tais plataformas oferecem certa variedade de filmes, séries, documentários e vídeos, atendendo a diferentes gostos e interesses. Os gêneros mais assistidos pelos participantes incluem ação, aventura, comédia, filmes de guerra e terror. Além dessa questão, os estudantes também responderam a uma pergunta de múltipla escolha, onde deveriam marcar os gêneros que costumam assistir (Tabela 5).

TABELA 5 – GÊNEROS AUDIOVISUAIS MAIS ASSISTIDOS PELOS(AS) ESTUDANTES

Gênero de filmes e séries	Quantidade de Participantes
Ação	14
Aventura	13
Comédia	14
Filmes de guerra	13
Terror	11

FONTE: A autora (2024).

Essa diversidade de preferências sugere um interesse variado em diferentes tipos de narrativas e estilos cinematográficos. Da mesma forma, os estudantes responderam a uma pergunta de múltipla escolha, onde deveria indicar as redes sociais mais acessadas por eles (Tabela 6).

TABELA 6 – REDES SOCIAIS MAIS ACESSADAS PELOS(AS) ESTUDANTES

Redes sociais mais acessadas	Quantidade de Participantes
Instagram	16
WhatsApp	14
Facebook	12
Twitter	6

FONTE: A autora (2024).

Com base nas informações fornecidas, é possível inferir que as redes sociais estão bastante presentes na vida dos participantes e que as mais populares e amplamente utilizadas podem ser aquelas que oferecem uma interação frequente e diversificada.

Se comunicar como forma preferida de se entreter permite a sobrevivência contemporânea, então o que existe para explorar é o 'entretenimento humano', a diversão e suas mediações mercantis que a determinam em boa medida, enquanto o mercado vai implantando suas regras e condições no sistema lúdico/mediático/informático de hoje e para o futuro (Orozco, 2012, pp. 39-54)

Além das questões objetivas, os estudantes responderam inicialmente, também, a questões descritivas. Como havia alguns temas que seriam debatidos e surgiriam nos questionários em grupos, resolvi compreender os conhecimentos prévios dos participantes em relação à Colômbia, país de origem da personagem Gloria, cujo núcleo familiar se tornou o foco de discussão a partir dos episódios assistidos. Para tanto, a questão inicial foi a seguinte: “Descreva, com suas palavras, tudo o que sabe sobre a Colômbia e sobre os colombianos.” Em relação a esta pergunta, destaco aqui algumas respostas obtidas:

- Resposta 1: “Eu sei que tem tráfico de drogas e Pablo Escobar é de lá”;
- Resposta 2: “Sei que a vida dos caras é bem loca com o tráfico que ocorre na Colômbia e que eles não sabem jogar bola”;
- Resposta 3: “Eu não sei praticamente nada, mas eles me lembram drogas, festas e música”;
- Resposta 4: “Não tenho muitos conhecimentos. Tudo que sei tem influência de filmes, músicas e internet”;
- Resposta 5: “Shakira é colombiana e aparentemente há muito tráfico, há pintores e artistas que também nasceram lá e não há foco ou destaque”;
- Resposta 6: “Sobre os colombianos eu não sei nada”;
- Resposta 7: “Não sei”;
- Resposta 8: “Pelo que eu vi na internet, a Colômbia é um país onde os policiais são corruptos e pedem propinas”;

- Resposta 9: “Na Colômbia eu sei que tem um jogador de futebol que sou muito fã que se chama James Rodríguez, é a única coisa que eu sei”;
- Resposta 10: “Eu não tenho nenhum conhecimento sobre a Colômbia para falar”.

Com base nas respostas dos estudantes, é possível observar que a Colômbia foi descrita de forma negativa e frequentemente associada ao tráfico de drogas devido à presença de cartéis, como o de Pablo Escobar. Aponto aqui, lembrando os eixos da análise enunciativa na ADD proposta por Sobral (2016), sobre examinar as formas linguísticas, algumas expressões escolhidas pelos alunos para, metonimicamente, definir o que sabem: tem tráfico, drogas, policiais corruptos, propinas. Além disso, a corrupção policial também é um tema recorrente quando se fala sobre o país. Alguns alunos lembraram superficialmente do futebol e de artistas, porém, é importante destacar que a maioria não sabia nada e outros tinham informações fragmentárias e que, frequentemente, circulam na internet.

A respeito disso, Moscovici (2011, p. 43) afirma que “[o] contexto histórico das representações sociais é definido pela sustentação tanto de conhecimentos das experiências diárias por novos contextos, como por reapropriações de significados já estabelecidos”. Para o autor, fica evidente a natureza dialética das representações sociais, que são ativamente construídas e reconstruídas através da interação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e o coletivo, e entre a experiência pessoal e o contexto histórico.

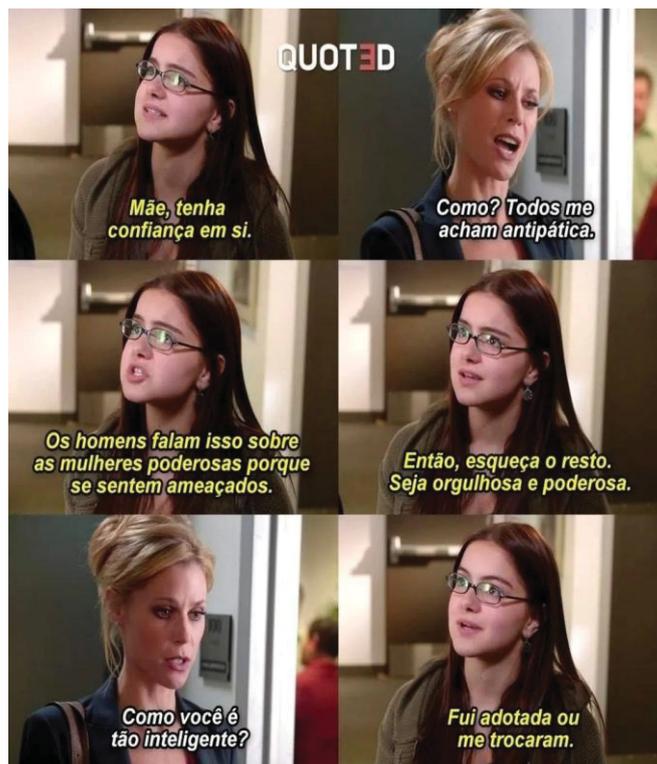
Bakhtin nos ajuda a compreender de que forma isso ocorre, reiterando o caráter dialógico da palavra, uma vez que reflete e refrata nossas crenças, convicções políticas, culturais e sociais. Isso significa que a linguagem é um campo de disputa ideológica, onde diferentes pontos de vista podem se confrontar.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2012. p. 98-99)

Além disso, nossa maneira de falar e as palavras que escolhemos são moldadas por nossas vivências pessoais, tornando a comunicação uma expressão da nossa trajetória individual.

4.2. O PRIMEIRO CONTATO COM A SÉRIE - PRIMEIRAS IMPRESSÕES

FIGURA 20 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “MULHERES PODEROSAS”



FONTE: Facebook: página Modern Family Brasil.

Após os estudantes preencherem os questionários e devolverem os termos de consentimento – assinados por eles (maiores de idade) ou pelos responsáveis – , inicialmente conversei com os participantes, explicando que nas próximas aulas veríamos uma série televisiva chamada *Modern Family*, e que neste primeiro momento assistiríamos juntos os quatro primeiros episódios da primeira temporada, a fim de nos familiarizarmos com a trama, as personagens, os núcleos etc.

Para que este momento ficasse mais próximo do que vivenciamos no cotidiano, levei pipoca salgada e guaraná para que degustássemos juntos enquanto assistíamos. Compartilhar comida e bebida com/entre os alunos não é uma prática incomum nas escolas em certos momentos. Para isso, pedi autorização para a direção da escola, conforme apontei em meu diário de campo:

Dia 26/10: Resolvi trazer pipoca e guaraná para a escola, já que já [ia] iniciar as exibições dos episódios, pedi autorização na escola para isso, levei os ingredientes. Assistimos nas duas últimas aulas do período da manhã. Os alunos ficaram bem animados quando disse que tinha trazido pipoca e guaraná e assistiram empolgados a série, já me pedindo pra fazer isso mais vezes (Autora, 2023).

Os estudantes gostaram bastante desse momento e pediram que fizéssemos mais vezes. Incorporar elementos comuns do dia a dia, como pipoca e guaraná, ajuda a tornar o ambiente escolar mais acolhedor e menos formal. Isso pode facilitar a participação e o engajamento dos alunos. Compartilhar comida e bebida é uma prática que promove a socialização e fortalece os laços entre alunos e professores, pois

(...) a construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas. Partir de uma prática situada significa retomar conhecimentos que os alunos já têm (experenciado o conhecido) ou simular práticas que permitam aos alunos entender melhor o conhecimento sendo construído (experenciado o novo) (Kalantzis; Cope, 2012, p. 67).

Isso pode melhorar o clima escolar e fomentar um senso de comunidade. O *feedback* dos alunos indica que a prática foi bem recebida e teve um impacto positivo no grupo. Quando os alunos pedem que a atividade seja repetida, isso mostra que eles valorizam esses momentos, o que pode ser um indicativo de que tais práticas contribuem para facilitar a aprendizagem, melhorar as relações interpessoais e criar memórias positivas associadas ao aprendizado.

Antes de iniciar a transmissão de episódios da série na TV Educatron¹⁰, por meio da minha conta pessoal em uma plataforma de *streaming*¹¹, entreguei uma folha em branco para cada estudante e pedi que ficassem livres para anotar o que lhes chamasse a atenção, sem nenhuma obrigatoriedade ou imposição. E assim foi o primeiro contato com a série: alguns alunos anotaram bastante, outros pouco,

¹⁰ A TV Educatron é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) no Brasil. Os kits Educatron são compostos por uma TV de tela plana, de 43 polegadas, acoplada a um computador e uma webcam, com conexão à internet via Wi-Fi.

¹¹ *Modern Family*, é uma série televisiva, que também foi disponibilizada em várias plataformas de *streaming* até 2024. Entre elas estão Netflix, Star + e Disney+.

e teve os que não anotaram nada, mas todos prestaram bastante atenção. Minhas primeiras impressões como professora e pesquisadora foram de que os estudantes gostaram da série e interagiram com as cenas que assistiram, reagindo a determinadas falas, comentando com os colegas mais próximos, e rindo em vários momentos.

Após isso, com o objetivo de identificar as percepções iniciais dos estudantes em relação à série, pedi que os 20 participantes se dividissem em grupos, os quais se formaram sem nenhuma intervenção minha, e assim entreguei algumas perguntas para que discutissem, respondessem e entregassem para mim ao final da aula. Nessa e nas demais etapas, os estudantes estiveram o tempo todo reunidos para responder coletivamente os questionários, assim como, posteriormente, no debate e na produção de vídeos. Segundo Tilio:

Em diálogo com a perspectiva crítica como prática problematizadora e engajamento com as diferenças, cabe trazer também a ideia de proximidade crítica (Sousa Santos, 1997 [2013]), segundo a qual o olhar crítico não deve “distanciar-se do fenômeno, e sim aproximar-se cada vez mais dele, embrenhar-se nele para entendê-lo melhor, mas sem perder a autonomia de pensar criticamente” (Tilio, 2019, p. 28).

Ao invés de manter uma distância objetiva, a proximidade crítica diz respeito a se envolver profundamente com o objeto de estudo, mergulhando nele para obter uma compreensão mais completa. O desenvolvimento da criticidade requer uma imersão no contexto e na realidade do fenômeno, em vez de uma observação superficial. Neste estudo, aos poucos, os estudantes foram tendo contato com os temas que surgiam nos episódios e foram aprofundando as discussões a fim de que pudéssemos dialogar com a obra e com as questões sociais inerentes a ela.

Apresento aqui algumas das perguntas iniciais respondidas pelos participantes, que se dividiram em quatro grupos e assim permaneceram até o final das práticas realizadas. Essas questões foram propostas com o objetivo de entender como os estudantes compreendem o humor, um elemento bastante presente e influente na série, além de outros conceitos importantes como os “estereótipos”, o “preconceito” e a “discriminação”, que serão discutidos adiante. A fim de abordar temas que dialogam diretamente com diversas cenas da série, e nas interações da personagem Gloria, parto do entendimento da importância da interseccionalidade. Segundo Crenshaw:

Ela [a interseccionalidade] surgiu da tentativa de conceitualizar o modo pelo qual a lei respondia a questões em que tanto raça como gênero estavam envolvidas. O que aconteceu foi como um acidente, uma colisão. A interseccionalidade simplesmente surgiu da ideia de que se você está no caminho de múltiplas formas de exclusão, provavelmente será atingido por ambas (Crenshaw, 2004, p.28).

Portanto, levo em consideração não apenas um único aspecto de identidade, como gênero, raça, classe social, sexualidade, entre outros, mas também a forma como esses aspectos se interseccionam e se sobrepõem. Vejamos a seguir algumas perguntas realizadas nesta etapa e as respostas obtidas:

- Questão 6 - Qual o conceito de humor para vocês?

Resposta 1: “Humor é um conjunto de acontecimentos e falas que nos cativam, humor meio infantil e sarcástico é o que a série nos traz”;

Resposta 2: “Humor é aquilo que traz um certo toque de felicidade em certos momentos, como por exemplo, na cena em que Jay se assusta com a pegadinha de Manny”;

Resposta 3: “Trazer um acontecimento para nos fazer rir”;

Resposta 4: “Fazer o outro rir. Trazer divertimento para os demais. Estado de ânimo de uma pessoa”.

- Questão 7 - Para produzir humor é preciso necessariamente fazer rir?

Resposta 1: “Não necessariamente precisa rir, mas tem que trazer algo legal para a gente ficar focado na série”;

Resposta 2: “Não tem como fazer que todos deem risada, pois, cada um tem seu conceito de humor construído”;

Resposta 3: “Não, às vezes só uma situação normal numa cena já gera uma felicidade, e também existem diversos tipos de humor”;

Resposta 4: “Não, há pessoas que dão risada por educação e não necessariamente porque achou graça. A pessoa pode ficar alegre. Há quem ache que a risada é fundamental para produzir humor”.

É perceptível que o conceito de humor é algo complexo de ser definido e cada grupo tentou descrever suas interpretações, relacionando com o que experienciaram ao assistir alguns episódios de *Modern Family*. Na questão 6, houve um grupo que afirmou que o humor serve para “trazer um acontecimento para nos fazer rir”, mas, ao serem questionados na questão 7 a respeito do riso e do humor, houve uma resposta divergente, alegando que não havia a necessidade de riso para se constatar a presença de humor.

Isso exemplifica o fato de que é “certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (Bakhtin, 2009, p. 116). Refere-se à ideia de que a produção ideológica e cultural de um grupo social em uma determinada época é influenciada por um "horizonte social" específico. Este horizonte social é composto pelos valores, normas, práticas, expectativas e condições históricas que moldam a maneira como os indivíduos e grupos pensam, comunicam-se e criam significado.

Isso significa dizer que o "horizonte social" de um grupo social em uma época específica é crucial na criação e interpretação das produções ideológicas, revelando a interdependência entre contexto histórico, condições materiais e produção cultural, etc. Logo, o horizonte social atua como um filtro através do qual os indivíduos percebem o mundo e interpretam suas experiências. Ele não só exerce influência sobre as concepções e interpretações que surgem e se difundem por meio dos discursos, como nos constitui enquanto seres humanos, uma vez que a linguagem não é algo estático, mas sim dinâmico e moldado pelas interações sociais.

Ainda conforme os estudos de Bakhtin, quando alguém se expressa, está fazendo isso dentro de um horizonte social específico, que molda e é moldado pela linguagem. Dentro desse horizonte social, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo das relações de poder, hierarquias e identidades que permeiam a sociedade. Assim, a linguagem não é neutra, mas carrega consigo uma carga ideológica que pode perpetuar desigualdades e reforçar estruturas sociais existentes.

Ao mesmo tempo, a linguagem também tem o poder de transformar e subverter essas estruturas, possibilitando novas formas de pensar, agir e se relacionar dentro da sociedade. Portanto, a linguagem é um campo de disputa e

resistência, onde diferentes vozes e perspectivas podem se confrontar e se entrelaçar, criando um diálogo dinâmico e plural. A respeito disso, observemos a questão a seguir:

- Questão 8 - O humor em séries e filmes tem alguma outra função? Qual?

Resposta 1: “Fazer críticas ao preconceito”;

Resposta 2: “O humor tem outros sentidos, por exemplo, mostrar o que acontece na realidade, nos conscientizando pelas risadas”;

Resposta 3: “Sim, trazer divertimento, alegria e entretenimento para quem assiste. As piadas, a personalidade dos personagens”;

Resposta 4: “Sim, dar uma definição sobre o gênero do filme ou série”.

A afirmação “fazer críticas ao preconceito” reflete a ideia de que o humor pode ter uma função crítica e subversiva na sociedade. Como mencionado anteriormente, o humor pode ser usado para desafiar normas, incluindo o preconceito, e promover a reflexão sobre questões sociais importantes.

A resposta “mostrar o que acontece na realidade, nos conscientizando pelas risadas” destaca outra função do humor, que é a de trazer à tona aspectos da realidade de forma lúdica, por meio do riso, ao passo que leva a conscientização e reflexão de assuntos importantes.

A explicação “trazer divertimento, alegria e entretenimento para quem assiste” ressalta uma das funções mais evidentes do humor, que é proporcionar entretenimento, ou seja, também pode ser uma forma de escapismo e alívio de estresse.

A afirmação “dar uma definição sobre o gênero do filme ou série” destaca outra função do humor, que é a de contribuir para a definição do gênero de uma obra.

De fato, o humor pode ser um elemento característico de determinados gêneros, como comédia, por exemplo. É possível perceber, de acordo com as respostas dadas na pergunta 8, que dois grupos associaram o que entendem como humor à função de fazer críticas sociais, enquanto os outros dois grupos tiveram

respostas mais objetivas, indicando características do que consideram como humor.

Esta compreensão responsiva ativa envolve um diálogo interno entre o discurso que está sendo assistido e as próprias experiências vividas, ou seja, os estudantes também interpretam ativamente os discursos produzidos, trazendo sua própria bagagem cultural, social e emocional para o processo. Isso reforça a ideia de que o discurso não é apenas uma expressão individual isolada, mas sim parte de um diálogo contínuo entre diferentes vozes e pontos de vista.

Sabemos que todo enunciado, seja ele breve ou extenso, tem começo e fim definidos, e está em constante diálogo com enunciados anteriores e posteriores. A compreensão responsiva ativa é, portanto, um processo dinâmico, seja de forma explícita ou implícita. Para Bakhtin:

Todo o enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (Bakhtin, 2003, p. 294).

Assim, o discurso é sempre uma forma de resposta, explícita ou implícita, a outros discursos que o precederam ou que ocorrem simultaneamente. Outra discussão abordada nos questionários foi a diferença entre estereótipo, preconceito e discriminação, com o objetivo de entender como os estudantes compreendem esses conceitos. Uma das formas de perpetuação dessas discriminações são os estereótipos, ou seja, as crenças simplificadas e generalizadas sobre um grupo, que podem ser positivas ou negativas, mas que tendem a reduzir a diversidade e complexidade das pessoas que pertencem a esse grupo.

Através da interseccionalidade, é possível observar como estereótipos podem se basear em múltiplos aspectos de identidade e se interseccionar, criando representações prejudiciais e limitadas sobre determinados grupos.

Assim como o estereótipo, o preconceito circunda inúmeros discursos e se refere a atitudes negativas e hostis em relação a determinados grupos, baseadas em estereótipos e generalizações. De acordo com Bento (2002, p.28): “A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”. Sendo assim, diferentes formas de preconceito podem se combinar e

se intensificar, tornando a experiência de discriminação ainda mais complexa e nociva para indivíduos que pertencem a grupos minoritários.

Em relação a isso, compreendo que a discriminação é a ação baseada em preconceitos e estereótipos, que resulta na exclusão, marginalização ou violência contra determinados grupos de pessoas. “A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias [...] A partir desse enfoque, é possível compreender de forma mais ampla como estereótipos, preconceitos e discriminação impactam diferentes grupos sociais” (Akotirene, 2019, p. 14).

É evidente o quanto a discriminação pode afetar pessoas que estão em situações de vulnerabilidade por conta da interseção de múltiplos aspectos de identidade. Vejamos as respostas obtidas em relação a estes temas:

Questão 9 - Expliquem com suas palavras:

- O que são estereótipos?

Resposta 1: “É uma definição específica pra distinguir pessoas, grupos sociais, entre outros”;

Resposta 2: “Ir na onda das pessoas e seguir um padrão e levar isso adiante”;

Resposta 3: “Quando uma pessoa faz um comentário ou uma opinião e a outra não tem oportunidade de dar sua opinião.

- O que é preconceito?

Resposta 1: “É um ódio, ranço, receio de algo, alguém”;

Resposta 2: “Usar xingamentos para ofender alguém”;

Resposta 3: “Atitude prévia ou pré-julgamento de uma pessoa por como ela age”;

Resposta 4: “É você julgar uma pessoa pela sua raça, nacionalidade e sexualidade”.

- O que é discriminação?

Resposta 1: “É basicamente a mesma coisa que preconceito, quando alguém te julga ou fala mal por determinado fator”;

Resposta 2: “Falar de alguém sem conhecê-la, ser julgado pela aparência”;

Resposta 3: “Isolar alguém pela cultura, tratar diferente por suas escolhas”;

Resposta 4: “É você discriminar uma pessoa pelo que ela é”.

Nestas perguntas, o que se pode observar é que os participantes trouxeram algumas perspectivas relacionadas ao que consideram ser o preconceito e a discriminação com mais facilidade do que o entendimento em relação a estereótipos. No que diz respeito aos estereótipos, a primeira resposta oferece uma visão geral que pode ser uma base para discussões mais profundas sobre como essas "definições específicas" podem se sobrepor: "É uma definição específica pra distinguir pessoas, grupos sociais, entre outros".

A segunda resposta trata de como estereótipos são mantidos e como diferentes identidades sociais são afetadas por esses padrões e normas: "Ir na onda das pessoas e seguir um padrão e levar isso adiante."

Já a terceira resposta ilustra como estereótipos podem servir para manter certas hierarquias de poder, silenciando vozes marginalizadas: "Quando uma pessoa faz um comentário ou uma opinião e a outra não tem oportunidade de dar sua opinião".

Os estereótipos são representações sociais que simplificam e reduzem a complexidade das identidades humanas, mas quando analisados através do prisma das interseccionalidades, revelam-se como construções sociais que refletem e perpetuam relações de poder, opressão e marginalização. (Collins, 2000, p. 69).

Em relação à concepção do que é preconceito, o primeiro grupo descreve o preconceito em termos emocionais, sem explorar a natureza interativa e dialógica do preconceito na sociedade: "É um ódio, ranço, receio de algo, alguém."

O segundo grupo respondeu que é "usar xingamentos para ofender alguém", identificando o preconceito como algo que é manifestado e perpetuado através da linguagem, não somente pelas emoções.

A terceira resposta reconhece a natureza do preconceito como julgamento antecipado, que pode se aplicar a qualquer comportamento ou identidade: "Atitude prévia ou pré-julgamento de uma pessoa por como ela age."

Já a última afirmação reconhece que preconceitos são frequentemente baseados em identidades interseccionais que podem se combinar para criar formas de discriminação: "É você julgar uma pessoa pela sua raça, nacionalidade e sexualidade."

Segundo Kimberlé Crenshaw (1989, *apud* Akotirene, 2019, p. 26): "O preconceito surge da intersecção de diversas formas de opressão [...] criando uma teia complexa de discriminação que afeta de forma desproporcional grupos marginalizados.". A autora enfatiza que o preconceito não ocorre de maneira uniforme, mas se manifesta com base nas diferentes identidades e experiências dos indivíduos. Portanto, ao invés de olharmos apenas para uma única dimensão, como raça ou gênero, precisamos considerar como essas diferentes formas de opressão se cruzam e se influenciam mutuamente.

Quanto à discriminação, ao serem perguntados, os estudantes trouxeram os seguintes apontamentos: "É basicamente a mesma coisa que preconceito, quando alguém te julga ou fala mal por determinado fator." Esta explicação não diferencia claramente o preconceito da discriminação, mas sugere que estão interligados, entendendo ambos como julgamentos baseados em diferentes aspectos.

A segunda resposta: "Falar de alguém sem conhecê-la, ser julgado pela aparência." reflete uma compreensão de discriminação baseada em aparências e suposições que se aplicam diferentemente a várias identidades e em como múltiplas camadas de julgamento podem se sobrepor.

A terceira afirmação: "Isolar alguém pela cultura, tratar diferente por suas escolhas" identifica formas específicas de discriminação, como isolamento cultural e tratamento diferencial devido a questões culturais e escolhas pessoais.

A última resposta: "É você discriminar uma pessoa pelo que ela é", sugere uma discriminação baseada no conjunto de identidades de uma pessoa e que a discriminação pode ocorrer em múltiplos níveis e interseções, afetando diferentes aspectos da identidade de forma simultânea.

A discriminação é a expressão mais visível e tangível das desigualdades sociais, refletindo não apenas a presença de estereótipos arraigados, mas também a operação de estruturas de poder que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros (McIntosh, 1989, *apud* Akotirene, 2019).

A autora enfatiza que a discriminação não é simplesmente uma questão de atitudes individuais, mas está profundamente enraizada em estruturas sociais mais amplas. Ela defende que a discriminação é alimentada não apenas por preconceitos pessoais ou estereótipos individuais, mas também por sistemas de poder que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Embora tais entendimentos estejam implicados um ao outro, é importante lembrar que:

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 1997, p.195).

Bakhtin está apontando que o modo como falamos não é apenas uma expressão individual, mas sim uma mistura complexa de influências externas e nossa interpretação pessoal dessas influências. Devido à presença da personagem Gloria em *Modern Family*, a pergunta 10 abordou uma questão referente ao preconceito enfrentado pelos imigrantes de origem latino-americana. O que ficou evidente com esta pergunta foi o desconhecimento dos estudantes a respeito do que é ser latino-americano, já que tiveram compreensões distorcidas, bem como uma visão reducionista a respeito do tema ou até mesmo um total desconhecimento sobre o assunto, o que se pode constatar a seguir:

- Questão 10 - Você acredita que a série promove reflexões sobre aspectos sociais de forma a contribuir para o combate a discriminações em relação aos latino-americanos, apesar de ser uma série humorística?

Resposta 1: “Sim, porque através do humor podemos conhecer ou entender um assunto e compreender algo que só conhecíamos superficialmente”;

Resposta 2: “Sim. Não só ao combate contra o preconceito latino, mas como outros temas que são abordados, nos fazendo dar risada e colocar a mão na consciência”;

Resposta 3: "Sim, pois, o povo latino-americano é muito preconceituoso em relação aos estrangeiros como a Glória, por exemplo, pois o próprio marido dela tem opiniões preconceituosas sobre sua cultura e seu povo".

Ao tentarmos interpretar as respostas dadas, começamos por: "Sim, porque através do humor podemos conhecer ou entender um assunto e compreender algo que só conhecíamos superficialmente.". Esta afirmação entende a importância da linguagem humorística na desconstrução de estereótipos e na possibilidade de uma compreensão mais profunda das questões sociais, porque o humor ajuda a dar destaque a alguns aspectos e com isso pode ajudar a subverter algumas certezas.

A segunda resposta enfatiza o papel do discurso humorístico na provocação e na conscientização sobre questões sociais, ao mesmo tempo em que leva a uma autoavaliação em relação a atitudes discriminatórias: "Sim. Não só ao combate contra o preconceito latino, mas como outros temas que são abordados, nos fazendo dar risada e colocar a mão na consciência."

Já na terceira resposta, ocorre certa confusão em relação ao significado de ser latino-americano, mas, apesar disso, os estudantes enfatizam como o discurso da série reflete e reproduz as dinâmicas de poder e preconceito em relação à sociedade latino-americana: "Sim, pois, o povo latino-americano é muito preconceituoso em relação aos estrangeiros como a Glória, por exemplo, pois o próprio marido dela tem opiniões preconceituosas sobre sua cultura e seu povo."

O que se pode perceber é que os discursos produzidos na série podem tanto reforçar quanto desafiar os estereótipos culturais e as hierarquias sociais, influenciando a percepção dos espectadores sobre identidade e discriminação, que diz respeito ao fenômeno de não reconhecer a si mesmo como pertencente à América Latina, sentimento que não é exclusividade desses estudantes.

No entanto, é importante notar que a ideia de pertencimento à América Latina pode não ser tão evidente para muitos brasileiros, devido a uma série de razões. Segundo Galeano: "A história da América Latina é a história do saque continuado, da violência permanente. Desde que os primeiros conquistadores europeus chegaram às costas americanas, a América Latina tem sido saqueada, violentada e maltratada." (1979, p. 43). O autor reflete sobre a persistente injustiça e opressão enfrentada pela região ao longo do tempo.

Assim, embora os brasileiros possam não se identificar prontamente como parte da América Latina, é possível enxergar essa identidade de maneira mais ampla, considerando os vínculos históricos e culturais que o Brasil compartilha com outros países da região, pois, como defende Galeano: "Nós, latino-americanos, somos uma mistura. Nossa cultura é uma cultura de misturas. Não somos europeus, nem indígenas, nem africanos. Somos uma mescla."

A constatação de que a maioria dos brasileiros não se identifica com a América Latina, a respeito da qual sabem muito pouco, não deve ser interpretada como evidência natural da desconexão do país com sua região geográfica, mas antes como um indício de força do que Candido descreveu como o "movimento conservador" no Brasil. A mesma leitura se aplica às visões preconceituosas sobre os latino-americanos que prevalecem no senso comum. Devemos lembrar que as identidades nacionais e regionais são construções históricas, que se afirmam por oposição e se modificam no tempo (Santos, 2016, p. 31).

Descrever o que se entende por estereótipo, preconceito e discriminação, assim como as nuances que envolvem o humor, assim como distinguir um conceito de outro, não é tarefa fácil. "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (Bakhtin, 2009, p. 117). Entretanto, é importante promover essas reflexões com os estudantes, tendo em vista que as aulas de língua portuguesa podem ser um espaço para refletir criticamente não apenas diante dos textos escritos, mas também do que assistem até mesmo em uma série humorística como *Modern Family*. É isso o que propõe a teoria dos Multiletramentos e o Letramento Sociointeracional Crítico:

Uma teoria de ensino e aprendizagem ancorada no letramento crítico defende que o objetivo da aprendizagem é possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo.[...] o aluno pode passar a ter acesso a novos conhecimentos e discursos que podem possibilitar sua inclusão no mundo globalizado. Além disso, um melhor conhecimento de outras culturas e de outros modos de vida ajuda em um melhor entendimento de si mesmo, de sua própria cultura e realidade (Tilio, 2012, p. 1020).

Através do letramento crítico, os alunos têm a oportunidade de acessar novos conhecimentos e discursos que podem ampliar sua compreensão do mundo globalizado em que vivemos. Conforme Tilio (2012), isso não só ajuda os alunos a entenderem melhor o mundo ao seu redor, mas também contribui para uma compreensão mais profunda de si mesmos e de sua própria cultura. Ao se exporem

a diferentes perspectivas e experiências, os alunos podem desenvolver uma consciência mais ampla de suas próprias identidades.

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas) (Bakhtin, 1997, p. 368).

Concluída a primeira etapa, fomos para a segunda parte, onde selecionei cenas de episódios da série, que mostravam o núcleo familiar de Gloria e Jay, já que minha intenção era a de problematizar algumas questões intrínsecas à personagem colombiana e os discursos produzidos na série em relação a ela. Logo, optei por mostrar a evolução da personagem, apresentando cenas ao longo de diversas temporadas. Para tanto, selecionei alguns episódios.

Após assistirmos as cenas, pedi que os grupos se reunissem novamente e entreguei mais algumas questões para serem debatidas por eles nos pares, as quais foram respondidas em grupos e entregues a mim posteriormente. A pedido dos alunos, levei também alguns quitutes¹² para saborearem, mas, como queria que focassem sua atenção na série, os quitutes eram apenas para os momentos de discussão em grupos e, dessa vez, não enquanto assistiam.

4.3. OS QUESTIONÁRIOS

Para esta etapa, a análise se dividiu em dois eixos: o primeiro foi a personagem Gloria e o segundo foi a Colômbia. Esses foram os focos nesse momento devido ao intuito de identificar se as percepções dos estudantes em relação à personagem colombiana e o país se modificaram nesta etapa, após a exibição dos episódios e as interações entre os 04 grupos.

¹² A escola concedeu autorização para que eu levasse alguns quitutes para usar durante as práticas com os estudantes.

Ressalto aqui a importância de um processo reflexivo, por meio da descrição e interpretação de diferentes formas de significação, especialmente ao analisar gêneros e práticas discursivas:

Entre a prática situada e a prática transformadora ocorre o cerne da prática pedagógica: a instrução [...] O objetivo da instrução é promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos por meio da descrição e interpretação de diferentes modos de significação, investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas. [...] não há um momento específico para a instrução; ela se dá ao longo da unidade curricular e/ou didática, conforme se faça necessário de acordo com os objetivos desta, no intuito de transformar a prática situada em prática transformadora (Tilio, 2021, p. 36).

Tilio aborda, na citação acima, a importância da instrução na transição da prática situada para a prática transformadora na pedagogia. Essa instrução não ocorre em um momento específico, mas é integrada ao longo do processo educacional. Para proporcionar uma compreensão mais estruturada e aprofundada dos dados gerados nesta etapa, os dividi em dois eixos. O primeiro eixo focaliza a personagem Gloria, permitindo identificar comportamentos, preferências e variáveis mais comuns entre os participantes. Este enfoque inicial é essencial para obter uma visão panorâmica que facilite a identificação de pontos de interesse e áreas que merecem uma análise mais detalhada.

O segundo eixo, “Colômbia”, aprofunda-se nas nuances e especificidades das percepções acerca do país, explorando as relações e correlações entre diferentes conjuntos de dados. Essa divisão é crucial para abordar questões complexas e proporcionar *insights* mais precisos e contextualizados, garantindo que tanto os aspectos gerais quanto os detalhes específicos sejam considerados na interpretação final dos resultados.

Vejam agora as análises dos dois eixos temáticos propostos nas interações entre os pares.

EIXO 1 – GLORIA E SUAS INTERSECÇÕES

Foi possível perceber que, ao se reunirem em grupos, houve certa diversidade de opiniões sobre a personagem Gloria, trazendo assim diversas perspectivas em relação a ela. Vejam a questão 1:

- Questão 1 - Como Gloria, uma personagem colombiana, é representada na série? Isso contribui para estereótipos culturais ou quebra de barreiras?

Resposta 1: "Ela é muito estereotipada, apenas por colocar sua cultura em prática, o próprio marido dela tem atos preconceituosos, mas como pessoa na série, ela é muito gente boa";

Resposta 2: "Mulher independente, dona de si, personalidade forte. Ela é realmente muito estereotipada, mostra bastante na série ela trazendo as culturas da Colômbia no dia a dia dos episódios, conforme vai passando os episódios, mais ela tenta mostrar culturas da Colômbia";

Resposta 3: "Representa uma mulher humilde que passou por muitas dificuldades, trabalhou como taxista, cabeleireira e morava em um bairro perigoso antes de morar com o Jay";

Resposta 4: "Gloria é mulher de Jay e que veio do México, tem um filho do seu ex marido e está com Jay apenas por interesse".

A primeira resposta aponta para a estereotipação de Gloria, não apenas culturais, mas também discriminação de gênero, pois é uma mulher colombiana: "Ela é muito estereotipada, apenas por colocar sua cultura em prática, o próprio marido dela tem atos preconceituosos, mas como pessoa na série, ela é muito gente boa.". A análise da personagem como "muito gente boa" pode sugerir uma tentativa de humanizá-la para além dos estereótipos.

A segunda afirmação aborda a complexidade da personagem: "Mulher independente, dona de si, personalidade forte. Ela é realmente muito estereotipada, mostra bastante na série ela trazendo as culturas da Colômbia no dia a dia dos episódios, conforme vai passando os episódios, mas ela tenta mostrar culturas da Colômbia". Isso mostra como a interseccionalidade de sua identidade, como mulher e colombiana, pode ser explorada na série.

A terceira explicação destaca a experiência de vida de Gloria, enfatizando sua jornada como uma mulher imigrante e trabalhadora: "Representa uma mulher humilde que passou por muitas dificuldades, trabalhou como taxista, cabelereira e morava em um bairro perigoso antes de morar com o Jay." Gloria enfrenta não apenas estereótipos culturais, mas também desafios socioeconômicos como trabalhadora e imigrante.

A última afirmação demonstra a relação de Gloria com Jay e sua situação familiar, apontando para sua identidade como mulher, mãe e imigrante: "Gloria é mulher de Jay e que veio do México, tem um filho do seu ex-marido e está com Jay apenas por interesse.". Aqui ocorre uma confusão com o país de origem de Gloria e reflete estereótipos sobre mulheres imigrantes em relacionamentos interculturais.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, e unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...] (Bakhtin, 2002. pp.71-210).

A perspectiva acima nos convida a reconhecer a complexidade das relações de poder e a importância das resistências individuais e coletivas na dinâmica social, e ainda destaca que há uma multiplicidade de pontos de resistência e confronto, onde os indivíduos e grupos exercem formas de resistência e estratégias defensivas contra as dinâmicas de poder.

- Questão 4 - Com base nos excertos de episódios de *Modern Family*, descreva o que se pode compreender em relação a personagem Gloria e em relação a Colômbia.

Resposta 1: "Gloria se casa com Jay por interesse e por dinheiro, mas Gloria ainda quer manter a tradição colombiana";

Resposta 2: "Uma mulher simples e humilde";

Resposta 3: "O sotaque da personagem, apego a tradições";

Resposta 4: "Gloria mostra todas as suas tradições, tem seu sotaque e isso já mostra que ela é colombiana".

A alegação de que "Gloria se casa com Jay por interesse e por dinheiro, mas ainda quer manter a tradição colombiana" pode ser vista como uma negociação de poder dentro das relações sociais, onde Gloria busca estabelecer sua própria agência mesmo em um contexto de relações de poder desiguais.

A descrição "Uma mulher simples e humilde" pode refletir uma tentativa de categorização e normalização da personagem Gloria, reduzindo-a a estereótipos

simplificados. Sob a perspectiva interseccional, isso pode ser visto como uma tentativa de suprimir as múltiplas dimensões da identidade de Gloria.

As duas últimas respostas: "O sotaque da personagem, apego a tradições" e "Gloria mostra todas as suas tradições, tem seu sotaque e isso já mostra que ela é colombiana", enfatizam a representação da identidade cultural colombiana de Gloria, mas é preciso considerar como essa representação é construída e utilizada dentro do contexto do discurso dominante.

Com estas questões, foi possível observar que alguns grupos perceberam características positivas em relação a Gloria, ampliaram sua visão sobre a personagem a partir das discussões e reflexões entre os pares. Outros, porém, confundiram algumas informações, como o país de origem da personagem, por exemplo. Em todos os grupos houve alguma fala reproduzindo formas de discriminação que frequentemente se propagam por meio dos gêneros audiovisuais.

Segundo Tilio:

Condizente com a proposta de letramento sociointeracional crítico em pauta, tanto a linguagem quanto a aprendizagem são construídas nas interações sociais. Sendo assim, as formas de linguagem são categorizadas segundo convenções históricas e sociais estabelecidas para determinadas interações (Tilio, 2021, p.36).

Ele ressalta que as formas de linguagem são influenciadas por convenções históricas e sociais estabelecidas para diferentes tipos de interações. Por exemplo, a afirmação que reforça a ideia de que uma mulher bonita só se casa com um homem maduro por interesse é um discurso que a série propaga e é reverberado na fala dos alunos. Ou seja, a forma como nos comunicamos e aprendemos é profundamente moldada pelas interações sociais e pelas normas culturais estabelecidas ao longo do tempo.

EIXO 2 – COLÔMBIA E SUAS LATINIDADES

Ao serem questionados sobre a Colômbia, quanto a seus conhecimentos e percepções a partir da série assistida nas aulas, é possível ver que, em geral, embora *Modern Family* ofereça uma plataforma para visibilidade da cultura colombiana, também acaba perpetuando certos estereótipos que passam a ser

reproduzidos por quem só conhece a cultura e o país pelas telas. Vejamos a questão 3:

- Questão 3 - O que vocês conhecem a respeito da Colômbia? Que informações têm a respeito desse país? Como sabem essas informações? Onde aprenderam sobre isso?

Resposta 1: "Futebol, diversidade de pássaros, grande exportador de matéria-prima";

Resposta 2: "Pablo Escobar, chouriço, tráfico, Shakira, culinária, música. País com muitas tradições fortes mas também bastante marginalizado na série";

Resposta 3: "Uma cultura muito forte, Glória e outros programas de tv passam essa perspectiva";

Resposta 4: "Na série vimos algumas tradições colombianas, como por exemplo, assustar as pessoas no natal, também vimos uma comida que é uma língua de sangue".

A primeira resposta: "Futebol, diversidade de pássaros, grande exportador de matéria-prima" reflete uma visão superficial da Colômbia, destacando aspectos como esportes, fauna e economia. Essas informações são influenciadas por discursos sociais dominantes e estereotipados sobre o país, encontrados nas mídias, em geral.

A segunda afirmação: "Pablo Escobar, chouriço, tráfico, Shakira, culinária, música" revela uma mistura de estereótipos negativos e elementos culturais associados à Colômbia, incluindo referências a questões de criminalidade. Tais estereótipos também reforçam narrativas de marginalização e estigmatização de determinadas comunidades.

A segunda resposta reconhece a riqueza das tradições colombianas, mas também aponta para a representação marginalizada do país na série: "País com muitas tradições fortes, mas também bastante marginalizado na série". Essa representação reflete as complexas interações entre diferentes perspectivas na construção do discurso cultural, advindas do que assistiram na série.

A terceira explicação: "Uma cultura muito forte, Glória e outros programas de tv passam essa perspectiva", destaca a influência da mídia na formação de suas percepções sobre a Colômbia. Isso ressalta a importância das representações

midiáticas na construção das identidades culturais e na disseminação de estereótipos.

A quarta afirmação: "Na série vimos algumas tradições colombianas, como por exemplo, assustar as pessoas no natal, também vimos uma comida que é uma linguiça de sangue", demonstra como essas representações contribuem para a construção de uma visão particular da cultura colombiana. Influenciada pelo contexto da série, contribui com estereótipos pois tira o alimento de sua historicidade.

Em todo o trecho analisado, é possível identificar certa mudança em relação aos questionários iniciais a respeito da Colômbia. Neste caso, algumas respostas podem ter sido baseadas no que assistiram na série, mas também podem ter vindo de outras fontes. É o caso da menção ao futebol, à diversidade de pássaros e ao papel do país como grande exportador de matéria-prima, aspectos positivos do país, que são informações não mencionadas na série.

No entanto, também são citados estereótipos colombianos, como a associação com cartéis de Pablo Escobar e o tráfico de drogas, que podem ser resultado de representações midiáticas e culturais predominantes sobre a Colômbia. Santana (1999) destaca a complexidade do fenômeno do narcotráfico na era da globalização, uma vez que é um fenômeno em constante evolução, com implicações significativas para as sociedades afetadas:

É evidente que, devido à complexidade do fenômeno do narcotráfico na era da globalização, suas dimensões são enormes. Difícil quantificar todo seu impacto já que as estimativas arrogam cifras dramáticas relativas ao crescimento dessa indústria das drogas que tende a aumentar e diversificar-se (Santana, 1999, p.2).

O impacto do narcotráfico vai além das fronteiras de países individuais, afetando comunidades, economias e políticas em todo o mundo. Isso inclui questões relacionadas a drogas, corrupção, violência, desestabilização política e social, entre outros. Para Ricón (2013, pp. 211-213), a narcocultura compreende "todas as formas de diálogo e negociação: terras, armas, mulheres, religião, arquitetura, música, moda, bebidas, ostentação no consumo como práticas de jogo e controle". A narcocultura é, então, consequência do capitalismo, não só no âmbito econômico, mas cultural, social e simbólico.

Além disso, é destacada a perspectiva de marginalização do país, enfatizando problemas de desigualdade social que contribuem para a sua estigmatização. Todas essas representações podem ser influenciadas tanto por experiências pessoais quanto pela maneira como a Colômbia é retratada em diversos contextos midiáticos, seja por filmes, séries, como inclusive em *Modern Family*, uma vez que a linguagem e a aprendizagem são atividades sociais, o que significa que elas acontecem e são moldadas pelas interações com outras pessoas.

O senso de humor e a personalidade de Gloria são elementos que ajudam a construir uma imagem estereotipada dos latino-americanos como extrovertidos, animados e enérgicos e isso também reforça estigmas simplistas. Além disso, também há elementos que contribuem para uma visão mais preconceituosa sobre os colombianos, como a maneira com que Jay desmerece a cultura de Gloria, sugerindo uma atitude de superioridade cultural. A respeito disso vejamos a questão 5:

- Questão 5 - Ao assistir *Modern Family*, que imagem sobre a Colômbia e sobre os latino-americanos, de forma geral, os telespectadores podem ter? Que elementos contribuem para isso?

Resposta 1: “Povo de cultura rica, gostam bastante de festas e comemorações”;

Resposta 2: “A culinária, o senso de humor, a crença. São estressados quando necessário. O jeito de Gloria e sua personalidade”;

Resposta 3: “O povo latino-americano tem uma visão um tanto preconceituosa sobre os colombianos por conta de suas tradições e costumes, por exemplo, Jay está sempre desmerecendo a cultura de Gloria”;

Resposta 4: “Povo extrovertido, cheio de energia e muito animado como retrata na série que eles vêm de um lugar perigoso. Para nós que estamos assistindo a série, a Colômbia é um país que tem muito crime, discriminação e várias outras coisas”.

Em relação à Colômbia, como um todo, os excertos sugerem uma representação mista. Por um lado, Gloria é apresentada como alguém que traz suas tradições colombianas para o seu novo ambiente nos Estados Unidos. Por outro lado, a associação de Gloria com estereótipos de interesseira e a menção de um

bairro perigoso em que ela morava antes de se casar com Jay podem reforçar uma visão estigmatizada da Colômbia como um país marcado pela pobreza e pela violência.

Lélia Gonzalez discute o conceito de "ladinidade" como uma identidade cultural híbrida que emerge da mistura de culturas indígenas, africanas e europeias na América Latina. Ao se referir ao Brasil, a autora defende que esse conceito:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação históricocultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, por razões de ordem do inconsciente não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana, cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o "t" pelo "d" para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (Gonzalez, 1988, p. 33).

A representação estereotipada de países como a Colômbia em meios de comunicação americanos pode ser vista como parte de uma ideologia mais ampla de dominação cultural e política: "Falar da opressão às mulheres ladino-amefricanas é falar de uma generalidade que obscurece e tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que "pagam um preço altíssimo por não serem brancas" (Gonzalez, 1988, p.12).

A construção de estereótipos e a redução de culturas ricas a imagens simplistas e negativas são ferramentas de dominação que servem para manter essas estruturas de poder desiguais. Ao assistir a séries como *Modern Family*, é crucial para os telespectadores questionarem e desafiar as representações produzidas, buscando uma compreensão mais profunda e contextualizada das culturas e identidades retratadas, bem como das relações de poder envolvidas.

Para Bakhtin:

Tanto a nossa atividade mental quanto a expressão exterior dessa atividade possuem um caráter social, haja vista que: Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (Bakhtin, 2009, p. 122).

Sendo assim, podemos inferir que as representações na série são moldadas pelo contexto social e histórico em que são produzidas, refletindo não apenas as

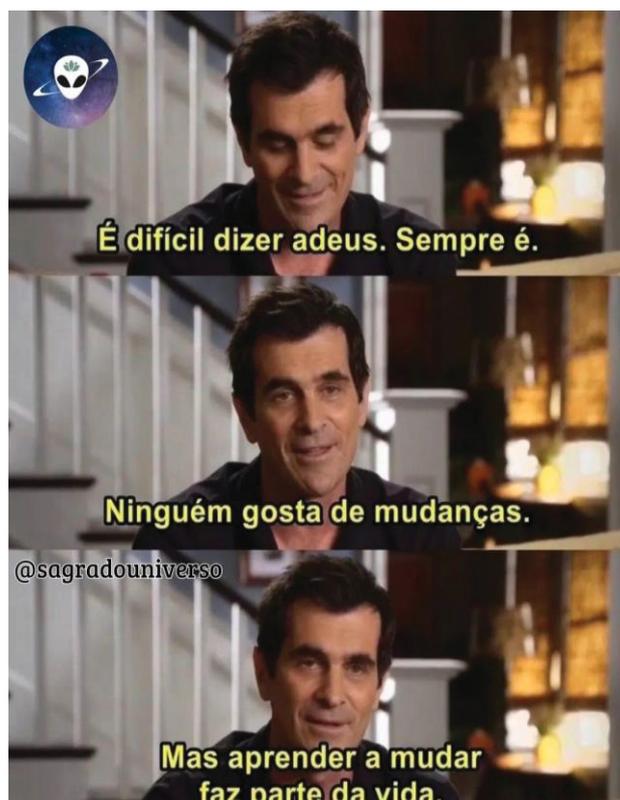
visões dos criadores da série, mas também as percepções e preconceitos mais amplos da sociedade em que ela está inserida.

Essa também é a maneira pela qual as representações se tornam senso comum, já que “em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas” (Moscovici, 2011, p. 8). Com isso, o autor reconhece que as representações não são apenas reflexos da realidade objetiva, mas também são moldadas pelas experiências individuais e pela influência social.

Nesse sentido, o letramento sociointeracional crítico, conforme reinterpretado por Tilio, nos leva a perceber que a linguagem e a aprendizagem são intrinsecamente ligadas às interações sociais: “Da mesma forma que não há interação sem linguagem nem linguagem sem interação, não há aprendizagem sem a necessidade de os alunos interagirem socialmente” (Tilio, 2021, p. 8). Em um ambiente de aprendizagem, os alunos precisam se engajar em interações sociais para construir conhecimento, pois essas interações permitem a troca de ideias e perspectivas, que enriquecem o processo de aprendizagem.

4.4. AS CONVERSAS COLABORATIVAS

FIGURA 21 – CENA DE *MODERN FAMILY*: “MUDANÇAS”



FONTE: Meuzapzap.com (2024)

Concluída a fase inicial da geração de dados, fomos para a próxima prática mediadora, que foram os debates com o grupo todo. No contexto de um debate, os alunos aprendem e desenvolvem suas ideias em resposta e interação com as perspectivas dos outros. Cada participante contribui para o entendimento coletivo, moldando e sendo moldado pelas interações; ao considerar as perspectivas dos outros, os participantes podem reavaliar e enriquecer suas próprias posições.

Por ser a pessoa com maior excedente de visão, eu, enquanto professora, tenho condições de facilitar o debate de maneira a promover uma compreensão mais profunda e ajudar os alunos a ver além de suas perspectivas individuais.

Todo o processo deve ser necessariamente permeado por uma postura crítica (*critical framework*). Mais uma vez, a tradução literal seria enquadramento crítico (também já presente em traduções para a língua portuguesa), mas optei por postura por considerar que esta última traga uma ideia mais dinâmica do que enquadramento (pelo menos na língua portuguesa), remetendo à ideia de uma fotografia estática. Embora a sociolinguística interacional trabalhe com a ideia de enquadres dinâmicos, não é incomum no ensino de línguas a criação de um momento à parte para o trabalho crítico (uma atividade, um box em um livro didático etc.). Contudo, alinhado com os ideais presentes no manifesto, o componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais (Tilio, 2021, p. 10).

No caso deste estudo, há um elemento importante que certamente influenciou em muitos aspectos as práticas realizadas: o cronotopo.

[...] podemos dizer que cronotopia é a relação tempo-espço envolvida na produção de discurso. O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina de “grande temporalidade”, podendo, portanto, ser conceituado como “a expressão de um grande tempo”. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos. Cada cronotopo pode incluir outros cronotopos [...] (Gege, 2009, p. 25, *apud* Dias; Boas, 2019).

Trata-se de um conceito que se refere à relação entre o tempo e o espaço em uma narrativa, ou seja, como o tempo e o espaço são representados e interligados na construção da história, e isso se aplica também aos discursos produzidos e ao momento sócio-histórico vivido, bem como os diversos fatores que influenciam no contexto daquela experiência.

Tendo em vista essa concepção, o diário de campo consegue registrar as sensações e percepções que tomaram forma durante o processo de pesquisa, as quais podem se tornar diferentes após a conclusão da coleta de dados. O diário de campo da professora é uma ferramenta utilizada para registrar observações, reflexões e experiências vivenciadas em seu ambiente de trabalho, auxiliando no processo de análise e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Dia 07/11: Após sugestões da banca, resolvi trazer algumas cenas do núcleo familiar da personagem Gloria ao longo das temporadas para ter um material consistente o qual os estudantes pudessem ter um panorama melhor da personagem. Ao trazer tais episódios, percebi que os alunos riram bastante ao assistir os episódios relacionados a este núcleo familiar e também prestaram mais atenção às cenas. Após a qualificação, que ocorreu na sexta, fiquei pensando no que foi conversado e numa forma de fazer isso. Resolvi então trazer cenas do núcleo familiar de Gloria das primeiras temporadas para fazer um teste. A Experiência foi boa, no começo estava insegura, os alunos demonstraram interesse. Percebi que ao passar cenas de Gloria, os risos se intensificaram mais do que nos primeiros episódios da série, anotaram mais hoje também. Percebi que super funcionou e então vou passar mais cenas de diversas temporadas para mostrar a evolução da personagem (Autora, 2023).

O ato de refletir sobre as práticas em sala de aula, juntamente com a pesquisa, é fundamental para o desenvolvimento profissional da professora e também da pesquisadora.

Dia 13/11: Resolvi imprimir algumas imagens de cenas da série, retiradas de uma página do Instagram, e deixei que os grupos escolhessem quais gostariam de analisar. Cada grupo discutiu algumas questões e depois fomos para a conversa coletiva com a turma toda (Autora, 2023).

A reflexão sobre as práticas pedagógicas contribuiu também para que eu pudesse compreender e problematizar os efeitos das práticas realizadas dia após dia. Eu havia planejado fazer o debate em um dia, mas realizamos em dois dias diferentes, pois um só não foi suficiente para concluirmos as discussões. Vejamos esta anotação:

Dia 13/11: Achei muito bom, me surpreendi com as interações dos estudantes e em como associaram o que assistiram na série com situações vivenciadas por eles, em seus cotidianos. Resolvi fazer a parte 2 do debate. Faremos na quinta-feira, dia 16/11, pois hoje discutimos muitos aspectos da personagem e da série e não ampliamos a discussão para os audiovisuais, o humor, estereótipos, etc (Autora, 2023).

Nesta etapa surgiram outros temas além dos que apareceram nos questionários, ampliando assim as discussões e reflexões. Portanto, optei por continuar o debate no dia seguinte, na tentativa de ampliar as discussões. Porém, no segundo dia de debate, o resultado não atingiu as expectativas. Além das estratégias adotadas, por meio do diário de campo, foi possível refletir acerca das condições que influenciaram o rendimento das práticas mediadoras.

Esta atitude demonstra, também, uma reflexão crítica sobre os fatores que afetam a participação dos alunos, isso inclui considerações sobre o estado de ânimo, sua disposição para participar, e a influência do tempo-espço nas discussões realizadas nos debates.

Dia 13/11: foi ótimo, rendeu bastante, discussões relevantes, temas importantes, relatos pessoais, etc. Dia 16/11: o debate não rendeu muito, os alunos estavam com sono, não participaram muito das discussões. No caso do debate, percebi que funciona melhor nas últimas aulas, que os alunos estão com mais disposição (Autora, 2023).

A observação de que os debates funcionam melhor em determinados momentos do dia implica em considerar não apenas o conteúdo dos debates, mas também o contexto social e emocional dos alunos, a fim de promover interações mais significativas e participativas.

Nesta fase da análise dos debates com a turma toda, resolvi dividir por eixos também, de acordo com os assuntos e discussões levantadas pelos estudantes. A análise dos debates está organizada da seguinte forma: Eixo 1 - Gloria, a mulher; e Eixo 2 - Colômbia, a latino-americana. Vejamos a seguir:

EIXO 1 – GLÓRIA, A MULHER

Logo no início do debate entre todos os participantes, as primeiras palavras utilizadas para descrever a personagem Gloria demonstraram um fenômeno que está intrinsecamente ligado ao entendimento de que “a reação dialógica personifica qualquer enunciado ao qual está reagindo” (Bakhtin, 1979b, p. 213). Alguns adjetivos reforçaram estereótipos construídos e reproduzidos frequentemente em diversas esferas de comunicação:

[00:02 - 00:14] (professora): Vamos falar sobre a Gloria. Como é que vocês falaram? (alguns alunos do gênero masculino): **Gostosa, succulenta, peituda, empoderada (...)**

[00:17 - 00:27] (aluna): **empoderada**, gosta de representar a sua cultura colombiana em vez de que mais?

[00:31 - 00:42] (alguns alunos e alunas): **Mentirosa, estressada, ambiciosa, talarica, nojenta, egocêntrica (...)**

[03:29 - 03:42] (professora): Ok, **empoderada**, legal. Que mais? O que mais que vocês têm pra falar da Gloria?

(aluno): Ela é **barraqueira**. O Jay é pau mandado.

(professora): O que mais? Como que é a relação dela com o Jay?

[03:42 - 03:52] (aluna): **Não tem paciência.**

(outra aluna): Isso, ela falou que **se zoar com ela... Ela faz de volta.**

[03:57 - 04:09] (outra aluna): Ah e que **ela mentiu** lá... que tinha a tradição de Natal, né? Que tinha que gritar pro frango lá...bater no frango... [...]

A mulher latino-americana é por vezes caricaturada com adjetivos e atributos físicos e psicológicos que são, em diversos momentos, reforçados também em *Modern Family*, e acabam sendo reproduzidos por telespectadores, se tornando imagens, representações, que discriminam e reduzem as mulheres a determinadas características pejorativas.

No que se refere às relações sexuais, Foucault (Foucault, 1978 *apud* Butler, 2013) entende que a sexualidade é saturada de poder e, ainda, é “um sistema histórico aberto e complexo de discurso e poder, o qual produz a denominação imprópria de sexo como parte estratégica para ocultar e, portanto, perpetuar as

relações de poder” (p.140-141). Dessa forma, depreende-se que o poder é algo exercido nas relações interpessoais, não algo que se detém como propriedade.

Ricón (2013, p.196) aponta que, com a “narcocultura”, surgem outras divisões sociais do trabalho, assim como uma pressão cultural para que as mulheres sejam fisicamente atraentes de acordo com padrões específicos. Ainda segundo o autor:

Na Colômbia, as mulheres devem ser fêmeas sedutoras, usar silicone e não terem medo na cama; história de celebração das mulheres “mantidas” que vivem de sexo e cirurgias; justificação pública de que neste país o corpo nas mulheres e o crime nos homens são formas válidas de sair da pobreza; história de como, independente da classe, região ou religião, a única coisa válida é ter dinheiro e aproveitar (Ricón, 2013, p. 210).

Nesse sentido, diante de oportunidades econômicas tão limitadas, propaga-se a ideia de que é preciso considerar o sexo e até mesmo o tráfico como opções viáveis para melhorar a situação econômica. Outro aspecto que chama a atenção é em relação à forma como a personagem Gloria é construída: sua estética, suas formas, corpo e vestuário.

FIGURA 22 – GLORIA AO LONGO DAS ONZE TEMPORADAS DE *MODERN FAMILY*



FONTE: Redit.com (2021).

A objetificação do corpo feminino leva a uma impessoalização da mulher, onde ela é vista apenas por suas partes físicas e não como um ser humano completo. A fragmentação do corpo também é um indício de objetificação. O corpo da “mulher é dividido em partes: bundas, peitos, barrigas, etc. (Zamboni, 2013, p. 83). O corpo-objeto é um corpo desumanizado e impessoalizado, a fragmentação do corpo em partes também contribui para essa visão objetificadora, reduzindo a mulher a atributos físicos isolados que são reverberados por meio de discursos preconceituosos. Para Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin, 1979, p. 314 - 318).

Por outro lado, ainda que haja comentários como esses, por parte dos meninos, os quais tomaram a palavra primeiro, logo em seguida uma aluna confrontou os demais colegas e levantou uma pauta que iniciou um debate acerca das relações familiares, destacando alguns aspectos positivos da personagem também:

[00:44 - 00:52] (uma aluna que até então não tinha se pronunciado): **Nossa, só eu que gostei da Glória, gente?! Eu até falei no meu texto na folhinha¹³. [02:46 - 02:58] (...) eu gostei que a riqueza não subiu pra cabeça dela, e ela sentiu falta, **saudades** da casinha dela lá, o lugar que ela morava... Ela tinha um salão lá... Ela queria ter um trabalho. Ela queria... e conseguiu num salão de cabeleireiro. [02:58 - 03:11] (outra aluna): e ela conseguiu ter dinheiro, né? Mas não subiu pra cabeça... Ela lembra o tempo todo do passado... **Não esqueceu suas origens... Não perdeu a humildade.****

As alunas percebem Gloria não apenas como recortes de um corpo, como um objeto de prazer ou alguém que tem apenas atributos físicos, mas destacam aspectos da personalidade da personagem. Gloria, sendo uma representação

¹³ Durante a primeira exibição da série, foi distribuída uma folha em branco para os alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de registrar suas percepções se assim desejassem. Não houve obrigação de escrever ou participar da atividade, permitindo, assim, que cada estudante pudesse refletir livremente sobre a experiência.

multifacetada de uma mulher que atravessa e resiste a várias camadas de opressão e privilégio, traz à tona que a resistência não é apenas um ato de rebeldia, mas uma afirmação da própria identidade frente à dominação.

Segundo Anzaldúa (1991, p. 252-253), "identidade não é um amontoado de cubículos aquecidos respectivamente com intelecto, sexo, raça, classe, vocação, gênero. A identidade flui entre, sobre aspectos de cada pessoa. Identidade é um [...] processo". Nesse sentido, as falas das alunas podem ter o intuito de ser um ato de resistência diante dos comentários dos meninos. Mas ainda assim há elementos nos seus discursos que representam ideologias presentes na sociedade, em relação ao dinheiro, associando a pobreza com humildade e a riqueza com soberba. Pode-se compreender, então, a percepção das relações de poder e resistência, mostrando que elas são inseparáveis e mutuamente constituídas: "Onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (Foucault, 1976/2009, p. 105). Resistência não está fora do sistema de poder, pelo contrário, ela está enredada nele. Isso significa que as forças que se opõem ao poder são moldadas e limitadas pelas mesmas estruturas hierárquicas que elas contestam. Conforme Bakhtin (1981):

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação (Bakhtin, 2002, p. 82).

As forças centrípetas tendem a centralizar e estabilizar os significados, as normas e as práticas culturais, elas ajudam a consolidar identidades nacionais ou culturais, promovendo uma sensação de unidade e continuidade. Já as forças centrífugas tendem a descentralizar e a diversificar os significados e as práticas culturais. Essas forças introduzem variação e inovação, refletindo a multiplicidade de vozes, perspectivas e contextos. Bakhtin destaca, então, que a linguagem e a cultura são campos dinâmicos onde forças centrípetas e centrífugas estão em constante interação e tensão. O diálogo entre essas forças cria um ambiente onde

o significado nunca é fixo, mas está sempre em processo de negociação e transformação.

O poder, dessa forma, é visto como algo que está presente nas dinâmicas sociais, influenciando e moldando as interações entre os sujeitos. Assim, o letramento crítico desafia os alunos a reavaliar e reinterpretar as relações e normas que foram naturalizadas na sociedade, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica da realidade, onde os estudantes possam interagir, questionar e discutir diferentes pontos de vista.

Compatível com uma teoria sociossemiótica de linguagem e sociointeracional de aprendizagem, na medida em que trata o ensino como uma prática sociocultural, por meio da oportunização de situações de interação com o outro e com o meio (Vigotski, 1978 [1998]), o letramento crítico possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas. Em um “trabalho [...] que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (Brasil, 2006, p. 116) (*apud* Tilio, 2021, p. 19).

Esse tipo de interação é crucial para o desenvolvimento da criticidade, diante da forma como as diferenças são representadas nos gêneros audiovisuais devido às relações de dominação e poder.

[00:44 - 00:52] (aluna): Nossa, **só eu que gostei da Gloria, gente?!**
(professora): Fale aí, o que você achou dela? Aqui vocês são livres para se expressarem [...]

[01:30 - 01:40] (aluna): Eu achei mais interessante... porque tipo assim, a família do Jay recebeu a Gloria bem, **eles aceitaram ela na família** de boa... e minha vó, é viúva e esses tempos ela começou a namorar, **e minha família não queria aceitar de jeito nenhum** o namoro dela.

[01:47 - 01:58] (aluna): Principalmente minha mãe, porque ela acha que vai substituir o pai dela. Vai substituir... **Agora a gente até que tá aceitando, ele é gente boa, mas a minha mãe ainda não muito** [...]

No trecho acima, a aluna relaciona o que assistiu na série com um acontecimento em sua família, com sua avó que era viúva e estava namorando. Segundo o relato da estudante, sua família não recebeu bem o namorado dela e não aprovavam o relacionamento, o que fez com que a aluna comparasse com o casamento de Gloria e Jay, que segundo a participante, foi bem aceito pelos familiares, mesmo diante da diferença de idade e do fato de Gloria ser imigrante,

levando a estudante a refletir sobre as práticas que ela e seus familiares tiveram com sua avó.

O diálogo transcrito acima evidencia um aspecto interessante, um fenômeno que se manifesta frequentemente ao assistirmos uma série televisiva, um filme, ou até navegarmos na internet, nas redes sociais, que é a alteridade. Segundo Pires (2002, p.40), “a alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura”.

Ao assistirmos filmes e séries, é comum associarmos o que vemos com nossas experiências pessoais, experiências passadas e conhecimentos prévios. A compreensão do discurso requer a capacidade de colocar-se no lugar do outro. Essa conexão entre o que assistimos e nossas vivências pode influenciar nossa percepção e interpretação das narrativas, tornando a experiência mais significativa e pessoal.

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (Bakhtin, 1992, p 319).

Segundo Bakhtin, o discurso é um espaço onde diferentes perspectivas, visões de mundo e tendências se encontram e se confrontam. Ele compreende que quando um interlocutor fala sobre um objeto, ele não está introduzindo esse objeto pela primeira vez no discurso. Ou seja, o objeto já foi discutido, debatido, explicado e julgado de várias maneiras por outras vozes e em outros contextos.

Outro assunto que surgiu logo no início do debate foi a adoção, que na série é retratada por meio de um casal homoafetivo, Mitchel e Cameron, que adotam Lily, uma bebê de origem vietnamita.

Após alguns comentários sobre família e relações pessoais, a adoção foi o próximo tema a ser levantado por um dos participantes, mas, espontânea e rapidamente, uma estudante tomou a palavra e compartilhou com todos que foi adotada quando criança, relatando algumas experiências enfrentadas por ela ao

longo de sua vida, ressaltando alguns aspectos negativos e recentes referentes a isso e a respeito de sua relação com sua mãe adotiva:

[05:53 - 06:01] (professora): E o Manny, qual que é a relação que ele tem com o ex-marido dela?

[05:53 - 06:01] (aluna): O Jay no começo, acho que como toda pessoa que chega diferente na família, mesmo que seja um filho de alguém próximo, tem aquele começo que até se adaptar, é difícil, mas depois ele passa a ter uma atitude bem legal.

[07:16 - 07:29] Alunas e alunos relatando pais ausentes [...]

(aluna): Meu pai de consideração, ele me acolheu... toca meu coração essas coisas..., **tipo a frase que o Jay fala: “às vezes o que define ser um pai é só estar presente...”**

(outra aluna): A minha mãe ela fala que eu sou [...] Tipo assim... **Eu sou adotada né...**

[11:42 - 11:49] (a mesma aluna continua relatando): **A minha mãe biológica eu não conheço pessoalmente**, só por fotos e a gente sempre procurou por ela e ela nunca apareceu... daí tipo assim, ela apareceu do nada ano passado pelo face... Daí ela conversou comigo mas é meio que estranho porque assim... ela me chamou de filha e tal mas sei lá, eu não senti aquele sentimento de mãe e filha... eu fiquei meio que sem ter o que falar... não senti essa necessidade. Daí meu pai biológico veio conversar comigo... Aí meus pais adotivos que me criaram...

(aluna): **E eles são bons pais?**

Ah mais ou menos... igual eu sei que os filhos tem que ajudar os pais e eu faço de tudo, mas aí mesmo assim as vezes [...] ela fala que se arrependeu de me pegar... **E isso me machuca sabe...** Porque eu não tive culpa... Do que aconteceu... aí ela fala um monte de coisa [...] eu chamo ele pelo nome mas eu digo que é meu pai, só que eu ano consigo chamar ele de pai... [...]

[11:42 - 11:49] (outra aluna): **Essa conversa que nós estamos tendo virou uma sessão terapia aqui... [...]**

[16:40 - 16:53] (professora): **Mas um assunto puxa o outro, né, gente?** Quando a gente assiste, né..., quando vocês assistem, a gente fica fazendo associações... Você assiste uma família, você começa a pensar sobre a sua, não é?

Neste trecho, há uma discussão sobre as relações familiares e os diferentes papéis desempenhados por figuras parentais na série. A conversa mostra uma variedade de experiências pessoais e perspectivas sobre as relações familiares, incluindo a importância do apoio emocional e do suporte parental. Foi um longo desabafo e todos ficaram muito atentos e impressionados, pois nem imaginavam que esta aluna fosse adotada e que enfrentava algumas questões bem difíceis em sua família. Em relação a isso, Bakhtin enfatiza que:

O discurso é como o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (Bakhtin, 1926, p.199).

Nesse sentido, compreender o discurso como um evento dialógico é essencial para analisar como as representações culturais na mídia afetam os telespectadores. As discussões em torno das representações na série refletem como elas são simultaneamente um reflexo e uma refração de suas próprias experiências familiares e culturais.

EIXO 2 – COLÔMBIA, A LATINO-AMERICANA

Outra pauta abordada nos debates foi em relação ao país de origem de Gloria. A Colômbia é frequentemente retratada de forma estereotipada em séries de humor, sendo associada principalmente ao tráfico de drogas, violência e corrupção. Esses estereótipos são comuns em programas de comédia que fazem piadas sobre a situação política e social do país, muitas vezes reforçando uma visão negativa e simplificada da Colômbia. Vejamos mais um trecho do debate:

[18:09 - 18:21] (um aluno): É que ela fala em alguns momentos que... ah!...
Lá no meu país a gente resolvia desse jeito.
 (professora): Ah!... vocês observaram isso?
 (o mesmo aluno): **Sim, quando eles roubaram a roda do carro do homem lá, ela ficou brava.**
 [18:23 - 18:34] (professora): Isso... Que mais?... Que mais que vocês observaram?
 [18:36 - 18:48] (uma aluna): **Questão de droga, alguma coisa assim também... ah, ela falou que ela incentivava o homem a pescar porque ele vinha de uma grande linhagem de traficantes e pescadores. [...]**

A fala da aluna sobre Gloria, mencionando "lá no meu país a gente resolvia desse jeito", revela como Gloria traz conhecimentos e práticas de sua cultura de origem para o novo contexto. Isso indica a presença de um discurso que carrega consigo uma história de desigualdade social, falta de oportunidades, e as relações de poder da Colômbia, que são distintas do contexto estadunidense.

A personagem Gloria prefere que seus familiares sejam pescadores ao invés de traficantes, como se de onde ela vem só fosse possível ter uma dessas profissões. Obviamente, essa fala de Gloria foi utilizada como um artifício para provocar o riso, não é apenas sobre profissões, mas diz respeito à complexidade e à interdependência das normas e estruturas sociais que moldam e são moldadas pelas ações individuais.

A ideia de sociedade [...], portanto, não é aquela da sociedade como um conjunto de indivíduos, com tudo o mais sendo mero epifenômeno ou decorrência secundária de seus interesses, ações e motivações. Ao contrário, sociedade aqui é uma entidade entendida de modo globalizado. Uma realidade que forma um sistema. Um sistema que tem suas próprias leis e normas. Normas que, se obviamente precisam dos indivíduos para poderem se concretizar, ditam a esses indivíduos como devem ser atualizadas e materializadas (Da Matta, 1991, p. 15).

O autor acima citado reconhece que os indivíduos são necessários para a realização das normas sociais. No entanto, ele também destaca que essas normas impõem aos indivíduos como devem agir, pensar e se comportar dentro do contexto social. Quando as pessoas se encontram em novos ambientes, é comum que busquem adaptar suas práticas e crenças, trazendo consigo elementos de sua cultura de origem. No entanto, é importante reconhecer que essas adaptações não ocorrem de forma isolada, mas são moldadas pelas normas e valores predominantes do novo contexto.

A imigração também foi um dos temas levantados pela turma durante o debate. Sabe-se que muitos imigrantes ao redor do mundo sofrem com situações de xenofobia e discriminação. Nesse sentido, a identidade coletiva não apenas define quem pertence à comunidade, mas também pode funcionar como um critério para a inclusão ou exclusão de novos membros.

Quando a identidade de um grupo é desafiada por uma presença significativa de imigrantes, isso pode gerar uma sensação de desestabilização. Ainda, segundo Bauman (2016, p. 124): “a xenofobia floresce onde há ansiedade e medo do futuro, o que leva à busca de bodes expiatórios”. Em períodos de incerteza econômica, social ou política, as comunidades procuram maneiras de explicar e justificar seus medos.

Atribuir esses medos a imigrantes, é tratá-los como se fossem os culpados pelos problemas socioeconômicos de um país. As políticas de imigração e os discursos políticos influenciam essas percepções e determinados tratamentos, assim como as representações sociais propagadas nas mídias e na teledramaturgia. Outro aspecto relacionado a imigração foi discutido a partir de algumas provocações minhas:

[25:16 - 25:28] (aluna): Os Estados Unidos, hoje, é um tipo de etnia que é um traje de três, ou seja, branco, preto, japonês, um diálogo de cor. **Eles sempre mostram que eles não são iguais.**

(professora): Por quê?

[25:28 - 25:41] (aluna): **porque eles têm uma ideia muito fechada, que eles são os certos, que eles são os falantes...**

(outra aluna): **É verdade, porque eles não falam...**

(aluna): E fora que eles são muito mentirosos, né. Na Holanda, é a mesma coisa.

[25:41 - 25:52] **O meu pai morou na Holanda por dois anos. Mas ele contou que até eles se acostumarem, até eles entenderem que não sei, que não sou holandês, eles sofrem.** É verdade. Mas eu não conseguia nem entender isso.

[25:52 - 26:05] Depois, eles não conseguiam trabalhar no negócio de barco lá. Daí... deu tudo certo, eles ficaram mais um tempo e eles voltaram para o Brasil. **E a mulher dele contou que lá era muito difícil até pra colocar as crianças na escola.** Olha...

[26:06 - 26:16] (professora): E por que será que acontece isso nos Estados Unidos, por exemplo, de ter esse preconceito com quem vem de fora?

(aluna): Conservadores. **Se sentem superiores.**

[26:18 - 26:27] (professora): Qual será que é o receio deles em relação aos latino-americanos?

(aluna): **Os latino-americanos estarem lá.**

(professora): Por que também é tão proibida assim, essa entrada... por que é tão dificultada, será? Já pararam para pensar?

[26:32 - 26:35] Por que que é tão difícil assim?

(aluna): **Ah eles querem manter a continuação...**

Neste momento do debate, algumas questões importantes relacionadas à percepção e ao tratamento com os imigrantes nos Estados Unidos e na Holanda foram pontuadas. A aluna aponta para a existência de preconceito e discriminação étnica, observando como essas sociedades tendem a marginalizar e desvalorizar os imigrantes, especialmente os latino-americanos.

Ela sugere que esse comportamento pode ser motivado pelo sentimento de superioridade dos conservadores e pelo desejo de manter a continuidade étnica e cultural predominante. Eu também levanto questões sobre as políticas de imigração e as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, convidando os alunos a refletirem sobre os motivos por trás dessas restrições e barreiras.

Frequentemente visões estereotipadas acerca dos latino-americanos residentes nos Estados Unidos se espalham de diversas formas, muitas vezes associados a estereótipos negativos como infratores, imigrantes ilegais, ou pessoas ligadas ao tráfico de drogas.

Para Canclini (2006), a América Latina é um lugar fundado pelas narrativas de diferentes autores da região, contribuintes da identidade deste espaço. Ele acredita que o desenvolvimento dos meios de comunicação como o

cinema possibilitaram a criação de circuitos audiovisuais e de intercâmbio entre os latino-americanos, apesar de considerar restrita sua compreensão, focada em coincidências e divergências nas identidades (Biserra; Relva, 2015, p. 35).

O autor revela a importância das narrativas criadas por diversos autores latino-americanos na formação da identidade da região. Ele argumenta que essas narrativas contribuem para moldar a percepção e a compreensão do que significa ser latino-americano. Além disso, Canclini observa que o desenvolvimento dos meios de comunicação, como o cinema, desempenhou um papel crucial na criação de circuitos audiovisuais, assim como no intercâmbio cultural entre os países latino-americanos.

Los sudamericanos de origen portugués y los de origen español han pasado por idénticos trances, se han modificado al influjo de una misma naturaleza virgen y han sufrido la influencia de inmigraciones equivalentes. Las discrepancias iniciales, lejos de agravarse, se atenúan. Además, iguales peligros, paralelas esperanzas y un porvenir común empujan a las nuevas repúblicas en un grupo estrecho por un camino único. El Brasil forma parte integrante del haz hispanoamericano y su destino como nación es inseparable del del resto del Continente...Las querellas históricas y las diferenciaciones secundarias desaparecen ante las vastas perspectivas y los problemas vitales que se abren ante nosotros al comenzar el siglo. Por eso es por lo que al hablar de la América latina entendemos tratar también de la variante portuguesa, que no desentona en el conjunto y cuyos fundamentos morales son los mismos [...] (Urgarte, 2008, p.20).

Na América, de origem portuguesa e espanhola, passamos por experiências semelhantes, fomos moldados e influenciados por imigrações similares. O autor argumenta que, apesar das diferenças iniciais, essas nações compartilham uma história comum de colonização, adaptação ao ambiente natural e influências semelhantes de imigração. Essa perspectiva enfatiza a importância da solidariedade e cooperação entre os países latino-americanos para enfrentar os desafios comuns, o que na prática não acontece.

Ao longo dos séculos, a América Latina não sofreu somente o despojamento do ouro, da prata, do salitre e da borracha, do cobre e do petróleo: sofreu também a usurpação da memória. Desde muito cedo foi condenada à amnésia pelos que a impediam de ser (Galeano, 1990, p. 78).

É visível que a identidade da América Latina é atravessada por conflitos multiculturais, que por sua vez são reflexos da construção de um imaginário. Essas

percepções são influenciadas por uma série de fatores e se espalham rapidamente na mídia, as fronteiras na região são vistas como mais isoladas do que dialogantes.

Quando me perguntam por minha nacionalidade ou identidade étnica, não posso responder com uma palavra, pois minha “identidade” já possui repertórios múltiplos; sou mexicano mas também sou chicano e latino-americano. Na fronteira, me chamam “chilango” ou “mexiquillo”; na capital “pocho” ou “norteño”, e na Europa “sudaca”. Os anglo-saxões me chamam “hispanic” ou “latinou” e os alemães me confundiram em mais de uma ocasião com turco ou italiano (Canclini, 1990, p. 302).

As formações sociais na região são complexas, resultantes de períodos históricos marcantes, incluindo antigas civilizações indígenas, colonização europeia, escravidão africana, movimentos de independência e imigração moderna. Pela falta de conhecimento sobre a diversidade e riqueza cultural dos países latino-americanos, e até mesmo pela intenção de manter os privilégios de raça e classe social, ocorre inclusive certo apagamento em relação a esse aspecto da nossa identidade, também para nós, brasileiros. Essa perspectiva evidencia a importância de resgatar e preservar a memória e identidade latino-americana, como forma de resistir às injustiças e opressões históricas.

Vejamos a continuação desta discussão:

[13:12 - 13:22] (professora): Outra questão... Vocês perceberam na série, toda vez que eles se referem aos Estados Unidos, como que eles chamam os Estados Unidos? Alguém percebeu?

[13:22 - 13:33] (aluna): **América e americanos.** Aqui a gente fala assim também, né? Na América.

(professora): Mas será que só Estados Unidos é América?

(alguns alunos): Não.

[13:33 - 13:45] (aluno): Ele é um país.

(professora): **Nós estamos na América?**

(aluno, em tom de brincadeira): Não.

(outros alunos e alunas riem)

(professora): Também estamos na América...

(aluno): É... América do Norte, América do Sul, América Latina.

(professora): Tá, vocês acham, gente, que séries de humor, por exemplo, ou filmes de humor, eles contribuem pra gente ter certas percepções e concepções sobre outras culturas, sobre outros países?

[05:39 - 05:50] (aluna): **Sim. Por exemplo, quem aqui já foi pra Colômbia?** Oh, oh, oh, oh, oh, oh. Professora, você viaja? Eu vi hoje. Foi ontem...

[05:51 - 05:56] (alguns alunos): Eu vou a Colômbia umas outras, tá? Nunca fomos a Colômbia, eu também não.

[05:57 - 06:09] (professora): **Mas, se eu nunca fui pra Colômbia e eu assisto essa série, ela contribui pra eu ter uma certa percepção desse país?**

(alguns alunos): **Sim.**

(professora): Boa ou ruim?

(aluna): **Boa e ruim, né? Mas você não vai querer pisar o pé lá.**

[06:10 - 06:18] (outra aluna): Mas isso não vai querer pisar o pé. **O país que você não vai querer pisar o pé. Alguém sentiu vontade de ir pra Colômbia depois de assistir *Modern Family*?**

[06:23 - 06:35] (aluno): ...**se pisa, ela toma um tiro.** Envasou. Se pisa, ela toma um tiro. Tá, e será que... E o Brasil, gente?

[06:36 - 06:46] (professora): Se a gente olhar pro nosso país...Vamos pensar... E o Brasil?

[06:47 - 06:58] Será que as pessoas de outros países... também tem uma imagem sobre nós estereotipada?

(aluno): Sim.

[07:23 - 07:35] (professora): Vocês já assistiram algum filme que o Brasil foi representado de alguma forma? Alguém lembra?

(aluna): O Rio, filme...

(aluno): Ah, tá...

[07:36 - 07:41] (outra aluna): Ah, tem ele baixado... Velozes e Furiosos.

[07:52 - 08:04] (aluna): Comer, Rezar e Amar, já viram? É um filme também que passa pelo Brasil...

[08:04 - 08:14] (aluno): **Alguém já viu aquela série... Narcos, também? Narcos.**

[08:17 - 08:28] (outro aluno): **Narcos. É do narcotráfico. É na Colômbia... É na Colômbia. Acho que tem o Wagner Moura aqui do Brasil... Narcotráfico...**

[08:28 - 08:36]: **Fala de narcotráfico e acontece na Colômbia. É...** Esqueci o que eu tinha falado...

Nesse trecho, podemos observar uma reflexão sobre a maneira como os Estados Unidos são referenciados e como essa referência contribui para percepções culturais e identitárias. A discussão também aborda o impacto das séries de humor na formação de percepções sobre outros países, como a Colômbia. Os participantes reconhecem que essas representações podem influenciar suas percepções, tanto de forma positiva quanto negativa, e discutem se essas representações são precisas ou estereotipadas.

A menção da série "Narcos", que aborda o narcotráfico na Colômbia, exemplifica como a mídia pode influenciar a percepção de um país e suas características. A narrativa se concentra no narcotráfico colombiano, mas também pode influenciar a percepção que se tem de outros países, como o Brasil, especialmente quando um ator brasileiro é escolhido para interpretar um personagem colombiano.

Outro tema bastante importante que surgiu durante os debates e que vale ressaltar aqui é o racismo. Começamos falando sobre o preconceito existente por parte de norte-americanos com latino-americanos e alguns alunos fizeram comentários, até que uma aluna fez um relato sobre sua experiência vivida na escola e algumas dificuldades enfrentadas por ser negra. Esta aluna inclusive já foi vítima

de racismo no colégio e relatou de forma aberta, sincera e crítica a respeito dessa questão e dos enfrentamentos na escola local. Vejamos, a seguir o início da conversa e, posteriormente, a continuação:

[26:06 - 26:16] (professora): E por que será que acontece isso nos Estados Unidos, por exemplo, ter esse preconceito com quem vem de fora? Conservadores. **Se sentem superiores.**

[26:18 - 26:27] (professora): Qual será que é o receio deles em relação aos latino-americanos? Os latino-americanos estarem lá. Por que que também é tão proibido assim, essa entrada, é tão dificultada, será? Já pararam para pensar? Por que que é tão difícil assim?

(aluna): **Eles querem manter a continuação.**

[26:46 - 26:53] (outra aluna): É difícil... Querem impor limites à cultura deles. **Só pode entrar ali quem faz parte da panelinha.**

[27:01 - 27:13] (aluno): É, mas lá tem bastante norte-americano negro. Norte-americano.

[27:14 - 27:26] (outra aluna): **Sim, mas mesmo assim, de qualquer forma eles sofrem racismo. E eles são tratados que nem lixo lá. [...]**

Como já mencionado, neste trecho os alunos discutem sobre o preconceito nos Estados Unidos em relação aos imigrantes latino-americanos. Eles questionam as razões por trás desse preconceito e mencionam a presença de afro-americanos nos Estados Unidos e como são representados na mídia. Após isso, um relato pessoal é compartilhado, no qual uma estudante afirma ter se sentido como um "ET" ao chegar na escola, devido à sua aparência e ao fato de se sentir diferente da maioria dos outros alunos.

(um aluno): Vocês já viram como é nos filmes, né?

(uma aluna): É igual aquela serie lá... "Todo mundo odeia o Cris", que é o único negro numa escola que só tem gente branca e ele mora num bairro longe de lá.

[27:30 - 27:40] (um aluno): Exatamente. Eu vi uma cena do Cris [...]

(professora): Todos já assistiram? "Todo mundo odeia o Cris"?

(alunos): Sim.

(professora): Lembrem como é?

(uma aluna): **Sim. Ele mora num bairro pobre e estuda numa escola muito grande. Daí eles acham que ele é drogado, que não tem família, que não conhece o pai só porque ele é negro.**

[27:30 - 27:40] (a aluna): É! É!

[28:52 - 29:04] (a aluna): **É igual eu... quando eu cheguei aqui, eu me senti muito estranha pq tipo... eu sou preta, vim de ..., ninguém tinha o cabelo igual o meu... Eu me senti um E.T. [...]**

(professora): Vejam só pessoal... prestem atenção! A aluna trouxe um relato aqui, que quando ela chegou aqui na escola, ela se sentiu diferente, se sentiu um E.T. porque ela só viu ela negra, só ela com o cabelo que ela tinha na época (tranças dreads), se sentiu muito diferente, percebeu as

peessoas olhando pra ela diferente. **Não é Estados Unidos, é Ponta Grossa e aconteceu na nossa escola.**

(aluna): **Por isso que eu não queria mudar pra cá**, porque todo mundo polaco do "zóio" claro.

[29:23 - 29:32] (outro aluno): Aqui no Sul, né, as pessoas são mais claras mesmo, a maioria é mais clara, né, no Sul aqui.

Quando a aluna fala sobre ter sofrido racismo na escola, as palavras que ela usa para descrever essa experiência não são neutras. Elas são permeadas pelos significados e conotações que essa palavra (racismo) acumulou ao longo do tempo. A respeito disso, Bakhtin afirma que:

Todo membro da coletividade falante enfrenta a palavra não enquanto palavra natural da língua, livre de aspirações e valorações alheias, despovoada de vozes alheias, mas palavra recebida por meio da voz do outro e saturada dessa voz. A palavra chega ao contexto do falante a partir de outro contexto, cheia de sentidos alheios; seu próprio pensamento a encontra já povoada (Bakhtin, 1979b, p. 295).

A expressão da aluna não é isolada; ela acontece dentro de um contexto educacional e social onde outras vozes também têm algo a dizer sobre o racismo. Assim, seu relato não é apenas individual, mas também um ponto de encontro entre sua voz pessoal e as vozes coletivas que moldam e interpretam o conceito de racismo na sociedade. Quando a aluna negra compartilha sua experiência de ter sofrido racismo na escola, ela está destacando como a linguagem e as interações sociais moldam sua percepção de si mesma e sua identidade. Nas palavras de bell hooks:

A educação como uma "prática de liberdade" (para usar outra frase de Freire) será uma realidade para as mulheres somente quando desenvolvermos uma metodologia educacional que atenda às necessidades de todas as mulheres (hooks, 1984, pp.114-115).

As palavras e ações racistas dirigidas a ela são exemplos de como a linguagem é saturada com vozes e significados alheios, que podem ter um impacto profundo em sua autoimagem e autoestima e em como isso afeta mulheres negras, inclusive na Educação. De acordo com hooks (1984), as experiências das mulheres negras e dos jovens negros são distintas, mas interligadas pelas estruturas de poder e discriminação que operam na sociedade. Enquanto os jovens negros enfrentam

uma violência física e institucionalizada mais direta, as mulheres negras lidam com formas sutis de exclusão, marginalização e silenciamento dentro de movimentos sociais e da sociedade em geral.

Essa sensação de ser tratada como uma “ET” dentro de sua própria comunidade escolar, reflete como as interações sociais e as vozes dominantes na sociedade podem marginalizar e alienar indivíduos pertencentes a grupos minoritários. Ambos estão intrinsecamente ligados ao contexto social mais amplo e à forma como a linguagem e as interações sociais moldam suas percepções de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: "Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais - que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo" Ou talvez: "Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor" (hooks, 2010, p.9).

Vale ressaltar o que todos esses comentários, discussões e temáticas levantadas durante os debates representam e dizem. Por um lado, fica evidente que a compreensão de nossa identidade se dá pela relação com o outro e que mesmo ao assistir uma série internacional, produzida, gravada em outro idioma, mesmo assim, é possível trazer para as aulas de língua portuguesa tais gêneros discursivos que problematizam questões importantes.

Nas palavras de hooks (1991), "O racismo e o sexismo são sistemas interligados de opressão que reforçam e perpetuam a desigualdade e a injustiça em nossa sociedade." Ainda que *Modern Family* tenha esse distanciamento geográfico, idiomático e cultural, houve muita aproximação com as realidades e vivências que os estudantes experienciam na prática, em seus cotidianos no Brasil, no interior do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, em um colégio periférico da cidade, por meio das inúmeras intersecções que os constituem.

Para Bakhtin:

Toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra ou, ao contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. A palavra orientada ao seu objeto entra neste meio dialogicamente agitado e tenso das palavras, valorações e acentos alheios, se entrelaça com suas complexas interrelações, fundem-se com umas, repele outras, entrecruza-se com terceiras (Bakhtin, 1975, p. 89-90).

No trecho anterior, o autor descreve como cada enunciado está sempre em diálogo com outras palavras e enunciados que já foram proferidos. Nossas palavras são influenciadas e moldadas pelas ideias, avaliações e pontos de vista que já foram expressos por outras pessoas. Portanto, quando falamos ou escrevemos, nossas palavras não são simplesmente expressões isoladas de nossos pensamentos individuais, mas sim partes de um diálogo mais amplo e contínuo que envolve outras vozes e pontos de vista. Quando os estudantes têm um espaço para se posicionar criticamente, para dialogar, passam a:

[...] se engajar discursivamente em interações sociais que contribuem para a construção do conhecimento e para sua formação cidadã. [...] a partir da qual os conteúdos (instrução) são trabalhados de forma consciente, sistemática e analítica, sempre com foco nos significados produzidos e potenciais. Adota-se uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é apropriado e ressignificado em novos contextos, reais e relevantes, de uso (prática transformadora), com vistas à transformação social (Tilio, 2021, p. 18).

Essa abordagem, defendida por Tilio, enfatiza a necessidade de os conteúdos serem trabalhados de forma consciente, sistemática e analítica, com foco nos significados produzidos. Além disso, adota uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é apropriado e ressignificado em novos contextos de uso, visando à transformação social.

4.5. A PRODUÇÃO DE VÍDEOS

Após concluir os debates, fomos para a terceira fase da pesquisa, que foi a produção de vídeos realizada por cada grupo. Para isso, trago minhas anotações do diário de campo, bem como a transcrição dos vídeos produzidos e os questionários finais respondidos pelos estudantes, estes últimos com as percepções gerais sobre as práticas realizadas. É interessante constatar o que Bakhtin (2014, p. 211) afirma em relação à influência da relação tempo-espaço nas interações e discursos produzidos. Segundo o autor, cronotopo é trocar citação: “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em

literatura”, elemento que influencia diretamente a produção de discursos, assim como a maneira como ocorre a produção de sentidos.

A etapa de produção de vídeos trouxe consigo desafios que tiveram algumas consequências em sua realização. Em relação a isso, é válido reconhecer alguns fatores que afetaram diretamente também a produção dos vídeos. A seguir temos um resumo de registros do diário do campo após o término das práticas com os estudantes:

Dia 17/11: Cansaço: pós feriado e fim do último trimestre. Os alunos cansados com preguiça e já desmotivados. Tive bastante dificuldade nessa parte e senti insegurança, acredito que também já estava cansada e não estava rendendo como antes.

Insegurança: Na tentativa de não interferir nas escolhas dos alunos, acredito que muitos não compreenderam efetivamente a proposta e/ou apenas não se empenharam muito nessa etapa mesmo.

Influência: Outro aspecto que percebi foi que dois grupos seguiram temas semelhantes ao grupo 03 que decidiu seu tema primeiramente, mas estes grupos não executaram bem a proposta.

Tempo: Devido aos trâmites do comitê de ética e conseqüentemente a demora na aplicação da pesquisa, sendo realizada já no fim do ano letivo, certamente se fosse em outro momento, essa etapa teria sido executada de uma forma melhor, mas, ainda assim, foi produtivo e tivemos dados relevantes para a pesquisa (Autora, 2023).

Essas anotações destacam a importância da interação social no processo de produção dos vídeos, evidenciando como as relações entre os alunos e a professora influenciaram o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, aponta para a necessidade de uma abordagem crítica ao analisar os resultados da pesquisa, levando em consideração os fatores sociais e temporais que moldaram a experiência dos participantes. O letramento crítico:

Procura conscientizar os/as alunos/as a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única: são múltiplos, (re)construídos e (re)negociados com base em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações (Tilio, 2021, p. 14).

Esta análise também demonstra uma abordagem que considera não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas também as dinâmicas sociais e contextuais que influenciam seu engajamento e o desempenho dos estudantes. Na função de professora, vivenciando o que foi planejado, reconheço os desafios enfrentados, mas também valorizo os resultados obtidos e identifico, por meio dos

relatos, ações que poderiam ser aplicadas para melhorias importantes em futuras atividades. Isso também reflete e refrata o que os estudos bakhtinianos defendem, reconhecendo que:

Dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa[...]. O contexto nunca é o mesmo. O falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, também mudam: não importa quantas características possam compartilhar, dois enunciados nunca compartilham tudo. Cada um deles é único e cada qual, portanto, significa e é entendido como significando algo diferente, mesmo quando são verbalmente os mesmos (Morson; Emerson, 2008, p.142).

Outro aspecto importante é também o fato da professora se misturar com a pesquisadora, bem como as expectativas, posturas, escolhas, ações, etc. No meio do processo eu tinha uma visão da pesquisa, após concluídas as etapas, no momento da escrita da dissertação, outras foram as percepções, ideias novas surgiram, situações que poderiam ter sido melhores vivenciadas, alguns detalhes que passaram despercebidos durante as etapas de coleta de dados, e só agora estão sendo repensadas.

A respeito disso, reconheço algo que só enxerguei depois de concluída a geração de dados, foi que não parei para analisar os dados em cada fase antes de ir para a próxima, e isso poderia ter feito a diferença, no sentido de direcionar melhor as próximas mediações. Mas confesso que seria humanamente muito difícil, senão impossível, devido aos vários fatores que corroboraram para que esta etapa ocorresse dessa forma.

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Estas inter-relações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se interrelacionam (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 229).

Bakhtin (2018) enfatiza que o início e o fim do acontecimento narrado (representado), e o início e o fim da narração (representação), são acontecimentos completamente diversos, situados em diferentes universos e, antes de tudo, em diferentes cronotopos. Outro ponto destacado no diário de campo foi a importância de proporcionar um suporte adequado aos alunos durante as atividades propostas, reconhecendo que a falta de orientação específica e de direcionamento aos estudantes pode limitar a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos. Isso

reflete a concepção que o letramento sociointeracional crítico carrega. Segundo Kern:

Letramento envolve interpretação, alteridade, convenções, conhecimento cultural, inferência, reflexão e reflexividade, e conhecimento de como a linguagem é usada em diferentes contextos e por meio de diferentes modos para criar significados (Kern, 2012, p. 26).

Isso se evidencia quando reflito, enquanto professora, sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, como os debates e produção de vídeos, considerando também a influência que o contexto exerce no processo de aprendizagem dos alunos.

Dia 22/10: Fazer essa pesquisa me mostrou o quanto eu preciso desenvolver a minha criticidade enquanto professora e pesquisadora. Portanto, este estudo tem sido uma prática transformadora na minha vida acadêmica e profissional (Autora, 2023).

Em suma, reconheço com esta pesquisa a relevância que “a criticidade, entendida aqui não como uma habilidade, e sim como letramento, assim como leitura e escrita” (Tilio, 2017, p. 32) tem nas aulas de língua portuguesa, uma vez que valoriza não apenas as habilidades linguísticas, mas também a compreensão das interações sociais dialógicas que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

No momento da produção de vídeos, a turma de 20 alunos se dividiu em 4 grupos mantendo, nesta etapa, a mesma formação que nas outras atividades. Neste momento específico da pesquisa, estávamos já no fim do ano letivo, no final do mês de novembro. Conforme já mencionado, este cronotopo influenciou diretamente na execução desta etapa. Vejamos esta anotação do diário de campo:

Dia 16/11: produção de vídeos: expliquei o que deveriam fazer, mas na tentativa de não interferir muito nessa etapa, conversando com os grupos no momento de decidirem como iriam fazer os vídeos, percebi que não ficou muito claro para eles e resolvi complementar a explicação à tarde mandando áudio para uma aluna enviar em um grupo da turma que eles tinham. Confesso que estou um pouco preocupada em como se darão as produções... Alguns alunos já estão com preguiça, pós feriado e fim de ano. Já tivemos que lançar notas parciais no sistema, então a maioria já sabe que está aprovado e não precisa de nota, então o rendimento cai bastante e temos muito pouco tempo para concluir a pesquisa (Autora, 2023).

Neste primeiro momento, resolvi enumerar os grupos para identificá-los. Dos 04 grupos formados, posso afirmar que dois executaram a proposta com dedicação e originalidade, mas os outros dois grupos tiveram algumas dificuldades e limitações e acabaram por fazer de forma mais simplista. Além disso, acabaram produzindo vídeos com temas semelhantes a um dos grupos que iniciou suas produções primeiro. Portanto, escolhi analisar os conteúdos do que irei chamar de grupo 01 e grupo 02, para isso denomino um dos eixos como “Tecnologias”, e o outro como “Racismo”.

EIXO 1– TECNOLOGIAS

O vídeo de entrevistas foi gravado na escola e discute o impacto da tecnologia das redes sociais no cotidiano das pessoas, destacando a necessidade de seu uso moderado e eficaz. Entrevistados abordam tanto os benefícios quanto os riscos do uso excessivo, especialmente no contexto educacional. Além disso, há reflexões sobre a importância da adaptação às mudanças tecnológicas e os avanços na área, com exemplos específicos do curso de Ciências Biológicas, onde a tecnologia tem facilitado o acesso a informações práticas e enriquecedoras.

Vejamos alguns trechos do grupo 01:

(aluno 01): A tecnologia das redes sociais pode expandir nossos horizontes para muitas coisas. Podemos ver que a tecnologia sempre está presente em nossas vidas. Porquê? Porque a geração de hoje em dia é acostumada com essa tecnologia presente no dia a dia. Aqui temos pessoas jogando vôlei, mas com certeza essas pessoas, em algum momento, elas pegam o celular, elas mexem no celular até mesmo jogando vôlei ela consegue evoluir. Então, a tecnologia nunca foi um mal, porém, ela também pode não ser benéfica em algumas áreas, como vícios com a tecnologia, se você não souber usar. Porém, tudo com moderação é bem eficaz. Então, estou usando agora pra material didático. Porém, eu poderia estar navegando nas redes sociais e me viciando em conteúdos que não são benéficos para o meu cérebro. Um exemplo de conteúdo que não é benéfico e com certeza consumido pela geração de hoje por conta da internet é a pornografia. A pornografia é uma coisa que não é benéfica e faz parte da tecnologia. Um beijo a todos.

Neste trecho, o interlocutor contextualiza a relação entre tecnologia e sociedade, reconhecendo que a geração de adolescentes atual está imersa na tecnologia desde cedo, o que faz com que esteja tão presente em suas interações sociais. O interlocutor demonstra refletir tanto sobre os benefícios quanto os

possíveis malefícios da tecnologia. Ele reconhece que esta pode ser uma ferramenta útil para expansão de horizontes e aprendizado, mas também alerta para os perigos do vício e do consumo de conteúdo prejudicial, como a pornografia. Vejamos a continuação deste vídeo:

(aluna 02): Encontrar aqui, a gente já vai entrevistar. Tô aqui, vamos ver. Vamos entrevistar o (funcionário da escola). Querido senhor (funcionário da escola), Eu sou (aluna 02). E eu vou entrevistar o senhor.

(funcionário da escola): ...Sim.

(aluna 02): Para ver o que você acha que tem de bom na tecnologia hoje em dia.

(funcionário da escola): Uma coisa muito boa assim. Uma tecnologia...é uma coisa que, com a mudança e com o passar dos anos, ela acompanha, né? Tudo muda com o passar dos anos. Ela é uma ferramenta necessária no mundo de hoje, que nós vivemos. Sim, dia-a-dia. É isso. É básico pra tudo, né. Quem sofre é os mais antigos. Os velhos tinham tecnologias diferentes, né? Tinha. Máquina de escrever. Máquina de escrever, por exemplo, era uma coisa que você... Era pra você escrever ali. Já era, né? Uma coisa muito tecnológica. Isso, aham. Hoje você imprime, você... pois, antigamente, você usava mimeógrafo, né? Com álcool e girando. Nas escolas. As coisas, assim, mudaram bastante. Mas ela é boa, ela só soma, né? Os mais velhos têm que se adaptar. É difícil, mas tem que se adaptar. Tem que se adaptar, né? Aprender.

(aluna 02): E quais os pontos ruins que você acha que tem na tecnologia? Coisas estragam mesmo.

(funcionário da escola): Ruins, assim, no geral na tecnologia, vamos dizer assim, o celular, né? As crianças, dia inteiro, celular, dependência, até mesmo adulto, né? É vício, vicia, TikTok, vídeos que não somam pra nada, né? Você entra ali por uma curiosidade e fica, jogos, joguinho, joguinhos, essas coisinhas, alguns jogos, né? Não vamos generalizar tudo, mas quem é fraco de cabeça, demente, vicia. Você tem que estar firme, distrair um pouco e sair, senão vicia.

(aluna 02): E o que você acha que poderia melhorar na internet?

(funcionário da escola): Melhorar? Alguma coisa. Que melhorar, ela por conta própria. Na medida que vai evoluindo o passar dos anos, o mundo, o próprio sistema quem criou vai criando coisas melhores, isso, aquilo, isso... adequando as coisas... ela é um troço assim, que hoje tudo que você quer, você procura, você acha né? Quem sabe né? Achar quem sabe procurar. Uma pessoa que em por exemplo já é limitada e já se apura né? Até para entrar no computador fazer uma digitação ordem essas coisas. Já é do passado, é coisa do passado né. Então é muito melhor assim né. Aperfeiçoar, assim, vamos dizer assim, como é que eu vou dizer? É a parte da velocidade de algumas coisas, né? Então, é muito melhor assim. Aperfeiçoar, assim, vamos dizer assim, como é que eu vou dizer? A parte de velocidade de algumas coisas, né? Essas coisinhas, assim. Coisa básica. É! Essas coisas assim. Beleza?

(aluna 02): Beleza. Obrigado.

A conversa entre a entrevistadora e o entrevistado demonstra uma reflexão sobre os impactos da tecnologia na sociedade e as transformações tecnológicas. Ele enfatiza que as tecnologias sempre estiveram presentes na sociedade e destaca sua importância no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que alerta para os

possíveis vícios e dependências associados ao seu uso. No trecho, também parece haver uma visão de que a tecnologia está em constante evolução por conta própria, independentemente das pessoas ou da sociedade. O narrador sugere que, ao longo dos anos, o mundo e o próprio sistema vão criando coisas melhores, adequando-se às necessidades das pessoas. Isso sugere uma perspectiva de que a tecnologia é algo inevitável e autônomo, que progride por si só. Maria Luiza Belloni (2009) destaca a importância da interação com as mídias, especialmente as audiovisuais, na formação do cidadão contemporâneo:

Sabe-se que a formação do cidadão envolve, hoje, necessariamente, a interação com as mídias, notadamente as audiovisuais, mais ou menos massivas, o que nos leva a questões [...] acerca de uma pedagogia possível, que abarque não somente a discussão acerca dos enunciados em circulação, mas, também, a gramática das produções (Belloni, 2009).

Essa interação entre tecnologia, mídia e educação pontua a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que leve em consideração os impactos desses elementos na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento. Vejamos a continuação desse vídeo:

Eu sou a (aluna 03) e hoje vou estar entrevistando algumas pessoas junto com o meu amigo (aluno 04).
 (aluno 04): Eu mesmo. Iremos entrevistar os estagiários da escola agora. Qual é o seu nome?
 (resposta): (estagiário 01).
 (aluno 04): E qual é o seu curso?
 (estagiário 01): Eu faço Ciências Biológicas.
 (aluno 04): E o que você acha dos pontos positivos e negativos da tecnologia no seu curso hoje?
 (estagiário 01): Então, de ponto positivo, a gente pode estar citando o Google Acadêmico, onde você pode encontrar os artigos mais simples para fazer uma pesquisa segura. Hoje a gente tem muito mais acessibilidade na literatura, então, através de vários artigos de diferentes universidades, você consegue aquela informação confiável e precisa sobre aquilo que você deseja pesquisar. E a informação negativa já vem o contraponto, onde, devido a esse fácil acesso, as primeiras informações que lhe aparecerão numa pesquisa mais rápida no Google serão como informações falsas. É uma informação que não passa a ser complementada ou um site duvidoso. A gente conhece aí, né, pode citar até alguns que são editáveis por qualquer público.
 (aluna 03): Muito obrigada pela participação.
 (estagiário 01): De nada.

Esse trecho da entrevista destaca a dualidade da acessibilidade à informação na era digital. Por um lado, há uma vasta disponibilidade de recursos, como artigos de diferentes universidades, que oferecem informações confiáveis e

precisas. Isso representa um avanço significativo no acesso ao conhecimento. No entanto, por outro lado, essa facilidade de acesso também traz consigo o desafio das informações falsas e duvidosas. Com o rápido acesso às informações por meio de mecanismos de busca como o Google, é comum que as primeiras informações encontradas possam ser imprecisas ou provenientes de fontes não confiáveis.

Nunca como hoy la información se produce, fluye y se utiliza por las personas a través de un elaborado sistema de relaciones y dispositivos que involucran a individuos, empresas, gobiernos e instituciones de la más diversa naturaleza. La universidad, por ejemplo, una entidad fundamental para las sociedades actuales, luego de un largo proceso de institucionalización, se ve nuevamente ante el desafío de reflexionar sobre sus objetivos, pero sobre todo a partir de sus prácticas y formas de operación de cara a la conformación de una sociedad caracterizada por el trabajo en redes y por las pocas barreras para acceder a la información (Piscitelli, 2015, p 267).

O diálogo entre os participantes destaca tanto os benefícios da tecnologia digital, como o acesso facilitado à informação, quanto seus desafios, como a disseminação de informações falsas. A entrevista ocorre em um contexto específico – a escola –, e o entrevistado é um estagiário, situação que propõe discussões específicas da área acadêmica, o que pode haver limitado a compreensão dos estudantes. Vejamos o último trecho do vídeo do grupo 01:

Bom dia, me chamo (aluno 04) Estou aqui com... Como é o seu nome?
(resposta): estagiária 02
(aluno 04): E qual o curso que você está cursando hoje?
(estagiária 02): Eu faço licenciatura em ciências biológicas na UEPG.
(aluno 04): Queria saber como o que está sendo renovado a tecnologia atualmente no seu curso.
(estagiária 02): A tecnologia tem ajudado bastante nas matérias de anatomia e histologia, porque em anatomia a gente tem muitos sistemas para estudar. E como tem a tecnologia, tem aplicativos, a gente consegue ter um estudo, melhores esses conteúdos, como a histologia, você pode ver lâminas estológicas de qualquer sistema, do corpo, fígado, rim, pâncreas, tudo, por causa da tecnologia, não se teve, a gente não teria acesso, não teria essa oportunidade de ter acesso a esses conteúdos e seria apenas pelas lâminas no laboratório, estudando em livros e também. Eu me perdi já. Se não tivesse uma tecnologia como essas, aplicativos, o estudo seria apenas através de livros, imagens e limitações, muito o que a gente precisa porque precisamos de algo prático.”

A entrevistada destaca o impacto positivo da tecnologia em seu curso de Ciências Biológicas, mencionando como os aplicativos e recursos tecnológicos têm facilitado o estudo de disciplinas como Anatomia e Histologia. Ela também enfatiza

como a tecnologia ampliou o acesso a conteúdos que antes eram restritos a livros. A reflexão feita pela estagiária ressalta o papel das tecnologias digitais como ferramentas educacionais. Segundo Sibilia:

Los procesos educativos demandan hoy una reflexión seria y crítica con los cambios culturales que se han presentado en las últimas décadas, no solo en el ámbito de los desarrollos de las tecnologías, sino también en la necesidad de consolidación de procesos de pensamiento capaces de responder a los retos epistemológicos y de construcción de creatividad en los entornos educativos en el siglo XXI y que no solamente se encuentran en las aulas, sino también en los diferentes escenarios en los que se tejen acciones de enseñanza y aprendizaje (Sibilia, 2012, p. 68).

A autora aborda a ideia de que a aprendizagem contemporânea não se limita aos espaços convencionais nem a horários específicos. No entanto, adverte que a educação vai além da mera utilização de ferramentas tecnológicas, destacando a importância de processos educativos mais amplos. Pensando nas práticas de letramento sociointeracional crítico, Tilio trata da importância da prática transformadora no processo educacional. O objetivo final não é apenas a aquisição de conhecimento, mas sim a capacidade dos alunos de transformar suas próprias práticas e contextos por meio do processo de aprendizagem:

O ponto de chegada (entendido não como o produto final, mas como uma das metas a serem atingidas) é a prática transformadora (*transformed practice*). Segundo o Grupo de Nova Londres, espera-se se que os alunos se tornem capazes de produzir novos conhecimentos e sentidos a partir de suas práticas e contextos situados, que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico (Tilio, 2021, p. 36).

Isso implica que os alunos se tornem capazes não apenas de reproduzir informações, mas também de produzir novos conhecimentos e sentidos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e em suas vidas cotidianas. No caso deste grupo, o que constatei foi que houve um esforço, por parte dele, em problematizar um assunto que frequentemente aparece em discussões na sociedade: a presença das tecnologias digitais e seus usos. Entretanto, alguns discursos ainda foram reproduzidos no vídeo, baseados em pré-conceitos e concepções que são repercutidas nas próprias mídias ou em falas no âmbito escolar, familiar, etc.

Os discursos dominantes moldam nossa percepção da realidade, influenciando o que consideramos certo, verdadeiro e normal. Eles são reproduzidos

através de práticas cotidianas e instituições sociais que nos educam e disciplinam desde a infância.

EIXO 2 – RACISMO

Agora veremos a transcrição do vídeo produzido pelo grupo 02. Este grupo escolheu falar da escravidão e das lutas sociais em relação ao racismo, bem como as consequências dessas práticas.

O vídeo apresenta uma reflexão sobre a história da abolição da escravidão no Brasil e suas consequências atuais. Os interlocutores destacam a postura da elite brasileira no final do século XIX em relação à escravidão, apontando a falta de esforço do país em incorporar sua população negra após a abolição. Isso resultou em um país altamente segregado, tanto geograficamente quanto socialmente, com disparidades significativas em termos de renda, segurança e emprego. O vídeo aborda ainda a questão da desigualdade racial e a violência presente em áreas dominadas pelo crime organizado, destacando a segregação que persiste no Brasil até os dias de hoje. Além disso, são mostradas cenas do filme *Harriet*, que retrata a luta de uma mulher negra pela liberdade durante a época da escravidão nos Estados Unidos:

(aluna 01): Quando você olha a história da abolição no Brasil, há uma história branca.

SPK_1: O Brasil, no final do século XIX, tornou-se uma pátria no cenário internacional, como foi a África do Sul na época do apartheid. A elite brasileira se deu conta de que a escravidão comprometia a imagem do país perante o mundo, desenvolvido. Havia uma nobreza aqui como se fosse Versalhes, ou a corte espanhola, de um país que se julgava europeu, monárquico, com uma imagem imperial.

(aluna 02): Mas a realidade nas ruas era de escravidão, pobreza e analfabetismo.

SPK_2: A lealdade procurou livrar o país dessa nódoa. Mas o Brasil nunca fez esforço para incorporar sua população porque isso abriu mão dos privilégios e riquezas para poder redirecionar os recursos do Estado para as pessoas que não tinham oportunidade. O resultado disso é que hoje somos um dos países mais segregados do mundo, embora não tenhamos leis de segregação racial como ocorreram nos Estados Unidos até à luta pelos direitos civis.

(aluno 03): Mas somos um país cercado na geografia.

SPK_3: Basta ir ao Rio de Janeiro e ver quem mora nos bairros violentos e dominados pelo crime organizado. E quem mora em Copacabana ou no Leblon, na Zona Sul. Também é um país segregado nos números em ditadores sociais. Por quaisquer proporções que você queira medir o Brasil, seja renda, segurança, emprego...Homem negro aqui tem oito vezes mais chances de morrer.”.

(Depois foram exibidas cenas do filme *Harriet*).

O trecho apresenta uma análise crítica da elite brasileira e sua relação com a abolição da escravidão, bem como uma discussão sobre a segregação racial e social no país e, como pano de fundo, utiliza cenas do filme *Harriet*, uma ficção. Nikolas Luhmann (2005) aponta que uma das funções do entretenimento é contribuir para a formação de identidades por meio da experimentação que indivíduos fazem com personagens e modos de vida, em uma realidade duplicada, sem o peso do mundo real.

Nesse sentido, o entretenimento é importante porque “oferece tipos e experiências que permitem aos sujeitos ‘trabalhar a própria identidade’, de um modo diferente da relação com o jornalismo e a publicidade” (Luhmann, 2005, p. 109). Ao abordar temas sensíveis como a escravidão, a segregação e a violência a partir das cenas do filme *Harriet*, o grupo propõe reflexões também sobre nosso país, incentivando uma maior conscientização sobre as questões sociais e políticas em relação à escravidão e ao racismo. *Harriet* estimula uma reflexão crítica sobre questões de liberdade, justiça e resistência.

As observações sobre a distribuição desigual de renda, segurança e oportunidades ressaltam as contínuas injustiças e disparidades que afetam a vida dos brasileiros. Ao mostrar a coragem e determinação de Harriet Tubman em enfrentar a injustiça da escravidão, o filme nos desafia a questionar as estruturas de poder e a lutar por mudanças sociais.

Apesar dessas contribuições, é importante refletir sobre a escolha do filme, até por conta de a narrativa transmitir uma ideia de que o racismo aconteceu no passado apenas, no contexto da escravidão, quando na turma houve um relato pessoal atual. A respeito disso, Dyer afirma que “todo entretenimento traz suposições acerca do mundo e atitudes em relação a ele, ainda que isso não seja seu objetivo; e o fato de entreter não o livra da responsabilidade social, não o alivia de sexismo, racismo ou qualquer outro ismo deletério” (Dyer, 2002, p. 2). O autor enfatiza que o entretenimento, mesmo quando não é explicitamente seu objetivo, inevitavelmente carrega e transmite suposições e atitudes sobre o mundo.

4.6. COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Antes de concluir a etapa da geração de dados, entreguei um questionário final para os quatro grupos, em que os alunos descreveram suas percepções das experiências vividas nas práticas realizadas. Segundo Tilio:

Além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las. A palavra transformada pode levar a uma interpretação de que a prática já transformada está acabada, de maneira que a opção por transformadora adiciona um caráter mais dinâmico e agentivo ao processo de construção (contínua) do conhecimento. Como já apontado anteriormente, esse ponto de chegada não é um destino final, mas uma meta (de várias) a ser atingida. E esse ponto de chegada (prática transformadora) poderá vir a se tornar ponto de partida (prática situada) para novos momentos de aprendizagem (Tilio, 2021, p. ? 28).

Este conceito sublinha a importância de um processo educacional que está perpetuamente em construção, onde tanto educadores quanto aprendizes são agentes ativos de transformação. A educação é, assim, um processo coletivo e contínuo, onde o aprendizado é visto não como um fim, mas como um meio de continuamente melhorar e evoluir práticas e conhecimentos.

De modo geral, os participantes fizeram considerações positivas e ressaltaram alguns desafios e dificuldades enfrentadas em cada etapa. Porém, é preciso lembrar que os enunciados não expressam apenas o que está contido neles, mas também respondem a outros enunciados já produzidos:

Pergunta 1 - Como se sentiram durante as práticas realizadas?

Grupo 1:

Assistindo à série: Animados e entretidos.

Durante o debate: Atentos aos temas e ao debate, desenvolvemos bons argumentos.

Na produção de vídeos: Dispersos, mas envolvidos.

Grupo 2:

Assistindo à série: Com a comédia ficamos rindo o tempo todo.

Durante o debate: Conversando vimos que tem certos assuntos que não damos tanta atenção, mas que são importantes.

Na produção de vídeos: Bem animados pois foi bem divertido as gravações.

Grupo 3:

Assistindo à série: Bem e felizes, a série era muito legal.

Durante o debate: Foi bem divertido e interessante.

Na produção de vídeos: Quem fez foi eu o vídeo, mas nos sentimos ok.

Grupo 4:

Assistindo à série: Nos sentimos com um interesse na série.

Durante o debate: Nos sentimos ansiosos, nervosos e gostamos dos pontos de vista dos outros alunos.

Na produção de vídeos: Bem empolgados, entusiasmados.

Assistindo à série: O Grupo 1 mostrou que o conteúdo era cativante e interessante para eles. O Grupo 2 afirmou que o humor da série teve um impacto positivo, mantendo os alunos envolvidos, e que a experiência foi divertida. O Grupo 3 experimentou uma sensação de satisfação ao assistir à série, refletindo um engajamento positivo dos participantes. O Grupo 4 demonstrou interesse indicando que a série conseguiu captar a atenção dos alunos e mantê-los engajados.

Durante as conversas coletivas com a turma: No Grupo 1, os alunos estavam engajados e focados, mostrando que a atividade foi eficaz em promover criticidade e a articulação de ideias. Para o Grupo 2, a atividade ajudou os alunos a reconhecerem a importância de tópicos que podem ser negligenciados e que durante as práticas eles refletiram e discutiram a respeito. O Grupo 3 afirmou que as conversas em grupos foram uma experiência positiva, combinando aprendizado com entretenimento. O Grupo 4 demonstrou que as atividades coletivas provocaram emoções mistas, incluindo ansiedade, mas também valorização da diversidade de perspectivas, indicando um ambiente de aprendizado desafiador, mas enriquecedor.

Na produção de vídeos: O Grupo 1, apesar de alguma dispersão, conseguiu manter um nível de envolvimento produtivo durante a atividade de produção de vídeos. Para o Grupo 2, a animação e a diversão durante a produção de vídeos sugerem que os alunos estavam engajados e gostaram da atividade prática e criativa. Já o Grupo 3 afirmou que teve uma experiência neutra a positiva, indicando que a atividade foi realizada sem grandes dificuldades ou entusiasmos. O Grupo 4 demonstrou que a empolgação e entusiasmo geraram um alto nível de engajamento e um ambiente positivo para a produção de vídeos.

Pergunta 2- O que acharam de discutir os temas abordados durante a pesquisa?

Grupo 1: Importantes, pois não é um tema que estamos acostumados.

Grupo 2: Conseguimos discutir sobre os temas numa boa.

Grupo 3: Foi bem legal e a gente concordou com a maioria das nossas opiniões.

Grupo 4: Críticas sociais.

Esta resposta sugere que os alunos do Grupo 1 reconheceram a importância de discutir temas que são novos ou menos familiares para eles. A resposta do Grupo 2 sugere que as discussões foram conduzidas de maneira fluida e eficaz. O uso da

expressão "numa boa" pode indicar que as discussões foram percebidas como positivas e agradáveis pelo Grupo 3. O fato de concordarem com a maioria das opiniões pode indicar uma convergência de pontos de vista dentro do grupo. Isso sugere que os alunos do Grupo 4 perceberam e valorizaram a abordagem crítica e reflexiva dos temas na série.

Pergunta 3- O que mais chamou a atenção de vocês? Comentem.

Grupo 1: Os temas abordados, assistir à série, produção de vídeos.

Grupo 2: A personagem Gloria com certeza, muito engraçada.

Grupo 3: As conversas interessantes durante a pesquisa.

Grupo 4: A série aborda temas importantes de críticas sociais de forma muito cômica (nada levado a sério).

O Grupo 1 sugere que os alunos encontraram valor nas discussões provocadas pelos episódios de *Modern Family*, assim como no trabalho prático de produção audiovisual. A resposta do Grupo 2 destaca a personagem Gloria como um ponto de destaque. Isso sugere que os alunos foram cativados pelo humor e pela interpretação da personagem. A comédia pode ter facilitado a abordagem de temas sérios, elaborando-os de uma maneira acessível e atraente para os alunos do Grupo 3, que parecem ter valorizado as conversas interessantes que surgiram durante a pesquisa. O foco nas conversas pode indicar um interesse em explorar diferentes perspectivas e construir entendimentos coletivos sobre os assuntos abordados.

A resposta do Grupo 4 enfatiza a abordagem cômica dos temas importantes de críticas sociais na série. Isso sugere uma percepção crítica por parte dos alunos sobre como a comédia pode ser usada para explorar questões sérias de uma maneira que desafia as expectativas e convida à reflexão. A percepção de que os temas não são levados a sério pode indicar uma conscientização sobre a complexidade de abordar questões sociais por meio do humor.

Pergunta 4- Vocês tiveram alguma dificuldade durante o processo?

Qual (quais)?

Grupo 1: Sim, na gravação.

Grupo 2: Não conseguir controlar a risada durante a série e as gravações.

Grupo 3: Não.

Grupo 4: Não.

A resposta do Grupo 1 sugere que os alunos podem ter encontrado desafios técnicos ou práticos ao realizar a produção dos vídeos, como problemas com

equipamentos, organização do trabalho de equipe ou execução das tarefas necessárias para a gravação.

O Grupo 2 destacou a dificuldade em controlar as risadas durante a série e as gravações. Isso pode indicar que o humor presente nos episódios de *Modern Family* foi tão eficaz que os alunos tiveram dificuldade em manter um ambiente sério e focado durante o processo. Essa dificuldade pode ter afetado a eficiência ou a qualidade da produção dos vídeos.

Tanto o Grupo 3 quanto o Grupo 4 relataram não ter enfrentado dificuldades durante o processo. Essa resposta pode indicar certa facilidade nas práticas, mas também pode ser uma forma mais fácil de responder e não precisar explicar muito, devido ao período letivo em que estávamos.

Pergunta 5- Quais foram os pontos positivos e negativos das experiências vividas?

Grupo 1: Positivo: O acordo entre os grupos; a parte positiva foi ter nos reunido.

Grupo 2: Positivo: Ter assistido essa série ótima e dar várias risadas. Negativo: Escrever muito, gravar com vergonha.

Grupo 3: Positivos foram...

Grupo 4: Positivo: Nós conseguimos analisar as críticas sociais feitas durante a série. Negativo: Que a série aborda temas importantes de críticas sociais de forma muito cômica (nada levado a sério).

O Grupo 1 destacou o acordo entre os grupos como um ponto positivo, valorizando a colaboração e o trabalho em equipe. O Grupo 2 indica que eles apreciaram o conteúdo e o aspecto humorístico da série, o que pode ter contribuído para um ambiente de aprendizagem mais descontraído e agradável. Eles também mencionaram o lado negativo de ter que escrever muito e de gravar com vergonha. Isso sugere que as atividades de produção de vídeos podem ter sido desafiadoras para alguns alunos, especialmente em termos de autoexpressão e execução prática.

O Grupo 3 não especificou os pontos positivos e negativos das experiências vividas, deixando essa parte em branco. O Grupo 4 destacou positivamente o fato de terem conseguido analisar as críticas sociais feitas durante a série. Isso indica que eles reconheceram o valor das discussões críticas e reflexivas sobre temas sociais presentes na mídia. Eles também apontaram como negativo o fato de que a série aborda temas importantes de críticas sociais de forma muito cômica, sugerindo uma preocupação de que isso possa diminuir a seriedade dos temas discutidos.

Pergunta 6- Como foi realizar as discussões e debates em grupos?**Grupo 1:** Muito interessante, porém para alguns, complicado e desafiador.**Grupo 2:** Foi legal, todos falaram um pouco e debateram.**Grupo 3:** Foi suave.**Grupo 4:** Foi bem divertido, pois cada um tinha um tema específico que queria abordar.

O Grupo 1 descreveu as discussões e atividades coletivas como "muito interessante". No entanto, eles também mencionaram que para alguns foi "complicado e desafiador", sugerindo que houve dificuldades percebidas por alguns membros do grupo na participação e no desenvolvimento das discussões. A resposta do Grupo 2 sugere que o grupo teve uma experiência tranquila e harmoniosa durante as interações, sem grandes conflitos ou dificuldades percebidas.

O Grupo 4 descreveu as discussões e debates como "bem divertido", e também mencionou que as discussões foram difíceis devido às dificuldades individuais de cada membro, mas destacaram que todos se uniram para elaborar e concluir o vídeo. Isso indica um esforço colaborativo para superar desafios e completar as tarefas propostas.

Pergunta 7- Como foi o processo de produção do vídeo para vocês?**Grupo 1:** Um processo de criação muito legal, pois atuamos e nos divertimos.**Grupo 2:** Normal, tirando as risadas, já tínhamos gravado em outros trabalhos.**Grupo 3:** Foi de boas.**Grupo 4:** Foi difícil, pois cada um tinha suas dificuldades, mas todos se uniram para elaborar e terminar o vídeo.

A resposta do Grupo 1 sugere um engajamento positivo e motivador por parte dos alunos durante o processo criativo, aproveitando a oportunidade para explorar suas habilidades e se envolver ativamente na produção do vídeo.

O Grupo 2 indicou certa familiaridade com atividades de produção de vídeo, apesar dos desafios emocionais relacionados ao humor presente nos episódios, com a ressalva de que tiveram dificuldade em controlar as risadas.

O Grupo 3 utilizou uma expressão coloquial, sugerindo que o grupo teve uma experiência tranquila e sem grandes dificuldades durante a realização das atividades. Já o Grupo 4 descreveu o processo de produção como "difícil", mencionando que cada membro enfrentou suas próprias dificuldades. No entanto,

eles destacaram que, apesar dos desafios individuais, houve um esforço colaborativo para superar as dificuldades e completar o projeto.

Essas respostas refletem a subjetividade das experiências vividas pelos participantes durante as práticas, que podem variar de pessoa para pessoa e de grupo para grupo, a depender também do cronotopo. As respostas indicam que os participantes vieram de diversos contextos, reconhecendo que diferentes alunos podem enfrentar diferentes desafios e ter variadas formas de engajamento com o material. Daí a importância de se considerar as múltiplas vozes e avaliar experiências de forma abrangente e não reduzida, como esclarece Voloshinov:

O signo ideológico é um fragmento material” da realidade, ou seja, “[...] uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva (Voloshinov, 1979, p. 19).

Identificar os desafios enfrentados durante as atividades faz parte do processo de letramento crítico, já que é natural que surjam dificuldades de compreensão, problemas na expressão escrita ou oral, ou temas que exigem reflexões mais aprofundadas, conforme mencionado pelos estudantes. A respeito disso, Clark e Ivanic afirmam a necessidade de:

Empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo (Clark e Ivanic, 1997, p. 217 *apud* Tilio, 2017, p. 29).

O compartilhamento de experiências não apenas permite que os alunos avaliem seu próprio progresso e desempenho, mas também os capacita a se tornarem participantes ativos em seu próprio processo de aprendizado. Nesse sentido, os autores reconhecem a importância das práticas de letramento nas interações sociais e na compreensão crítica das relações de poder e das estruturas sociais presentes na linguagem e no discurso.

Partindo da premissa de que a aprendizagem se enraíza mais profundamente quando construída a partir de experiências já conhecidas, a prática

situada busca criar um ambiente educacional onde os estudantes possam relacionar novos conceitos a contextos e vivências que já fazem parte de seu repertório:

Estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem “imersos”) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas (Tilio, 2021, p. 14).

Ao situar os alunos em práticas sociais relevantes, essa metodologia também promove um aprendizado mais engajado, pois os estudantes podem ver a relevância direta do que estão aprendendo em suas próprias vidas e contextos sociais. Ao reinterpretar essa proposta, Tilio reforça a necessidade de uma educação contextualizada e significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me deparar com a sala de aula, com a turma, com a professora, a pesquisadora, o estudo, a teoria e a prática, a sensação que tive foi a de que havia muito o que ser dito, mas ao mesmo tempo pouco tinha que dizer. Que difícil é a tarefa de misturar o objeto de pesquisa com o pesquisador, o olhar de quem investiga com a percepção de quem é observado, e mais ainda quando estamos exercendo múltiplos papéis. Nesse sentido algumas perguntas ressonam: O que seria da pesquisa em Educação se não existisse a escola? O que seria da escola se não houvesse a pesquisa? Em meio a tantos questionamentos, após a longa jornada de estudos e práticas, os sentimentos se misturam, as interpretações se convergem, e muitos questionamentos ainda persistem.

A grande questão é que a escola simplesmente acontece e é atravessada por inúmeras questões e situações, as quais nem sempre podemos evitar ou controlar e é essa dinamicidade que surpreende, abala e fascina. Este estudo despertou em mim um olhar diferente para a Educação, para a pesquisa e para a sala de aula, e me fez atestar que teoria e prática estão efetivamente implicadas uma na outra e que é por meio da prática que conseguimos observar a teoria, assim

como, por meio da teoria podemos compreender a prática. Percebi que nossas reações às inesperadas múltiplas realidades que nos são reveladas, e como interpretamos nossas reações a elas, influenciam significativamente todo esse processo, que é sempre dialógico.

As práticas com TDCIs na pesquisa envolvendo a aplicação de questionários iniciais para identificar o conhecimento prévio dos estudantes, seus discursos e vivências, tanto na escola quanto em seus cotidianos, foram fundamentais para mapear o uso e a familiaridade dos estudantes com as TDCIs, bem como para estabelecer um ponto de partida sobre o tema antes de iniciar as atividades de letramento sociointeracional crítico.

A partir dos questionários iniciais, aplicados na pesquisa sobre práticas mediadoras de letramento sociointeracional crítico com estudantes do ensino médio, foi possível chegar a algumas conclusões importantes: foi identificado que a maioria dos participantes tinha 16 anos de idade, com uma equitativa divisão entre os gêneros feminino e masculino. Além disso, houve uma diversidade em relação à cor/raça dos participantes, com 50% se identificando como brancos, 35% como pardos e 5% como negros. As perguntas também abordaram o conhecimento dos participantes sobre a Colômbia, país frequentemente citado na série *Modern Family*, permitindo avaliar as percepções iniciais dos estudantes em relação a esse contexto cultural. A partir dos questionários respondidos em grupos, sobre a personagem Gloria, e interpretados durante a pesquisa, pode-se observar que os grupos demonstraram um interesse significativo nos temas suscitados pelos episódios da série.

O fato de o gênero escolhido ter sido uma comédia pode ter facilitado a abordagem de temas sérios de uma maneira acessível e atraente para os alunos. A percepção de que os temas não eram levados muito a sério pode indicar uma conscientização sobre como o humor pode ser usado para explorar questões sociais de forma crítica e tem potencial para ser abordado em aulas de línguas de forma relevante. A análise da produção de vídeos, realizada durante a pesquisa, revelou aspectos importantes quanto à dedicação e originalidade, dificuldades e limitações, temas semelhantes, eixos de análise e o impacto do cronotopo principalmente nesta etapa. Após a produção dos vídeos, houve uma exibição coletiva e uma conversa final sobre as experiências vivenciadas.

Pensando nas lacunas deixadas por este estudo e nas possibilidades de continuação desta pesquisa, visualizo algumas opções de aprofundamento e expansão que podem ser exploradas em um futuro doutorado, tanto na prática, em sala de aula, vivenciando experiências mais extensas – com mais tempo para gerar e analisar dados –, bem como na investigação de possibilidades voltadas a formação de professores, com a possibilidade de elaborações de materiais didáticos e produções escritas que possam contribuir com os estudos voltados ao Letramento Sociointeracional Crítico e as audiovisuais na Educação Básica, como também no Ensino Superior. Cada uma dessas opções oferece um caminho rico que permite aprofundar a compreensão e ampliar o impacto das práticas de letramento sociointeracional crítico no ensino de Línguas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos diante dos gêneros audiovisuais.

6. REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.15-26.

_____.; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil, origens e evolução**. Simpósio Brasileiro - Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília.

BAKHTIN, M. M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.337-57. [1961]

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, p.3-194.

_____. **Freudismo: um esboço crítico**. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 91-104.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. p. 367-392 (original russo, 1952-53)

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 261-306 (original russo, 1952-53).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BARONI, Daiana Paula Milani; CUNHA, Cassandra Santiago da. **Reflexões sobre a resistência na clínica a partir de Michel Foucault**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BELTRÁN, Luis Ramiro; CARDONA, Elizabeth Fox. Comunicação Dominada – OS Estados Unidos e os Meios de Comunicação na América Latina, 1982 *apud* FEITOSA, Klennia Nunes; EUFRAZINO, Lara de Figueiredo. **Transmídia em Telenovela: O Papel da Internet na Evolução do Gênero Brasileiro de Teledramaturgia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-1114-1.pdf>>.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. México, Girjalbo, 1990. p. 302.

CANCLINI, N. Cultura e comunicação no desenvolvimento latino-americano. In: ESCOSTEGUY, Ana.C. **Comunicação, Cultura e Mediações Tecnológicas**. Porto Alegre. EDIPCURS, 2006.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a Interseção de Raça e Sexo: Uma Crítica Feminista Negra da Doutrina Antidiscriminatória, Teoria Feminista e Políticas Antirracistas**. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 175, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981).

Dyer, R. (2016). Entretenimento e utopia. **Revista Eco-Pós**. 19(3), 10–26.
<https://doi.org/10.29146/eco-pos.v19i3.5419>

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

_____. Identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Revista Virtual Lingu@Nostr@**, v. 8, n. 1, p. 130-156, 2021.

FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa América Ladina: o pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez / Fernanda Cardoso Fonseca**. - 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Volume 1: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. 50ª edição. Paz e Terra, 1979. p.

GALEANO, Eduardo. **Pensamentos sobre a sociedade contemporânea**. 1985.

GARCEZ, Pedro de M., Ingrid FRANK & Andreia KANITZ. 2012. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico** (Unisinos) 10/2: 211-224. Disponível em <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08/986>

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª ed. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988^a.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (Gege). Uma relação entre o cronotopo e a palavra: apontamentos epistemológicos e esboços analíticos. Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009 *apud* DIAS, Fabio Luiz de Castro; BOAS, Thayrine Vilas.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Kern, R. (2012). Literacy-based teaching. In: J. Richards, & A. Burns (Eds.). The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching. Cambridge University Press *apud* **Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie**
<https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/le-principe-dialogique>. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

LAUTERJUNG, Fernando. **Streaming alcança 86% das crianças e adolescentes no Brasil**. Tela Viva. 20. jun. 2022. Disponível em: <<https://telaviva.com.br/20/06/2022/streaming-alcanca-86-das-criancas-e-adolescentes-no-brasil/>>. Acesso em: 10/04/2023.

Lewis, C. S. **Todo meu caminho diante de mim**. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCINTOSH, Peggy. Desmarginalizando a Interseção de Raça e Sexo: Uma Crítica Feminista Negra da Doutrina Antidiscriminatória, Teoria Feminista e Políticas Antirracistas In: MCINTOSH, Peggy. **White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack**. Peace and Freedom, 1989.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MILLER, Gustavo. **'Modern family' faz divertida crítica dos estereótipos da sociedade atual**. G1: Pop & Arte. 03 mai. 2010. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/05/modern-family-faz-divertida-critica-dos-estereotipos-da-sociedade-atual.html>>. Acesso em: 05/06/2024.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: MIOTELLO, V. (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 151–168.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: MIOTELLO, V.; SCHERMA, C. C.; TURATI, C. (Org.). **Palavras e contrapalavras**. Circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 49 65.

MORSON, G. S.; EMERSON C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUANIS, Christian Pelegrini Felipe. **Perspectivas do Audiovisual Contemporâneo - urgências, conteúdos e espaços**. 2021.

NORIEGA, José Luis Sánchez. De la literatura al cine: Teoría y práctica de la adaptación. Editorial Paidós, Barcelona, España, 2000. *Apud Cinema, arte y narrativas emergentes* / Denis Porto Renó... [et al.]. - 1a ed. - Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v 22, n 40, p. 69-81, 2013.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Cultura e alteridade em diálogo no Círculo de Bakhtin e nos Estudos Culturais**. UFRN, 2013.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Infraestrutura**: Colégios estaduais recebem 25 mil kits Educatron, com TVs e computadores. 28. mar. 2022. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores>>. Acesso em: 20/04/2024.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva, 2006. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. In: **Aprendendo inglês diferentemente do mesmo jeito**: representações discursivas de *coaches* de idiomas. Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2018.

RINCÓN, O. **Narcoestética y narcocultura en Narcolombia**. Nueva sociedade, Colômbia. 2009..

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos**: parte II. [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w> >. Acesso em: 2 out. 2020.

SAMPAIO JUNIOR, L. H. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 103, n. 265, 27 dez. 2022.

SANTANA, A. A globalização do narcotráfico. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 42, n 2, p. 99-116. 1999. Acesso em: 2024.

SIBILIA, P. Entre redes y paredes: enseñar y aprender em la cultura digital. In: LUGO, M. T. (Coord.). **Entornos digitales y políticas educativas – dilemas y certezas**. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2016.

SIBILIA, Paula. **¿Entre redes y paredes? La escuela en tiempos de dispersión.** Tinta fresca, Buenos Aires. 2012.

SIBILIA, Paula. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade.** FapUNIFESP (SciELO), v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: 10.1590/s0101-73302002008100008.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia-MG, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUZA, Jessé. A sociologia dual de Roberto DaMatta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 16, nº 45. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/YJSK6XrdTHNZtv5LJLpbWhp/?lang=pt&format=pdf>>.

SOUZA, A. G. BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 160 p. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 365–377, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38188>. Acesso em: 8 fev. 2022.

TILIO, Rogério. De poder. **Revista Linguagem em Foco.** Fortaleza, CE, v. 13, n. 2, ISSN 2674-8266, 2021.

_____. Ensino crítico de língua: Afinal o que é ensinar criticamente. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas:** Novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

TILIO, R. (Re)interpretando e implementado criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco.** v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VERGNA, M. A. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais**. Texto Livre. Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Acesso em: 21 ago. 2024.

VOLOŠINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa pretende oportunizar aos participantes um espaço para que as relações dialógicas se manifestem a partir das interações que ocorrerão durante o processo de letramento audiovisual crítico e tem como base o seguinte roteiro de aplicação:

- Explicar a proposta e aplicar questionário: Conhecimento prévio, discursos e vivências com TDICS e com os gêneros audiovisuais na escola e nos cotidianos dos participantes;
- Exposição dos estudantes a episódios da série *Modern Family*;
- Problematizar percepções e discursos dos estudantes diante de tais cenas sem interferência da professora, mediante questionário e discussões em grupos;

- Mediações de leitura crítica a partir dos elementos multissemióticos nos vídeos em questão: análise das representações sociais presentes nos audiovisuais, da influência de tais discursos, conversas colaborativas com a turma sob orientação da professora;
- Produção e postagem de vídeos voltados ao público adolescente e jovem discursando sobre a importância de reflexões críticas frente a discursos propagados nos gêneros audiovisuais, visando promover uma educação transformadora;
- Reflexão sobre efeitos desta ação: alunos discursam sobre as práticas realizadas mediante registro textual, e eu discurso sobre minhas percepções enquanto pesquisadora-professora;
- Exibição dos vídeos produzidos pelas equipes;
- Roda de Conversa - Compartilhamentos.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Questionário socioeconômico destinado aos estudantes de uma turma de segundo ano do Ensino Médio, em um Colégio Estadual no município de Ponta Grossa-PR, como parte do processo de pesquisa de mestrado das pesquisadoras Deise Cristina de Lima Picanço e Gabriela Pontes Guarneri.

Instituição de ensino:

Turma: ____ ano Ensino Médio _____

Data: ____/____/____

1. Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outros.

Qual? _____

Qual é a sua idade?

2. Cor/raça:

() Branco

() Pardo

() Negro

() Amarelo (oriental)

() Vermelho (indígena)

() Prefiro não declarar

3. Nacionalidade:

() brasileira

() brasileiro

() Outra.

Qual? _____

4. Cidade e Estado de nascimento:

5. Residência atual:

Bairro/Distrito: _____ Município: _____

6. A residência da sua família está localizada em:

() Zona Urbana

() Zona Rural

() Comunidade Indígena

() Comunidade Quilombola

() Outro.

Qual? _____

7. A residência onde você mora é:

- Própria já quitada
- Própria em pagamento
- Alugada
- Emprestada ou cedida
- Outro: _____

8. Com quem você mora?

- Pais
- Avós
- Somente Mãe
- Somente Pai
- Outro(s): _____

9. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 ou mais pessoas

10. Atualmente você:

- Apenas estuda.
- Estuda e trabalha. _____

**11. Quantas pessoas contribuem na renda familiar da sua casa?
(incluindo você)**

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

12. Somando as contribuições financeiras de todos os integrantes da família, qual é a faixa de rendimento na sua casa?

- 501 reais a 1.000 reais 5.001 reais a 10.000 reais
 1.001 reais a 2.000 reais 10.001 reais a 20.000 reais
 2.001 reais a 3.000 reais 20.001 reais ou mais
 3.001 reais a 5.000 reais

13. Você possui internet em casa?

- Sim. Não.

Se SIM, possui de qual tipo:

- Internet à cabo/wi-fi
 Internet Móvel - 2g, 3g ou 4g
 Ambas

14. Quais destes aparelhos eletrônicos você possui em sua casa para acessar internet?

- TV
 celular
 notebook
 computador
 tablet
 vídeo game
 outros: _____

15. Quanto tempo em média você passa na internet por dia?

- 1 a 3 horas
 4 a 6 horas
 7 a 9 horas
 10 a 12 horas
 + de 12 horas

16. Quais redes sociais você mais acessa no dia a dia?

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> WhatsApp | <input type="checkbox"/> TikTok | <input type="checkbox"/> Pinterest |
| <input type="checkbox"/> YouTube | <input type="checkbox"/> LinkedIn | <input type="checkbox"/> Twitter |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Messenger | <input type="checkbox"/> Outras |
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Kwai | Quais? |

17. Você costuma jogar jogos online? Quais?**18. Em relação às plataformas de streaming, quais você utiliza?**

- Netflix
- YouTube
- Amazon Prime Video
- Disney+
- Google Play
- YouTube Kids
- GloboPlay
- Star Plus
- Twitch
- Hbo max
- Play Plus

Outra: _____

19. Você costuma assistir filmes e séries com que frequência?

- 1 a 2 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- 5 a 7 vezes por semana

Outro: _____

20. Quais gêneros de filmes e séries você costuma assistir mais?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ação | <input type="checkbox"/> Drama | <input type="checkbox"/> Filmes de guerra |
| <input type="checkbox"/> Aventura | <input type="checkbox"/> Espionagem | <input type="checkbox"/> Mistério |
| <input type="checkbox"/> Comédia | <input type="checkbox"/> Faroeste | <input type="checkbox"/> Musical |
| <input type="checkbox"/> Comédia de ação | <input type="checkbox"/> Fantasia | <input type="checkbox"/> Filme policial |
| <input type="checkbox"/> Comédia de terror | <input type="checkbox"/> Fantasia científica | <input type="checkbox"/> Terror |
| <input type="checkbox"/> Comédia dramática | <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Romance |

21. Relate brevemente exemplos de experiências vivenciadas por você com tecnologias digitais e audiovisuais ao longo de sua vida escolar.

22. Qual a sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais e audiovisuais na Escola? Em relação a forma que ocorre atualmente.

APÊNDICE C - QUESTÕES PARA PROBLEMATIZAR DURANTE DEBATES COLETIVOS

Algumas questões norteadoras para serem problematizadas durante as práticas mediadoras. Essas questões são abertas, podendo ser alteradas antes ou durante os encaminhamentos da mediação, conforme necessidade. Os temas foram levantados pelos estudantes, ou escolhidos pela professora-pesquisadora durante a coleta de dados.

- A proposta da série *Modern Family* é tratar alguns temas e questões sociais através do humor. Vocês conseguem perceber algum(ns) destes temas? Quais?
- Na série em questão, há uma personagem de origem colombiana que frequentemente discursa sobre seu país e cultura.
- A partir dos episódios assistidos descrevam a personagem Gloria.
- O que vocês conhecem a respeito da Colômbia? Que informações têm a respeito desse país, do seu povo, etc.? Como sabem essas informações? Onde aprenderam sobre isso?
- Com base nos excertos de episódios de *Modern Family*, descreva o que se pode compreender em relação a personagem Gloria e em relação a Colômbia.

- Ao assistir *Modern Family*, que imagem sobre a Colômbia e sobre o povo latino-americano, de forma geral, os telespectadores podem ter? Que elementos contribuem para isso?
- Qual o conceito de humor para vocês?
- Para produzir humor é preciso necessariamente fazer rir?
- O humor em séries e filmes tem alguma outra função? Qual?
- Expliquem com suas palavras:
 - O que são estereótipos?
 - O que é preconceito?
 - O que é discriminação?
- Você acredita que a série promove reflexões sobre aspectos sociais de forma a contribuir para o combate a discriminações em relação ao povo latino-americano, apesar de ser uma série humorística?
- Séries e filmes contribuem para as percepções e concepções que temos a respeito de outras culturas e países?
- Por que séries e filmes utilizam estereótipos para produzir humor?
- As escolhas de certos discursos e criação de certos personagens humorísticos são aleatórias ou intencionais?
- Quem ganha com isso? Qual o benefício de reproduzir e reforçar discursos discriminatórios em séries e filmes de humor?
- Quem perde com isso? Quais os malefícios na sociedade com a propagação de tais discursos?
- Isso ocorre só nas séries e filmes? Que outros contextos na internet isso pode acontecer? De que forma isso pode nos afetar direta ou indiretamente?
- Diante de discursos produzidos em gêneros audiovisuais, como podemos proceder a fim de não sermos meros consumidores manipulados por eles?
- Como podemos contribuir para que outros adolescentes e jovens também deixem de ser manipulados pelas TDICS e reflitam criticamente diante delas?

APÊNDICE D - COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

- Como se sentiram durante as práticas realizadas?
- O que acharam de discutir os temas abordados?
- O que mais chamou a atenção de vocês?
- Vocês tiveram alguma dificuldade durante o processo?
- Quais foram os pontos positivos de tudo que vivenciamos?
- Quais foram os pontos negativos?
- Como foi realizar as discussões e debates em grupos?
- Como foi o processo de produção do vídeo para vocês?