



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)

DANIELE DOS SANTOS SOUZA

**DO MEME AO ARTIGO DE OPINIÃO: caminhos multiletrados e
multimodais no ensino de língua portuguesa**

Brasília
2021

DANIELE DOS SANTOS SOUZA

DO MEME AO ARTIGO DE OPINIÃO: caminhos multiletrados e multimodais no ensino de língua portuguesa

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – LIP, na Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque

Brasília
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Daniela
Sm DO MENOR AO ARTIGO DE OPINIÃO: caminhos multiletrados e multimodais no ensino de língua portuguesa / Daniela Souza; orientador Rodrigo Albuquerque. -- Brasília, 2021.
154 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Multimodalidade. 4.
Multiletramentos. I. Albuquerque, Rodrigo, orient. II.
Título.

Àqueles que, como eu, acreditam em uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Sou solidão povoada de encontros. E no percurso acadêmico não seria diferente. Dessa forma, quero registrar aqui os encontros que mais me trouxeram alegria, sorte, conforto, alento e paz diante dessa jornada desafiadora. Não fossem esses encontros, pessoas e recursos, posso assegurar que nem a pesquisa, tampouco a escrita dessa dissertação, seriam possíveis.

Sobre recursos, cabe citar o financiamento do CNPq, que tornou possível a realização dessa pesquisa. E sobre pessoas, existem inúmeras. Foram inúmeros encontros, ora presenciais, ora por meio de telas – como desafios desses novos tempos.

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador Rodrigo Albuquerque, por todo o apoio, paciência, cuidado, escuta e encorajamento nos momentos mais difíceis para que eu pudesse chegar até aqui. Rodrigo é a bondade, a grandiosidade e a sapiência em pessoa que me traz inspiração e volta os meus olhos para o caminho a trilhar: o de uma docência humana, acolhedora e que é capaz de formar seres humanos melhores.

Menciono também professoras fundamentais nesse processo de acreditar em mim, que foi construído a duras penas: Maria Luiza Sales Coroa, pelo prazer em ensinar e pela sabedoria na condução de aulas inspiradoras. Andrea Versuti, por me fazer dar asas à imaginação e viajar em universos de possibilidades que saem do lugar comum. Patrícia Nakagome, por ter celebrado comigo a aprovação no mestrado, pelas ideias e provocações literárias deliciosamente compartilhadas. Alexandra Militão, que representa também o amor pela educação e a sensibilidade que nós educadores devemos ter. Quando tudo pareceu ainda mais perdido e sem rumo, mirei nessas grandiosas pessoas. Escolha certa.

Gratidão, Armando Braga Nascimento (*in memoriam*), nosso tão querido Armando que também celebrou comigo a vitória de ter passado no mestrado. E que celebrou tantas outras conquistas de vários estudantes que tiveram a honra de conhecê-lo pela humanidade, pelo carinho e pela competência em nos ajudar com as burocracias da vida acadêmica. Que Deus o tenha em um lugar muito especial, como a pessoa que ele foi.

Ao Jovem de Expressão, nas pessoas de Rodrigo Soares, Rayane

Soares e Max Maciel. A minha mais bonita e extensa gratidão. Por me deixarem criar, planejar e concretizar um formato de educação em que eu acredito: que encoraja e empodera pessoas. Que valoriza a diversidade, as mais variadas formas de expressão e as leituras de mundo, ímpares de cada um. Gratidão por terem aberto um espaço também para a realização dessa pesquisa. Periferia nas universidades brasileiras: nossa luta conjunta e contínua! A cada um dos meus alunos e colaboradores o meu muito obrigada. Estendo também os meus agradecimentos ainda mais especiais aos colaboradores, alunos do Jovem de Expressão, que contribuíram com essa pesquisa.

À minha amada irmã Rafaela, eu não tenho sequer palavras para agradecer. Por acreditar em mim, por acreditar nos meus sonhos, por ser o meu maior alento em momentos de desespero, de dor, de dúvida. Também por celebrar comigo cada conquista, por rir junto comigo das peças pregadas pela vida em suas mais variadas nuances. À minha mãe, Laura. Que por muitas vezes, embora não tenha entendido bem o propósito de eu me aventurar na vida acadêmica, lá estava cheia de orgulho de lembrar do porquê eu estar aqui. Do porquê me esforçar mais, dos motivos para conservar a força mesmo em dias tão difíceis. Ao Flávio Praciano, que já faz parte da nossa família, agradeço demais por ter me apoiado, por não ter me deixado desistir muitas vezes e pela mão que foi fundamental para me levantar.

Ao meu pai, Ildeu (*in memoriam*), que estaria orgulhoso de saber que eu cheguei até aqui e por ter me proporcionado, desde muito pequena, o acesso aos melhores livros, gibis, vinis, museus, teatros, filmes: meu pai foi um homem simples e muito culto. Nossas ideias se completavam, se batiam, se contaminavam. Um exemplo de determinação, de inteligência, de perspicácia e de amor à vida em suas máximas possibilidades. Gratidão, meu pai, pela educação que você tanto batalhou para nos dar.

Aos meus amigos: Bruno Pedroso, pelo apoio, pela escuta, pela paciência e pelo carinho, sem falar na inspiração que esse ser humano é na minha vida. Alex Leitão, pelo amor emanado por ele, na forma como ele conduz as coisas. Pela leveza de pessoa que ele é, pela simpatia, pelos conselhos, pelos aprendizados tão grandiosos e pela imensurável paciência. Léo Lopes, que é tão atento na escuta e tão certo na presença.

Às minhas amigas Taynara Sanches, pelo apoio sempre tão próximo, tão carinhoso e tão incondicional – minha pessoa preferida; Thaís Malta por me trazer sempre um alento e sempre bons momentos de diversão, tão necessários para garantir a leveza fundamental para continuar sempre acreditando na vida. Às minhas companheiras de convivência Maria Paz, Rondelly Soares, Daniela Toro e Katarina Macedo: morar com vocês foi construir um lar de amor e de companheirismo feminino. Levo para sempre em meu coração.

Democracia é, literalmente, educação.
(Anísio Teixeira)

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar como os estudantes de um cursinho preparatório para o PAS gratuito, comunitário e popular, na cidade de Ceilândia – DF realizam processos de retextualização e de ressemiotização, que foi desde a produção de um meme, até a produção de um artigo de opinião. Para isso, foi proposta uma identificação de como a multimodalidade se manifestou em ambos os textos, considerando a densidade e a configuração modais e como estas mobilizaram sequências argumentativas. Além disso, como ocorreram os processos de ressemiotização e de retextualização em ambos os gêneros discursivos e na passagem de um para o outro. Para a base teórica, partimos da perspectiva da sociolinguística interacional, considerando a multimodalidade (NORRIS, 2004; NORRIS, 2009; JEWITT, 2009; DIONISIO, 2011) como foco de nosso estudo, assim como os multiletramentos (ROJO, 2009; STREET, 2014; BUZATO, 2006) que, de forma integrada, colocam lentes de aumento sobre os dados construídos conjuntamente. Além disso, os conceitos de retextualização (MARCUSCHI, 2010) e de ressemiotização (IEDEMA, 2001). A pesquisa está inscrita sob o paradigma da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; CHIZZOTTI, 2003) e com o uso de ferramentas etnográficas (CANÇADO, 1994), valendo-se também da netnografia (KOZINETS, 2014) para a construção conjunta de dados. Pela pesquisa foi possível perceber o quanto devemos nos atentar para o estímulo de uma abordagem de ensino de textos que privilegie os letramentos que os estudantes já detêm, para a introdução de novos letramentos, de forma que a construção do conhecimento ocorra de maneira próxima, interativa e, sobretudo, atrelada à realidade deles. Os resultados apontam para o sucesso de um processo de aprendizagem que considera um gênero discursivo que faça parte do cotidiano dos estudantes, que pela visão vygotskyana corresponde à zona de desenvolvimento real como produção inicial e uma transformação/retextualização para o artigo de opinião, correspondente à zona de desenvolvimento potencial. Prática que tornou o processo de escrita, antes citado por elas, como “difícil”, mais aproximado da realidade das colaboradoras dessa pesquisa.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Ressemiotização. Retextualização. Educação. Ensino.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how students in a free preparatory course for “Programa de Avaliação Seriada” (PAS) in the city of Ceilândia - DF carry out retextualization and resemiotization processes, which ranged from the production of a meme to the production of an opinion article. For this, an identification of how multimodality manifested itself in both texts was proposed, considering the modal density and configuration and how these mobilized argumentative sequences. Moreover, how the processes of resemiotization and retextualization occurred in both discursive genres and in the passage from one to the other. For the theoretical basis, we start from the perspective of interactional sociolinguistics, considering multimodality (NORRIS, 2004; NORRIS, 2009; JEWITT, 2009; DIONISIO, 2011) as the focus of our study, as well as multiliteracies (ROJO, 2009; STREET, 2014) ; BUZATO, 2006) that, in an integrated way, putting lenses on the data built together. In addition, the concepts of retextualization (MARCUSCHI, 2010) and resemiotization (IEDEMA, 2001). The research is inscribed under the paradigm of qualitative research (FLICK, 2004; CHIZZOTTI, 2003) and with the use of ethnographic tools (CANÇADO, 1994), also using netnography (KOZINETS, 2014) for the joint data construction. Through the research, it was possible to see how much we should pay attention to stimulating an approach to teaching texts that privileges the literacy that students already have, for the introduction of new literacies, so that the construction of knowledge takes place in a close, interactive way. and, above all, linked to their reality. The results point to the success of a learning process that considers a discursive genre that is part of the daily lives of students, which, according to the vygotskian view, corresponds to the real development zone as initial production and a transformation/retextualization for the opinion article, corresponding to the zone of potential development. Practice that made the writing process, previously mentioned by them, as “difficult”, closer to the reality of the collaborators in this research.

Keywords: Multimodality. Multiliteracies. Resemiotization. Retextualization. Education. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Google Classroom do Pré-PAS do Jovem de Expressão..... | 100 |
| Figura 2 - Primeira proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar..... | 101 |
| Figura 3 - Modelo de devolutiva das produções textuais na coluna à direita.. | 102 |
| Figura 4 - Segunda proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar..... | 103 |
| Figura 5 - Proposta de produção textual (segunda proposta)..... | 103 |
| Figura 6 - Terceira proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar..... | 104 |
| Figura 7 - Proposta de produção textual (terceira proposta)..... | 104 |
| Figura 8 - Quarta proposta de produção: do meme ao artigo de opinião..... | 106 |
| Figura 9 - Quinta proposta de produção textual da disciplina de redação: carta argumentativa..... | 107 |
| Figura 10 - Sexta proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar..... | 108 |
| Figura 11 - Meme produzido pela estudante B..... | 112 |
| Figura 12 - Meme produzido pela estudante D..... | 119 |
| Figura 13 - Meme produzido pela estudante N..... | 124 |
| Figura 14 - Meme produzido pela estudante S..... | 132 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Cronograma da disciplina de redação..... | 99 |
| Tabela 2 - Retextualização e ressemiotização dos textos da Estudante B..... | 113 |
| Tabela 3 - Retextualização e ressemiotização dos textos da Estudante D..... | 120 |
| Tabela 4 - Retextualização e ressemiotização dos texto da Estudante N..... | 126 |
| Tabela 5 - Retextualização/Ressemiotização dos textos da Estudante S..... | 133 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Letramentos digitais..... | 61 |
| Quadro 2 - Artigo de opinião produzido pela estudante B..... | 112 |
| Quadro 3 - Artigo de opinião produzido pela estudante D..... | 119 |
| Quadro 4 - Artigo de opinião produzido pela estudante N..... | 125 |
| Quadro 5 - Artigo de opinião produzido pela estudante S..... | 132 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| - 1 - OS PRIMEIROS PASSOS | 16 |
| 1.1. OBJETIVOS..... | 16 |
| 1.1.1. Objetivo geral..... | 17 |
| 1.2.1. Objetivos específicos..... | 18 |
| 1.2. QUESTÕES DE PESQUISA..... | 18 |
| - 2 - POR ENTRE FOTOS E NOMES, EU VOU | 19 |
| 2.1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA HISTORICAMENTE SITUADO. .20 | |
| 2.1.1. A Língua Portuguesa nas Constituições (de 1824 a 1988)..... | 20 |
| 2.1.2. O pré e o pós BNCC: posicionamentos e desafios..... | 26 |
| 2.1.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... | 34 |
| 2.2. MULTIMODALIDADE: UMA DEMANDA SÓCIO-INTERACIONAL..... | 38 |
| 2.2.1. O mito da monomodalidade na produção de textos..... | 42 |
| 2.2.2. Retextualização e ressemiotização..... | 45 |
| 2.3. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS..... | 47 |
| 2.4. MULTILETRAMENTO(S): UMA DEMANDA DISCURSIVO-PRAGMÁTICA | 53 |
| 2.4.1. Letramentos digitais: os memes..... | 57 |
| 2.4.2. Do meme ao artigo de opinião: uma visão Vygotskyana do processo | 62 |
| - 3 - EU VOU, POR QUE NÃO? | 65 |
| 3.1. A PESQUISA QUALITATIVA: UM GUARDA-CHUVA EM MOVIMENTO. .67 | |
| 3.1.1. Bases filosóficas da pesquisa qualitativa..... | 71 |
| 3.1.2. Sobre a escolha dos métodos utilizados..... | 76 |
| 3.1.3. Um olhar para as subjetividades..... | 82 |
| 3.1.4. Confiança na pesquisa qualitativa..... | 85 |
| 3.2. DA ETNOGRAFIA A MICROETNOGRAFIA: A DESCOBERTA COM O OUTRO..... | 86 |
| 3.2.1. Triangulação em etnografia..... | 87 |
| 3.2.2. A netnografia historicamente situada: a pandemia do COVID-19...89 | |
| 3.3. O ACESSO E O INGRESSO AO CAMPO: DESAFIOS E DESCOBERTAS | 90 |
| 3.3.1. Negociação para ingresso ao campo..... | 93 |
| 3.3.2. Os colaboradores da pesquisa..... | 94 |
| 3.3.3. A construção conjunta de uma (nova) realidade..... | 95 |
| - 4 - O SOL É TÃO BONITO, EU VOU! | 96 |
| 4.1. O CURSO REALIZADO..... | 96 |

| | |
|---|------------|
| 4.2. ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS DURANTE AS OFICINAS... | 109 |
| 4.2.1. Estudante B – “Excesso de tarefas on-line”..... | 111 |
| 4.2.2. Estudante D – “Saudades das aulas presenciais”..... | 118 |
| 4.2.3. Estudante N – “Desigualdade social nas aulas on-line durante a pandemia”..... | 124 |
| - 5 - OS PRÓXIMOS PASSOS..... | 138 |
| REFERÊNCIAS..... | 141 |
| ANEXOS..... | 150 |

OS PRIMEIROS PASSOS

A caminhada começa com o primeiro passo. E esse, sem dúvidas é um dos mais difíceis, porque é preciso escolher para onde seguir e mais ainda, visualizar um propósito sobre o porquê de seguir. A pesquisa aqui presente também começa da mesma forma: com o primeiro passo (para onde) e desenvolve-se em uma travessia cuidadosamente planejada (o porquê).

Embora o planejamento, entendido aqui como o projeto, e as ações posteriores para concretizá-lo, seja tão necessário, serviu muito mais como um guia, do que necessariamente como castrador de possibilidades. Nesse sentido, pesquisar foi também me confrontar ontológica e epistemologicamente com percalços, essenciais para o amadurecimento da pesquisa e também, pelas condições necessárias a uma travessia que pudesse de fato contribuir com o estudo realizado. Desta forma, apresento a seguir um guia dessa caminhada, que não perdeu de vista a grandiosidade da construção conjunta de uma nova realidade, que começou “caminhando contra o vento”. Eu vou! Vamos?

1.1. OBJETIVOS

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio. Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a concha. E o mar estava na concha. A pedra foi descoberta por um índio. O índio fez fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer boia (...)
(BARROS, 2004, p. 95).

Uma das primeiras memórias da educação formal é o aprendizado do alfabeto, do “abecedário”. Alfabetizar estudantes recém-chegados ao ambiente escolar, independentemente de sua faixa etária, inicia um dos primeiros contatos com uma cultura “letrada”. A evolução de pesquisas na área de educação e os estudos de Paulo Freire, no entanto, mostram que antes mesmo de a criança em idade pré-escolar ou do adulto adentrar em um curso de educação de jovens e adultos (EJA) existe o contato com outras leituras, fundamentais para a formação do ser humano em respeito a todas as suas singularidades. Afinal, para Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Assim sendo, em uma sociedade como a atual, que está imersa em tecnologias cujo desenvolvimento apenas acompanhou a técnica que os seres humanos necessitam para cumprir com novas demandas (sociais e educacionais), não se trata, portanto, de impacto – como algo de fora, mas como uma transformação de ferramentas já existentes, conforme conceitua Levy (2000). Havendo tal modificação na forma como vivemos e interagimos, desde as situações mais prosaicas, como conversar com familiares e amigos, até situações sociais que exigem complexidade intelectual, como a escola, são incorporadas novas realidades aos sujeitos.

Nesse sentido, para Larrosa (2016), em seu *abcdário* na letra “L”, há o verbete “lentificação”, pois para ele a escola deve servir como uma agente de lentificação, o que significa vivenciar os processos de aprendizagem com mais calma, incorporando um ritmo que seja diferente do que nos é exigido socialmente, ainda mais diante da aceleração a qual somos submetidos como demanda de uma sociedade pós-moderna, com vistas a, segundo Han (2020, p. 125), “aumentar a produtividade e a eficiência”.

Deleuze (1996), que também se dedicou à construção de outro *abcdário*, diz que sala de aula é um cubo no espaço-tempo onde tudo pode acontecer. Faz parte dessa vivência também preparar os jovens para lidar com as imagens e as palavras, ou até com as *imagenspalavras* da era digital, representadas pelas telas de *desktops* e *smartphones*, acenando para a capacidade de leitura em múltiplas plataformas, podendo-se assim falar em multiletramentos, afinal, à prática de letramento(s) devem ser incorporadas outras formas de letramento, como o visual (DIONISIO, 2011, p. 139) e o digital (BUZATO, 2006), urgentes à condição pós-moderna que modifica os saberes e a forma com a qual lidamos com eles, pois as informações tecnológicas trazem novos contornos que afetam as duas principais funções do saber: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos (LYOTARD, 2009, p. 5).

1.1.1. Objetivo geral

Ao pressupormos que, em sociedade, estamos imersos em diversos

gêneros discursivos, os quais são frequentemente decorrentes de processos de retextualização e de ressemiotização, e, em muitos casos, mobilizam sequências textuais argumentativas, almejo analisar como estudantes de um cursinho preparatório para o Programa de Avaliação Seriada¹ da UnB (PAS) social, comunitário e gratuito em Ceilândia-DF, produzem artigos de opinião, a partir da transposição de recursos semióticos e textuais de memes, também produzidos por eles.

1.2.1. Objetivos específicos

- Identificar recursos multimodais argumentativos utilizados nos textos de ambos os gêneros discursivos (meme e artigo de opinião)
- Analisar os processos de retextualização e de ressemiotização, no que tange às sequências textuais argumentativas, entre o meme e o artigo de opinião.

1.2. QUESTÕES DE PESQUISA

Em congruência com os objetivos lançados, apresento questões fulcrais para a condução da presente pesquisa:

- Que recursos multimodais os estudantes utilizam tanto no meme quanto

no artigo de opinião produzidos para mobilizar sequências argumentativas?

- Que processos de retextualização e de ressemiotização ocorrem entre a produção do meme e do artigo de opinião?

Assim, munidos do guia, desse planejamento que foi aprimorado no decorrer dessas semanas, meses e anos dedicados a esta pesquisa, que foi feita de travessias, encontros e construções, podemos partir para o percurso, que sob a postura de alguém que deseja conhecer e ser impactada por essas travessias que permearam o caminho, permite-se e entrega-se ao som de

1 O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio. Consiste na realização de provas por etapas, com conteúdos curriculares correspondentes ao ano do ensino médio em questão, separados por matrizes de conhecimentos e de habilidades. Atualmente, o programa destina a metade das vagas da universidade para os estudantes ingressantes por essa modalidade, de forma gradual. As provas são interdisciplinares e visam à verificação do desempenho de competências e habilidades desejadas para os futuros universitários.

Alegria, Alegria, de Caetano Veloso, entendendo que o percurso deve ser vivenciado, na academia, com teoria, metodologia e prática, visando à práxis freireana (FREIRE, 1974).

POR ENTRE FOTOS E NOMES, EU VOU

Veio de Alegria, Alegria, canção de Caetano Veloso, a inspiração para a nomeação dos capítulos desta dissertação. A intencionalidade do ato de escolher uma música para costurar os índices desses anos de trabalho foi pensada de acordo com o entendimento de que essa canção remete ao movimento, à ação, ao afrente e ao desejo de conhecer: pessoas, fotos, nomes. Conceber uma pesquisa que tem por base a multimodalidade e os multiletramentos no Ensino Médio vai também ao encontro da musicalidade que encontramos na letra e no ritmo. O mundo é multimodal e nos convida a uma explosão de cores, de amores e de alegrias.

(...) a letra de Alegria, Alegria traz o imprevisto da realidade urbana, múltipla e fragmentária, captada isomorficamente, através de uma linguagem nova, também fragmentária, onde predominam substantivos-estilhaços da “implosão informativa” moderna: crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bomba ou Brigitte Bardot. É o mundo das “bancas de revista”, o mundo de “tanta notícia”, isto é, o mundo da comunicação rápida, do “mosaico informativo”, de que fala Marshal McLuhan (CAMPOS, 1974, p. 153).

A realidade é, portanto, um convite à descoberta, à pesquisa, ao desvendamento e ao deslumbramento. Ainda para Campos (1974, p. 153), a letra de Caetano Veloso é também “uma letra-câmara na mão”, aberta à colheita da realidade casual “por entre fotos e nomes”, por meio dos quais é possível aprender, compartilhar e fazer da construção do conhecimento um lugar de participação ativa e de colaboração.

Tal postura, que se ancora na colaboração, nos multiletramentos e na participação ativa dos estudantes na construção de seus conhecimentos é fundamental diante das “tumultuadas transformações que vivemos, especialmente as que vieram junto com as inovações tecnológicas (...)”, pois, enquanto aprendemos a pensar de forma linear, os problemas que nos chegam se organizam em rede, e nos afetam diretamente e de forma múltipla (MOSÉ, 2019, p. 156), desafios contemporâneos que nos colocam diante de questões cada vez mais complexas. Esta dissertação traz perspectivas, frente aos múltiplos recortes e abordagens possíveis sobre o ensino de Língua

Portuguesa.

2.1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA HISTORICAMENTE SITUADO

Para começar essa caminhada, de forma que haja uma elucidação das premissas que iniciaram, conduziram e modificaram o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, até chegarmos à aceção da utilização e também do posterior entendimento da importância de um ensino focalizado em uma concepção multiletrada e da multimodal. Esta seção, com vistas a iniciar o estudo, pretende fazer uma análise diacrônica do ensino da Língua Portuguesa, com uma análise de documentos oficiais, que vão das Constituições brasileiras e chega até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este recorte olha para as Constituições brasileiras, da primeira, de 1824, até a atual, de 1988, para saber, à luz de documentos oficiais, a partir de quando a multimodalidade e os multiletramentos aparecem documentados e, a partir de então, com sua necessidade reconhecida para ensino nas escolas brasileiras. Estudar os documentos oficiais é também acompanhar o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, que foi sendo modificado de acordo com os governos, com a sociedade e também com a própria “expansão humana, de autossuperação, que surge da imposição dos limites e de sua necessária superação” (MOSE, 2019, p. 44).

Entender, portanto, as novas necessidades de comunicação e de ensino, até mesmo as que foram impulsionadas pelas novas tecnologias, é se adaptar a vivermos em um mundo no qual as pessoas sejam guiadas de forma autônoma, rumo ao aprendizado para que elas saibam “buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27). Essas demandas foram incorporadas aos currículos e às normativas educacionais em relação ao ensino da Língua Portuguesa ao longo dos anos no Brasil, percurso este que será apresentado a seguir.

2.1.1. A Língua Portuguesa nas Constituições (de 1824 a 1988)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, é um documento normativo que fornece as diretrizes do que estudantes da

educação básica devem aprender ao longo de sua jornada escolar. Sua criação, e posterior desenvolvimento, passou por um longo caminho, que começou com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que, em seu artigo 210, já previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de assegurar uma formação básica e comum em respeito aos valores artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Antes de adensar uma abordagem da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), optei por voltar no tempo e percorrer as Constituições do Brasil, que são sete. Para não distanciar tanto do assunto, visto que as constituições são documentos complexos, e que são amplamente explorados por outras áreas do conhecimento, efetuei um recorte pertinente ao assunto tratado nessa dissertação. Foram buscadas as palavras “Educação”, “Ensino”, “Língua” e “Português”, para encontrarmos, por meio dessas, menções de como tais assuntos foram tratados, desde a primeira carta magna, de 1824, até a última, a Constituição Cidadã de 1988.

1ª - Constituição de 1824 (Brasil Império)

A primeira das sete constituições do Brasil, de 1824, à época do Brasil Império, não havia sequer menção à educação do povo brasileiro. Apesar disso, existe uma citação sobre colégios e universidades, por meio dos quais deveriam ser ensinados “os elementos da *Sciencias, Bellas Letras e Artes*” (BRASIL, 2012, p. 87). Não há, portanto, menção a qualquer um dos termos procurados.

2ª - Constituição de 1891 (Brasil República)

Na segunda Constituição, do início da república, foi possível encontrar alguns trechos destinados ao ensino da população brasileira. No Capítulo IV, intitulado *Das atribuições do congresso*, o artigo 34, parágrafo 30, atribui ao Congresso Nacional “legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União” (BRASIL, 1891).

Já o artigo 35 reforça que “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente”, em seu inciso 3º “*criar* instituições de ensino superior e

secundario nos Estados”. Ainda sobre o tema, na Seção II, referente à declaração de direitos, em seu parágrafo 6º, faz-se menção que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo, ou laico (BRASIL, 1891), não devendo, portanto, sofrer influências religiosas. Não há, no entanto, menção aos termos “Educação”, “Língua” e “Português”.

3ª - Constituição de 1934 (Segunda República)

A partir da constituição de 1934 é que passou a existir a garantia de educação, ao menos na carta magna. No Capítulo I, em seu artigo 5º, competia privativamente à União, em seu parágrafo XIV, “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934), cujas instruções e normas para executá-la seriam estabelecidas no Capítulo II, dedicado aos temas “Educação e Cultura” no país.

O Capítulo II, denominado “Da Educação e da Cultura”, do documento em questão, traça as diretrizes atinentes à educação no país, pois, de acordo com o artigo 149,

a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Há também a citação de que é de competência da União, no artigo 150, “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Paralelamente, determinou-se a criação de um plano nacional de educação (constante de lei federal, nos termos dos artigos 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras a e e) que deveria obedecer às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e

aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934)

Diante dos excertos apresentados sobre a Constituição promulgada em 1934, é possível perceber que “se mostrou um importante documento para a construção de uma educação de qualidade no país” (SOUZA, 2016, p. 1363). Foi a partir desse documento, considerado um “divisor de águas”, ainda para Souza (2016, p. 1383), que a educação no país passou a ser considerada como um direito de todos, a qual deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, conforme consta no artigo 149 (BRASIL, 1934).

Contudo, no presente documento, não há menção às palavras “Língua” e “Português”, o que colaborou para a inexistência de uma delimitação relativa a um ensino que abordasse múltiplas linguagens no documento; tampouco havia uma normativa que tratasse do estudo de uma língua nacional nas escolas.

4ª - Constituição de 1937 (Estado Novo)

A Constituição de 1937, cuja seção dedicada à Educação foi denominada “Da educação e da Cultura”, introduziu mais algumas questões referentes ao ensino, como: fornecer educação pública e adequada às famílias que não podem arcar com o ensino particular, oferecer o ensino pré-vocacional às classes menos favorecidas, o ensino primário obrigatório e gratuito, a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais (BRASIL, 1937)

Semelhante ao que ocorre na Constituição de 1934, não há menção ao termo “Educação”, assim como não há citações das palavras “Língua”, “Português” ou “Portuguesa”, não possuindo, nesse sentido, alterações significativas relativas a essa questão, em relação ao formato anterior, datado de 1934.

5ª - Constituição de 1946

Na Constituição de 1946, o Capítulo II, da mesma forma que nas duas Constituições anteriores (de 1934 e de 1937), dedicou-se às tratativas dadas à

educação e à cultura, denominando-se, igualmente, “Da Educação e da Cultura”, sem apresentar muitas modificações do texto anterior, considerando os aspectos delimitados nesta análise. Porém, inseriu-se que o ensino primário obrigatório “só será dado na língua nacional” (BRASIL, 1946). Também incluiu a criação de institutos de pesquisas, preferencialmente junto aos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1946).

No documento citado, o termo “Ensino” aparece juntamente com o termo “Educação”, e que ambos devem ser proporcionados pelo Estado e pela família. É a primeira Constituição em que o termo “Língua” apareceu para demarcar que o Ensino deverá ser ministrado apenas em “Língua nacional”, não havendo outras citações do vocábulo. Já o termo “Português” não apareceu no texto.

Vale ressaltar que a Constituição de 1946 estabeleceu o início do ciclo das Leis de Diretrizes e Bases, que foi um dos desdobramentos trazidos pela Constituição Neoliberal, assegurando o direito de todos à educação, bem como sinalizando para uma igualdade de oportunidades (BULHÕES, 2009). Ainda sobre a Constituição de 1946, o documento trouxe, segundo Boaventura (1996, p. 32), “normas programáticas para possibilitar a descentralização dos encargos educacionais da esfera da União para os estados e Distrito Federal”, pois é, a partir também da Constituição de 1946, que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1946).

Sobre os demais termos pesquisados, “Língua” só aparece para se referir ao ensino que deveria ser ministrado apenas em língua nacional (BRASIL, 1946) e para informar que não deveriam ser eleitores aqueles que “não saibam exprimir-se na língua nacional” (BRASIL, 1946) – e, como a educação não era acessível a boa parte da população, pois não havia ainda um alargamento das possibilidades de se frequentar o ensino formal, o direito ao voto, primeiro passo para garantir a democracia, não era garantido aos cidadãos não escolarizados. Todavia, não há citação da palavra “Português”, de modo que não há, igualmente, uma delimitação relativa à linguagem ou ao ensino da língua nacional.

6ª - Constituição de 1967 (Regime Militar)

A Constituição de 1967, de inspiração militar, não trouxe muitas

alterações em seu conteúdo, mas sim na denominação destinada à parte que trata da educação. Enquanto nas anteriores, a seção destinada à educação era denominada “Da Educação e da Cultura”, na presente Constituição, ela passou a se chamar “Da Família, da Educação e da Cultura”. Apareceu, adicionalmente, a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1967).

No que tange à educação e ao ensino, no restante do documento foram identificadas poucas alterações em relação à Constituição anterior, datada de 1946. Sobre os demais termos pesquisados, “Língua” só aparece para se referir ao ensino que deveria ser ministrado apenas em língua nacional (BRASIL, 1967) e também para informar que não deveriam ser eleitores aqueles que “não saibam exprimir-se na língua nacional” (BRASIL, 1967). Todavia, não há citação da palavra “Português”, de modo que não há, igualmente, uma delimitação relativa ao ensino da língua nacional como componente curricular nas escolas.

Até aqui, o percurso por entre as constituições brasileiras demonstrou que, somente a partir de 1934, houve, de fato, modificações significativas em relação ao direito à educação, que foi conquistado tardiamente, considerando que ocorreu mais de um século depois da declaração da nossa independência, em 1822. E em 1988, na Constituição Cidadã, ainda vigente, as modificações passavam, efetivamente, a se mostrar mais evidentes, o que pode ser observado a seguir.

7ª - Constituição de 1988 (Constituição Cidadã)

A partir da Constituição de 1988, também denominada Constituição Cidadã de 1988, é que se retoma a ideia de criar um Plano Nacional de Educação – assunto esse que foi introduzido na Constituição de 1934, embora não tenha sido contemplado nas demais constituições (de 1937, de 1946 e de 1967).

A carta magna, com suas emendas e suas alterações, em decorrência das mudanças nos mandatos de presidentes, deputados e senadores, é o documento mais aprofundado e robusto no que diz respeito às tratativas que devem ser dadas à educação no país. Ela inaugura uma seção específica para tratar do tema, em seu Capítulo III, denominado “Da educação, da Cultura e do

Desporto”. Na seção de abertura, a partir do artigo 205, há um amadurecimento de como esse direito deve ser assegurado aos cidadãos brasileiros.

Paralelamente, o documento oficial traz, no artigo 206, oito princípios relacionados ao direito à educação, que asseguram: i) a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ii) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; iii) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; iv) a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; v) a valorização dos profissionais da educação; vi) a gestão democrática do ensino público; vii) a garantia do padrão de qualidade; e viii) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Percebemos, ao longo deste percurso, ora progressos, que foram iniciados a partir de 1934; ora retrocessos, especialmente em relação ao represamento das ideias progressistas da constituição de 1934, nas tratativas relacionadas à educação no país. No entanto, foi somente a partir da Constituição Cidadã, de 1988, que começaram a ser consideradas a diversidade e a pluralidade do povo brasileiro em relação às formas de ensinar e de aprender.

Quanto aos progressos, prefiro tratar deles e também defendê-los, pois foram conquistados mediante muita luta do povo, bem como de pressões de governantes e de pessoas engajadas com a educação no Brasil. Sem falar na luta diária, presente no labor docente de tantos professores e professoras no país.

A Constituição é o documento cujo respeito e, ainda mais, o cumprimento aos seus escritos deveriam ser almejados pelo povo e pelos referidos governantes, mandato a mandato. A cada passagem de faixa presidencial, mais direitos deveriam ser concedidos, reelaborados e discutidos, mas não suprimidos, visto que representam a luta histórica do nosso povo, frente a uma série de retrocessos, represamentos e silenciamentos.

2.1.2. O pré e o pós BNCC: posicionamentos e desafios

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza a educação no país, vem sofrendo inúmeras alterações ao longo do tempo, além de ser alvo constante do interesse de várias entidades, sejam elas sociais,

políticas ou de classe. E, embora não seja pertinente à análise contida neste estudo, visto que se trata de uma perspectiva diacrônica em relação aos termos procurados, relativos ao ensino e à Língua Portuguesa, com vistas a recortar o que precisa de lentes de aumento à presente pesquisa, à BNCC é possível serem tecidas inúmeras críticas, especialmente em relação às extensivas interferências (inclusive de empresas) e de uma visão neoliberal aplicada à educação (GERALDI, 2015), que vai de encontro à lentificação², termo trazido na apresentação dessa dissertação.

A educação, com vistas à complexidade que deveria ser tratada no país, precisou de uma legislação específica para lidar com as especificidades sociais, culturais e educacionais, cuja dimensão territorial e ampla diversidade regional trazem aspectos ainda mais sensíveis para a questão educacional.

Nesse sentido, foi preciso olhar para um cenário pré-BNCC e também pós-BNCC para tratar de alguns desdobramentos relativos a essa dissertação. Estudos posteriores podem e devem ser desenvolvidos nesse âmbito, por se tratar de um assunto extenso e por, potencialmente, trazer uma série de questões pertinentes para a educação, especialmente para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Em relação a um período pré-BNCC, foi sancionada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demorou cerca de 13 anos para ser aprovada (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015). A versão mais recente foi sancionada apenas em 1996, oito anos depois da promulgação da Constituição de 1988. Impulsionada pela necessidade de assegurar uma legislação focalizada nas diretrizes e nas bases da educação nacional, o que não ocorreu nas constituições anteriores a 1988.

A lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Leis de Diretrizes e Bases da Educação, é um documento que contempla as especificidades de uma área tão delicada, plural, múltipla e necessária, a qual

² Termo proposto por Larrosa Bondía, em seu *abcdário*, verbete no qual o autor acredita que a escola deve ser um lugar para lentificar processos de aprendizados e de descobertas e não para acelerá-los. “Lentificação: a escola é uma separação entre o tempo da produção e o tempo do consumo e o tempo livre do estudo, porém a escola é também um dispositivo para a lentificação do tempo. As tecnologias escolares são tecnologias, muitas vezes, da lentificação. A escrita é uma tecnologia da lentificação, falamos muito rápido e a escrita exige parar. A repetição escolar é uma tecnologia de lentificação, ler em voz alta é uma tecnologia da lentificação, a caligrafia produz um tempo lento. Portanto, a escola é um dispositivo que te permite ir devagar. (...) Portanto, a escola é inimiga da aceleração, da velocidade, da agitação, da ansia pelos resultados e pela eficácia (...) (LARROSA, B. (2017), disponível no Youtube).

nos dedicamos no labor diário. É somente a partir da LDBEN, no artigo 26, parágrafo 1º, que encontramos a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa (BRASIL, 1996), pelo menos em caráter normativo (documentado).

Sendo assim, a LDBEN constitui o primeiro documento que trata das especificidades da educação no país, servindo como parâmetro para os demais documentos que possibilitaram o desenvolvimento de posteriores normativas relacionadas à educação na sociedade brasileira, cuja complexidade educacional requisita a vigilância constante para a aquisição de direitos e para a renovação de práticas relativas a essa. Afinal, são 26 estados e o Distrito Federal para abranger, considerando-se a pluralidade de um povo, em respeito às suas múltiplas culturas, inclusive as culturas dos povos indígenas e quilombolas, além da necessidade de atenuar as desigualdades de acesso e de permanência dos estudantes nas instituições escolares.

O artigo 26 da LDBEN apresenta a primeira divisão curricular que viria de uma esfera nacional, porém respeitando as características regionais e locais de determinado estado ou município, conforme mostra o trecho original:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

Com vistas a garantir a capilaridade do acesso e a permanência à educação nos estados e nos municípios do país, foram elaborados outros documentos que também funcionam como normativas que deveriam tanto garantir uma padronização dos estudos e dos conteúdos trabalhados nas escolas públicas do Brasil (apesar de se considerar, igualmente, o respeito à cultura e à regionalidade), quanto servir como documento inicial para que as escolas particulares de ensino básico pudessem adotar. *A posteriori*, são concebidos, no âmbito nacional, dois outros documentos: os Parâmetros Comuns Curriculares (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A sanção da LDBEN (BRASIL, 1996) serviu como impulso para o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), doravante PCN, de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, como o primeiro documento mais específico no que diz respeito às diretrizes educacionais e

curriculares no país. Alguns objetivos do documento são: i) apontar metas de qualidade; ii) servir como um material para fomentar discussões pedagógicas; iii) ajudar no planejamento das aulas; iv) promover uma reflexão sobre a prática educativa; e v) uma análise do material didático (BRASIL, 1997).

Uma das características dos PCN publicados e sancionados em 1997 era a flexibilidade. Uma natureza aberta que permitia a esse documento adaptações às realidades dos estados e dos municípios, em respeito à pluralidade de temas, assuntos e possibilidades de trabalho com as especificidades de cada região do país. Não deveria servir, portanto, como documento impositivo, mas sim como forma de apoio e ponto de partida para iniciar um trabalho, cujo objetivo deveria ser melhorar a qualidade do ensino no Brasil – a começar pelo Ensino Fundamental, em seu primeiro ciclo – segmento ao qual esse primeiro documento se dedica.

Para a elaboração dos PCN, “optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se, também, a integração entre elas” (BRASIL, 1997, p. 41). O documento também tratou de repensar questões relativas ao conteúdo ministrado em sala de aula, bem como em uma forma de parametrizar o trabalho dos educadores em busca de indicadores de qualidade. Além disso, pretendia-se reorganizar o ensino em ciclos, repensando-se formas de avaliação, bem como buscar estabelecer visões críticas sobre a prática docente dos conteúdos abordados em sala (BRASIL, 1997).

A primeira versão dos PCN foi dividida em dez volumes, entre os quais o segundo, dedicado exclusivamente à Língua Portuguesa, como componente curricular. O intuito de dedicar-se ao estudo da língua compreendia, para a época, uma maior participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 21). Tratar desse aspecto era, então, fundamental para melhorar a qualidade da educação no país, especialmente no que diz respeito aos processos de leitura e de escrita, aos quais o documento se refere como alfabetização.

Com esse movimento de elaboração dos PCN, já havia um pensamento de se utilizarem materiais de leitura contextualizados à realidade do estudante, que proporcionassem uma leitura crítica de si mesmo, do outro e do mundo.

Proposições estas que iriam evoluir para os demais documentos, como os PCN para o Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos, de 5º a 8º séries), datados de 1998, e os PCN para o Ensino Médio, datados de 2000 – os quais serão discutidos adiante.

Visto que adentramos em um documento mais específico voltado para o Ensino da Língua Portuguesa, mesmo que seja relacionado às fases iniciais, resolvi buscar, sob um novo espectro, os termos “multimodalidade” e “multiletramentos” – temas sobre os quais a minha dissertação se incumbe de tratar, especialmente relacionados ao Ensino Médio. Nos PCN relativos às duas primeiras fases do Ensino Fundamental, encontra-se apenas o termo “multimídia” no documento de “Introdução aos PCN” (BRASIL, 1997). Ao adentrar no documento que trata da Língua Portuguesa, não há menção ao termo “multimídia”, contudo é possível encontrar outra palavra que possui o mesmo prefixo *-multi*: que é “múltiplas”, ligando-se à uma ideia que diz respeito às inúmeras interpretações possíveis, ou às múltiplas leituras (BRASIL, 1997), reconhecendo-se que o ensino da leitura na escola admite várias leituras, com o objetivo de superar o mito da “interpretação única” (BRASIL, 1997), premissa que seria aprimorada nos documentos posteriores.

Em 1998, foram criados os PCN para o Ensino Fundamental do 5º ao 8º anos (terceiro e quarto ciclos), com uma proposta semelhante à dos PCN anteriores. O documento foi igualmente dividido em dez partes, semelhante à divisão anterior, realizada para os PCN de Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano (primeiro e segundo ciclos). No referido documento, ainda seguindo a mesma proposição anterior de buscar os termos “multimodalidade” e “multiletramentos”, não foram encontrados os referidos termos, mas um amadurecimento na discussão no que tange às múltiplas linguagens.

Na introdução³ desses PCN, foi possível encontrar um estímulo ao favorecimento das múltiplas linguagens, expressões e conhecimentos na escola (BRASIL, 1998). Além disso, o termo “multimídia” apareceu como uma possibilidade de permitir novas formas de comunicação e uma linguagem cultural que inclui o uso de diversos recursos tecnológicos, conforme a passagem seguinte: “Além dos meios gráficos, inúmeros meios audiovisuais e

3 A introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais corresponde ao documento inicial e não ao documento relativo especialmente à Língua Portuguesa.

multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 135). O desenvolvimento da tecnologia, portanto, nesse contexto, teve o papel de ressignificar práticas educacionais e, não somente essas, como também a nossa forma de viver em sociedade, visto que

o domínio da tecnologia só faz sentido, quando se torna parte do contexto das relações entre homem e sociedade. Assim, ela representa formas de manutenção e de transformação das relações sociais, políticas e econômicas, acentuando a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela (BRASIL, 1998, p. 137).

Dessa forma, modificamos o meio em que vivemos e ele também nos modifica. A partir desse cenário, a tecnologia pode atuar como catalisadora de boa parte desses processos, o que inclui também o acesso às múltiplas linguagens e semioses que passam a ser incorporadas com essas novas ferramentas, esses novos recursos e essas novas práticas sociais, advindas do uso de equipamentos tecnológicos. Isso sem falar na ressemiotização e na retextualização – processos que ocorrem no nosso dia a dia e que serão discutidos com mais profundidade adiante nessa dissertação.

Permito-me, nesse momento, realizar uma digressão referente ao assunto. Na mente, me vem a vaga lembrança de quando eu, à ocasião de 1998, estudava na Escola Normal de Ceilândia, onde havia uma “videoteca”, local destinado a um trabalho com recursos audiovisuais. A professora à época, Tia Rosinete, selecionava as fitas VHS que seriam exibidas aos estudantes numa TV de tubo, com cerca de 20 polegadas com, aproximadamente, 25 crianças nesse espaço. Lembro-me, ao mesmo tempo, da fascinação para alguns e da normalidade para outros, que encaravam aquela tecnologia utilizada em sala de aula. Dia de filme, um gênero multimodal por excelência: era dia de festa.

Depois de passar pela introdução dos PCN, dedicados ao terceiro e ao quarto ciclo, adentramos no documento relativo à Língua Portuguesa (volume 2). O vídeo que a Tia Rosinete transmitiu na videoteca da Escola Normal de Ceilândia guarda relação com o documento, como uma possibilidade de “desenvolver múltiplas atitudes receptivas”, pois

o vídeo possibilita desenvolver múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte a fita, após a projeção, para rever cenas importantes ou difíceis; que se passe quadro a quadro imagens significativas; que se exiba a fita outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos etc. (BRASIL, 1998, p. 92).

O referido material também traz as várias formas de utilização do vídeo sob a sua perspectiva multimodal (que, à época, pelo menos no documento em questão, não era assim denominada), especialmente relacionada a uma extensão do diálogo sobre dada obra literária e a posterior comparação de diferentes linguagens. É a partir dessas definições que começamos a notar a introdução de conceitos como “multimodalidade” e “multiletramentos”, embora ocorressem de maneira bastante sutil, e, se é possível assim dizer, quase embrionária. Uma fagulha para diálogos, para estudos e para vivências posteriores, que nos trariam uma maior robustez nas pesquisas sobre tais assuntos, bem como uma análise mais aprofundada de tais percepções pelos estudantes. Apesar disso, os termos buscados “multimodalidade” e “multiletramentos” não foram encontrados nesses PCN.

Cabe destacar que o referido PCN traz, além das múltiplas possibilidades de se trabalhar com as novas mídias, como CD-ROM, televisão, vídeos, rádios e tantas outras linguagens, a necessidade de se instruírem os estudantes para um consumo crítico da mídia. Alerta-nos também para a grande influência da mídia na vida dos jovens e para a necessidade de educá-los para um consumo crítico das mídias – assunto que, necessariamente, poderia ser tratado com múltiplas linguagens e semioses, de modo que pudesse se tornar

evidente a importância dos meios de comunicação no cotidiano dos adolescentes e jovens. O rádio e a televisão, ao lado das revistas, constituem-se nas principais fontes tanto de fantasia quanto de informação acerca do que se passa no mundo. A qualidade da maior parte das programações é, sem dúvida, muito discutível. Informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que deixa de ser dito; produções artísticas pouco elaboradas; incentivo ao consumo desenfreado; valorização de atitudes violentas e discriminatórias (BRASIL, 1998, p. 120).

Ter uma seção dedicada às TIC em um documento que definiu as diretrizes educacionais para o país já sinalizava a percepção do quanto essas

ferramentas modificariam, de maneira definitiva, a forma de aprender, de ensinar e de viver em sociedade. A escola, composta por seu corpo discente, docente e demais atores sociais, deveria estar atenta e preparada para as mudanças e para as transformações vindouras com o advento da sociedade da informação. O assunto já era uma tendência para que profissionais de educação se preparassem e se atualizassem no que diz respeito a essa nova forma de organizar seus processos, suas aulas, seus conteúdos e seus jeitos de ensinar Língua Portuguesa aos alunos, visto que a escola, muitas vezes, seria o primeiro local de contato com essas tecnologias, e que muitos estudantes não teriam acesso em suas casas, dadas as distantes (e desiguais) realidades sociais vividas pelos estudantes brasileiros.

Cabe ressaltar que a questão das TIC, já tratada em 1998 pelos PCN, serviu apenas como catalisador dessas múltiplas linguagens e das possibilidades de trabalho com conteúdos nas salas de aula. A multimodalidade, apesar de ainda não ter sido nomeada como tal nos documentos oficiais, já se fazia presente no cotidiano dos estudantes, visto que a multimodalidade é contemplada nas diversas manifestações artísticas, como: nas imagens nos livros didáticos, nas figuras nas revistas e nos jornais, nas expressões faciais dos estudantes e dos professores, nos cartazes pregados na sala de aula, nos murais dos corredores e gráficos trazidos em outras disciplinas, conforme já tratado nos PCN (BRASIL, 1998). Elementos que estavam/estão imersos na realidade dos estudantes e, por isso, deveriam/devem ser explorados como essenciais na comunicação humana. Assumo aqui, portanto, a visão de Kress e Van Leeuwen (2001) de que a *monomodalidade* não existe, especialmente na esfera educacional.

Dois anos depois, no ano 2000, foram lançados os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) no país, com o objetivo de cumprir os requisitos de uma nova reforma curricular, além de orientar docentes para novas abordagens e metodologias de ensino e de aprendizagem. O documento, que também trata da reforma curricular do Ensino Médio à época, estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No documento em questão, foi perceptível o destaque à necessidade de

dominar as linguagens, além dos recursos de comunicação e de tecnologia, para que estudantes fossem preparados para lidar com uma linguagem contemporânea, essencialmente simbólica (BRASIL, 2000, p. 20), já apresentada nos PCN anteriores, quando dizia respeito à utilização das novas tecnologias, das semioses e dos contextos relacionados à realidade dos alunos, principalmente mediados pelas novas tecnologias, que modificariam, de forma irreversível, o jeito de se aprender e de se ensinar nas escolas do Brasil. Sem dúvida, tais pressupostos incorporariam novos letramentos e novas possibilidades de se contemplarem as múltiplas linguagens e os múltiplos sentidos que seriam estabelecidos a partir da utilização das ferramentas tecnológicas.

Não há, contudo, menção aos termos “multimodalidade” e “multiletramento” nos PCN para Ensino Médio, na parte concernente às “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, apesar de tratar da linguagem e da comunicação com proposições de modificações que viriam a partir de novas informações e do uso das tecnologias – que impulsionariam comportamentos outros por parte de professores e de seus alunos, expandindo o campo de análise e o pensamento para o caráter dialógico da linguagem, fosse ela permeada ou não pela tecnologia.

Houve um longo percurso até chegarmos aos PCN do Ensino Médio. Cada passo proporcionou a expansão, no sentido de compreender e aprofundar o estudo das linguagens sobre o ensino, sobre o que ensinar e sobre a aprendizagem no Brasil, desde os primeiros ciclos do ensino fundamental até os finais, com os egressos do Ensino Médio. Tudo isso proporcionou ganhos, em termos de robustez e profundidade na discussão sobre a prática da docência em Língua Portuguesa, que foi possível de ser adensada a cada normativa, criticamente discutida, incorporada e modificada com o passar do tempo, assim como das necessidades, outrora impostas, outrora expostas pelas demandas sociais.

2.1.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2014, aconteceu no país a Conferência Nacional da Educação (CONAE) e resultou em um documento que serviu como referencial para a Base Nacional Comum (BNC), cuja primeira versão foi lançada em 2015, com o

objetivo de “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2015, p. 15).

O documento foi dividido por áreas e por seus respectivos componentes curriculares: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. Constitui-se como o primeiro documento, dos anteriormente analisados (BRASIL, 1997, 1998, 2000), a fazer menção ao termo “multimodal”, mas ainda sem menção ao termo “multiletramentos”, apesar de já contemplar as múltiplas possibilidades de letramentos que o termo evoca. Em relação à multimodalidade, a primeira aparição do termo diz respeito a um dos objetivos gerais do componente curricular Língua Portuguesa na educação básica: “Ler, produzir e analisar textos multimodais, estabelecendo relações entre escrita, fala, sons, música, imagens (fotografias, telas, ilustrações, imagens em movimento, grafismos, dentre outras linguagens” (BRASIL, 2015, p. 41).

A segunda versão, datada de 2016, inclui o entendimento do que é multimodalidade no contexto do documento em si, que consiste

[n]a variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito (BRASIL, 2016, p. 87).

Percebemos, ao longo desse percurso relativo às tratativas dadas à “multimodalidade”, o aprofundamento de discussões sobre o(s) tema(s) que se projetam para o ambiente escolar e para fora dele. Embora o termo “multiletramentos” ainda não apareça nessa versão de 2016, há menção aos “letramentos”, em sua diversidade, numa perspectiva não de “multiletramentos”, mas sim de “letramentos múltiplos” (ROJO; MOURA, 2012), em alusão às inúmeras possibilidades que os letramentos podem assumir em diferentes contextos.

A versão mais atualizada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é datada de 2018, cujo objetivo consiste em atingir uma base para toda a

educação brasileira. A BNCC, portanto, deve ser entendida como peça central na direção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, especialmente no Ensino Médio, cujos índices de aprendizagem, repetência e abandono são preocupantes (BRASIL, 2018, p. 5).

A respeito desse documento, considerado referência para a formulação dos currículos escolares de estados, do DF e dos municípios, era esperado que a BNCC ajudasse na superação da fragmentação de políticas educacionais, de modo que pudesse ensejar “o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e [fosse] balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

A versão mais atualizada da BNCC (BRASIL, 2018) também traz uma novidade: as dez competências gerais da Educação Básica, definidas, de modo geral, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Apesar de serem 10 competências, destaco quatro delas, que trazem a Linguagem e a Tecnologia como recursos para o desenvolvimento de competências, a saber:

[...] 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4) 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; 5) 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; [...] 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta [...] (BRASIL, 2018, p. 9).

Tais competências exigem dos atuais e dos futuros educadores posturas, atitudes e conhecimento de recursos que possibilitem o desenvolvimento dessas competências nos estudantes. No caso dessa

pesquisa, friso o surgimento, na área de Linguagens e suas Tecnologias, do termo “multiletramentos”, que, para o documento, corresponde a práticas de leitura e de produção de textos construídas a partir de diferentes linguagens ou semioses. Essa é, portanto, a primeira menção ao termo “multiletramentos” nos documentos analisados.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p. 487).

Discute-se a necessidade de se considerarem os multi e os novos letramentos, que designem novas práticas sociais de linguagem incorporadas ao cotidiano dos estudantes, sem apagar o compromisso com os letramentos locais, que consideram tanto a multiculturalidade presente no país quanto a necessidade de contemplar as diferenças entre cada uma delas. Um ensino que deve incorporar e valorizar as práticas sociais de determinada comunidade, sem, contudo, reduzir o acesso dos estudantes às práticas de letramentos valorizados, especialmente os relacionados à cultura do impresso que, segundo o trecho, devem ser considerados centrais na educação escolar.

O termo “multimodalidade” foi mencionado desde a BNCC de 2015. Na versão mais atualizada, de 2018, o termo aparece evocando as múltiplas possibilidades da língua em uso que, por si só, é “sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2018, p. 245), sob a justificativa de tratar do tema, considerando-se sua ampla presença na educação básica.

Em destaque, é o tratamento dado ao termo que torna possível o acesso dos estudantes às reflexões que

envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais; sonoras; verbais e corporais, (...) “afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua

constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

Desenvolver o tratamento dado aos multiletramentos e à multimodalidade, como foi possível perceber pela análise dos documentos anteriormente citados, demandou um longo percurso que permitiu a incorporação de novas temáticas decorrentes das práticas sociais que passaram a ser catalisadas, especialmente, pelas tecnologias. A possibilidade de expansão do diálogo sobre esse tema e de outros temas relacionados às multiculturalidades e às formas de expressão humana podem ser parte fundamental desse processo, o que nos conduz ao desenvolvimento de ações educacionais que valorizem os estudantes em sua plenitude – contribuindo com uma educação de qualidade, sem desconsiderar a diversidade do povo brasileiro.

Cabe, novamente ressaltar a posição de criticidade em relação à BNCC, pois, embora o documento normativo seja a base da educação básica no país, é de fundamental importância refletir sobre suas práticas, sobre os discursos e, especialmente sobre os silenciamentos impostos às classes subalternas, com a valorização de saberes altamente disciplinarizados e com foco conteudista e na formação de profissionais que estejam mais preparados para atender aos interesses de grandes empresas, do que necessariamente focados na emancipação dos indivíduos ou mesmo, no estabelecimento de uma criticidade e de uma liberdade criadora dos professores, que acaba sendo, por vezes, tolhida por tal normativa (CORAZZA, 2016). Reflexões e críticas necessárias para tornar a educação um campo de constantes discussões, reinvenções e principalmente de democratização de seu acesso, que embora seja garantido em constituição, exige constante vigilância.

Para continuarmos a nossa caminhada, a multimodalidade aparece como tema cuja discussão é necessária neste e em outros estudos vindouros, visto que a tecnologia e as inúmeras formas de expressão mediadas por ela tornam-se cada vez mais presentes na vida de professores e estudantes, modificando, novamente e continuamente, as práticas sociais destes.

2.2. MULTIMODALIDADE: UMA DEMANDA SÓCIO-INTERACIONAL

Foi possível notar, diante deste percurso histórico, uma evolução no que

diz respeito ao tratamento dado aos conceitos de multiletramentos e de multimodalidade. A atual seção, dando continuidade a essa trajetória, dedica-se a um adensamento do conceito de multimodalidade, de acordo com as perspectivas de Norris (2013), Kress (2008) e Jewitt (2009), além de uma posterior incorporação deste termo, atrelado ao ensino de textos na escola. Esse adensamento visa, além da construção do arcabouço teórico dessa dissertação, ao acendimento de uma fagulha que possibilite discussões posteriores acerca da multimodalidade, visto que a escola pertence ao mundo. A um mundo de interações sociais: multimodais e multiletradas.

Para iniciar, cabe discutir a noção de modo, fundamental para entender a interação humana, isso porque, para Norris (2013, p. 156), o modo é entendido como um “sistema de ações mediadas com regularidades”. Diante disso, cabe ressaltar que os atores sociais estão frequentemente envolvidos em ações multimodais (NORRIS, 2009), cujas densidades são distintas, a depender das ações executadas por estes. Já para Kress (2008, p. 171), a noção de modo diz respeito a “um recurso culturalmente modelado para construir significados. Imagens, textos, layouts, discursos, imagens em movimento, são exemplos de modo, todos eles usados como recursos de aprendizado”. Ainda para Kress (2008), é importante salientar a noção de que os significados são construídos por uma variedade de modos, sempre usando mais de um deles para essa construção. São teorias sobre modo que vão ao encontro da defesa a que esta seção se propõe: a de que não existe, por excelência, a monomodalidade, especialmente no cenário contemporâneo, que nos imerge em tecnologias digitais, fazendo com que o mundo seja experienciado de maneiras outras (instantâneas, ubíquas) e com densidades modais⁴ distintas.

A partir dessa visão, a multimodalidade consiste na representação da linguagem como múltiplas formas de uso e expressão humana; considerando as imagens, os gestos, os olhares, as posturas e as relações entre elas (JEWITT, 2009, p. 14). O ambiente educacional, habitado e composto por seres humanos, mas não só por estes, nos convida a pensar sobre a multimodalidade das formas, dos processos e das configurações escolares, porém volto meus olhos para os atores sociais. Pessoas que possuem uma

4 O conceito de densidade modal será discutido a seguir, ainda na presente seção.

diversidade de leituras de mundo, vivências e experiências singulares. Nesse sentido, a multimodalidade consegue abranger um espectro mais amplo da interação humana no ambiente educacional. Isso porque a sala de aula transcende a transmissão de conteúdos, o que Paulo Freire denominou educação bancária (1974), pois é também um ambiente de socialização e de transformação social. E que, portanto, deve fomentar ou desenvolver tais espaços para engajar-se na luta pela emancipação dos indivíduos.

Sob essa ótica, a multimodalidade se abre como um preceito para muito além de apenas uma sensibilização para as teorias que preconizam uma maior abertura para a produção textual, considerando seus aspectos experienciais, humanos e complexos, mas sim para uma valorização, também, das múltiplas leituras de mundo que são expressas das mais variadas formas. Isso porque o saber formal tem sido reduzido às produções textuais na forma padrão da Língua Portuguesa, enquanto os demais formatos de expressão têm se tornado reduzidos para caber em um formato que atendam às propostas conteudistas, com foco em exames que dão acesso ao ensino superior. Goffman (1998) escreve sobre situações sociais que, indevidamente, são negligenciadas, e deixam, assim, de fornecer “pistas” importantes sobre as interações humanas. Isso porque a multimodalidade assume que a interação sempre se dá em uma multiplicidade de modos, que possuem potencial para contribuir para a construção de significados, servindo como suportes para os discursos (JEWITT, 2009, p. 18).

Ainda para Jewitt (2009), as relações entre modos, textos e interação é uma área central da pesquisa multimodal. Em se tratando da contemporaneidade então, as tecnologias digitais impactam nas configurações multimodais, no arranjo e nas práticas interpretativas, visto que os gêneros discursivos que emergem da e na contemporaneidade denotam uma série de novas configurações textuais. Isso sem falar nas interações face a face, que, por excelência, são também multimodais – cuja falta foi tão sentida durante a pandemia, nas aulas on-line. Nesse sentido, a própria Jewitt (2009) analisa a transformação de histórias impressas para histórias disponíveis em CD-ROMs combinadas com a dominância da imagem em detrimento dos textos verbais e anteriormente utilizados para contar histórias. À época que Jewitt realizou as análises, não havia ainda a profusão de conteúdos informacionais interativos

que temos, embora as análises já tenham sido pertinentes para repensarmos a educação sob o viés da multimodalidade e da produção textual. Isso porque a autora já sinalizava, à época, os impactos da tecnologia nos modos como as pessoas interagem on-line.

Isso porque na atualidade dispomos ainda das redes sociais, que modificaram ainda mais a produção textual com a incorporação de novos gêneros discursivos, surgidos de novas interações sociais mediadas por meio das telas, sejam dos celulares, sejam dos *smartphones*. Porém, embora esses novos formatos interacionais tenham surgido, os estudos da multimodalidade não perderam a força, e, pelo contrário, apenas se ampliaram em decorrência das múltiplas e possíveis abordagens, pois o enfoque interacional perpassa as interações face a face e se desdobram em ambientes virtuais que emulam a interação humana face a face, inclusive no ambiente educacional.

Essa situação social ocorre não apenas por uma complexificação na forma das interações humanas, visto que, para Bezemer e Kress (2008, p. 166), a escrita não é mais o modo central de representação nos materiais de aprendizado e também nos materiais produzidos pelos professores. As formas e os usos da escrita têm se transformado, de modo a se adaptarem às novas formas de se interagir socialmente, especialmente no âmbito educacional, pois, se a sociedade se modifica, a escola também precisa refletir tais modificações, de forma que possa adaptar o aprendizado para tornar-se não simplesmente atrativa aos estudantes, mas também que possa produzir um aprendizado significativo ou contextualmente situado às realidades distintas em sala de aula e também historicamente situadas.

As mídias sociais ou recursos advindos dessas são formas importantes de se distribuírem os recursos educacionais ou de aprendizado, o que acarreta que o modo representativo da escrita deixe de ser o principal meio de se aprender, que também modifica a forma como os estudos da língua podem ser direcionados. Nesse contexto, portanto, é fundamental considerar, para as análises linguísticas, a multimodalidade que emerge dessas novas situações sociais, impulsionadas pelo alargamento do uso das novas tecnologias no âmbito educacional, mas não só neste, visto que a produção de textos multimodais se torna totalmente presente nas interações de nativos digitais, que iniciam tais composições muito antes de entrar na escola (PREDIGER E

KERSCH, P. 210). Sem falar que as leituras de mundo (FREIRE, 1989) de boa parte dos estudantes na contemporaneidade está ancorada nas novas tecnologias, o que, para Dionísio (2017, p. 135), soa como afirmar o óbvio. As novas configurações interacionais e até educacionais já fazem parte da vida dos brasileiros e brasileiras em praticamente todas as esferas da interação, o que impõe, sem dúvidas, mudanças na forma como estudamos e entendemos a presença da multimodalidade nos gêneros discursivos amplamente utilizados pelos estudantes. Nessa senda, os professores também se sentem constantemente sensibilizados para trabalhos que envolvam uma forma de incluir recursos virtuais, tecnológicos e midiáticos no trabalho em sala de aula.

A multimodalidade, portanto, emerge como uma demanda sociointeracional, atrelada ao contexto digital que, embora soe óbvia, deve impulsionar novos formatos de interação e de aprendizagem humana, o que modifica o ambiente educacional, como reflexo de demandas sociais que ultrapassam os muros da escola, evocando novos pensares, perspectivas e conhecimentos que não privilegiem somente o saber formal, mas sim que contemple as várias leituras de mundo dos estudantes.

2.2.1. O mito da monomodalidade na produção de textos

Parto da premissa de que os gêneros discursivos que emergem de interações sociais são multimodais e isso ocorre porque estes gêneros, sejam orais, sejam escritos, utilizam-se de no mínimo dois modos de representação. Uma conversa informal, por exemplo, reúne voz, gestos, entonação e tantos outros recursos que proporcionam mais complexidade às interações humanas (DIONISIO, 2011) e, sob esse aspecto, por termos uma sociedade cada vez mais apegada e dependente das imagens em decorrência da ampla utilização de tecnologias como smartphones, TV e apps, as densidades multimodais são diferenciadas a cada interação.

Ao assumir a visão de que os modos não devem ser compreendidos sozinhos, mas sim como parte de recursos que se utilizam de mais do que um deles para a construção de significados (KRESS, 2008), faz-se fundamental delimitar um recorte em relação à presente defesa: a de que não existe a monomodalidade na produção de textos. E isso tem sido defendido não apenas como recurso educacional, mas também em exames que dão acesso ao ensino

superior no país, inclusive durante a prova de redação, na qual, em boa parte dela, nos textos motivadores (materiais utilizados para consulta antes da prova), é possível encontrar não somente textos verbais, mas também imagens, como quadros, pinturas, propagandas, grafites e outras manifestações visuais, que servem de apoio para a composição textual.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONISIO, 2011, p.136).

Vale ressaltar também, nesse sentido, que a multimodalidade não deve ser compreendida ou entendida apenas como sinalização para o uso de imagens e palavras tão somente, mas sim para outras questões também, como cheiros (NORRIS, 2013), gestos, olhares, imagens, posturas (JEWITT, 2009), de forma que o prefixo “multi” sugere que existe uma quantidade de modos disponíveis a determinado grupo social (KRESS, 2015, p. 55). Dessa maneira, trago à luz conceitos que fazem parte da análise que será apresentada adiante, no capítulo analítico dessa dissertação, que são dois: densidade modal e configuração modal. Ambos os conceitos são tratados por Norris (2015) e elucidam dois vieses de análises dos dados, construídos conjuntamente com os colaboradores nesse estudo. Para Norris (2015, p. 78), os atores sociais estão “frequentemente envolvidos em mais de uma ação em níveis superiores”, o que significa constatar que estamos constantemente envolvidos e engajados simultaneamente em ações que podem ser niveladas, a começar pelas ações de níveis inferiores, constituídas pelas menores unidades de significado de um modo (NORRIS, 2004, p. 156) até as ações de níveis superiores, entendidas como a abundância de várias ações de níveis inferiores (*lower-level actions*).

Ainda para a autora, cada ação de níveis inferiores pode ser entendida como parte de uma ação maior, de forma que “o passo é um modo de uma caminhada. O enunciado faz parte do modo da linguagem falada e o cheiro de um perfume faz parte do modo de cheirar” (NORRIS, 2004, p. 156) e, sendo assim, devido à nossa própria configuração social e experiência humana,

estamos imersos em vários modos, em ações que vão das mais simples às mais complexas, o que nos acena, portanto, para a intensidade da complexidade modal em que as nossas ações são construídas, conceito aqui, denominado por Norris (2015), de densidade modal. Esse conceito traz a possibilidade de se realizarem pesquisas acerca das ações realizadas por atores sociais, pois

O estudante enviando um SMS, por exemplo, utiliza uma alta densidade modal, envolvendo os modos do objeto, o manuseio do equipamento, os olhares e a linguagem, prestando muita atenção no SMS; enquanto ela usa uma densidade modal média, utilizando modos como postura, proxêmica, olhar, linguagem, gestos, layouts e assim por diante, enquanto simultaneamente, presta um pouco de atenção na conversa com um estudante no ponto de ônibus. A densidade modal é sempre ligada com as múltiplas ações que um ator social performa e a (heurística) consciência do ator, que significa o quanto de atenção foi prestada ou o quanto de consciência foi dispendida pelo ator social que está performando essas ações (NORRIS, 2015, p. 78).

Quando se fala, portanto, da questão da multimodalidade na produção de textos, tal visão excede aquela de que trata somente da utilização de imagens ou de recursos, como os hipertextos nessa produção. Ela envolve os sentidos dos estudantes de forma complexa e completa para despertá-los para a tomada de consciência dessas produções textuais e de toda uma gama de processos envolvidos nestas produções, especialmente em se tratando do desenvolvimento e da elaboração de aulas on-line, quando reduzimos a alta densidade de modos a apenas o contato tela-a-tela. Tal situação nos incita a uma reflexão sobre as práticas docentes no período da pandemia, assunto que também será tratado adiante, no capítulo analítico.

Outra noção à qual os estudos dessa dissertação também puseram luz é o conceito de configuração modal (Norris, 2015), que se refere a um conceito que “investiga como os modos de interação são estruturados em relação aos outros” (NORRIS, 2015, p. 78), entendido aqui como uma hierarquização de como os modos se conectam em determinados momentos em que uma ação de nível superior acontece, referindo-se

[...] às relações hierárquicas, iguais ou conectadas entre os modos que estão em jogo em um determinado momento de uma ação de nível superior. Este conceito permite ao pesquisador investigar o

posicionamento hierárquico de vários modos dentro de uma ação de nível superior e compará-los com outras ações de nível superior: Quando um pai observa seu filho, o olhar assume uma posição hierarquicamente mais elevada do que a linguagem, enquanto em Outras vezes Quando o pai transmite certa limitação ao filho, a linguagem assume uma posição hierarquicamente superior ao olhar. Configuração modal é um conceito que investiga como os modos de interação são estruturas em relação uns aos outros (NORRIS, 2015, p. 78)

Dessa forma, a densidade e a configuração modal fazem parte deste estudo, no que tange à forma como os estudantes produzem seus textos e esses são compartilhados, distribuídos, discutidos, retextualizados, ressemiotizados, remixados e reelaborados. Considerar os estudos de multimodalidade significa atuar em prol de uma educação cada vez mais sensível e atenta às questões sociais e educacionais complexas, para, a partir dessas práticas e desses estudos, repensar o espaço educacional e sua importância na formação de sujeitos capazes de impactar o coletivo. Tal ação é salutar para promover a transformação, tão almejada por aqueles que têm a educação como labor, como meta e como esperança.

2.2.2. Retextualização e ressemiotização

O entendimento de que o ensino de produção de textos é um processo social, dinâmico e historicamente situado, o dinamismo da língua e dos gêneros discursivos, bem como as possibilidades de utilização destes no cotidiano para determinadas demandas sociais, vão ao encontro das constantes retextualizações e ressemiotizações realizadas no dia a dia, tanto na escola quanto em outras instâncias. São processos com os quais nos deparamos diariamente, pela nossa necessidade de interagir e de ressignificar algumas práticas que são derivadas de determinados gêneros discursivos.

A retextualização pode ser entendida como forma diferente de se comunicar uma determinada mensagem que ultrapassa o seu formato original (MARCUSCHI, 2010). São atividades executadas quase diariamente (quicá, diariamente) em nosso cotidiano, de forma que, ao assistir a um filme, escutar um podcast, assistir a uma aula ou mesmo assistir a uma notícia no jornal e ter de verbalizar, desenhar, reescrever, há a necessidade de se mudar o suporte discursivo de determinado gênero, tentando conservar a mensagem inicial (MARCUSCHI, 2010), embora sejam apagadas algumas marcas de um gênero

em questão para a adoção de outros formatos e suportes, tal qual ocorre com o meme e o artigo de opinião. A retextualização faz parte da nossa relação com a língua e “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização” (MARCUSCHI, 2010, p. 48), entendendo-se, também, ao adotar a passagem do meme para o artigo de opinião, a passagem de uma ordem para outra ordem, cada qual com suas devidas configurações e densidades modais.

À primeira vista, a retextualização parece ser artificial, mas, como já mencionado anteriormente, a retextualização é uma ação linguística comum na vida diária e, trazida para esse contexto educacional, faz-nos entender o quanto os gêneros discursivos propostos em sala de aula são dinâmicos e possuem seu valor a cada contexto social em que se inserem. Nesse sentido, uma atividade fundamental e ignorada é a atividade de compreensão de ambos os gêneros. Antes da transformação textual, a compreensão, como atividade cognitiva fundamental a esse processo, ocorre entre os estudantes produtores dos textos (MARCUSCHI, 2010), porque lidamos a todo o momento com sucessivas reformulações dos mesmos textos, de forma que, ao tornar este processo consciente aos estudantes e à própria prática docente, promove o repensar da prática, de maneira que possa ser entendida pelos estudantes como parte inerente da nossa vida cotidiana fora e, a partir dessa reflexão, dentro do ambiente escolar, em um contexto que, por si só, já pressupõe a artificialidade e o distanciamento social durante a produção textual.

Uma condição da retextualização é a adaptação dos gêneros de acordo com as demandas sociais impostas. Assim, o que o meme carrega em termos de temática pode até ser a mesma questão relacionada com o artigo de opinião, contudo, o formato representacional é diferente, de forma que o meme tem como suporte a imagem e o texto verbal, já o artigo de opinião conta apenas com o texto verbal para trazer o tema do texto em questão, que, nesse caso em especial, é “Aulas on-line durante a pandemia”⁵. Dessa forma, um dos interesses como pesquisadora foi entender como foi realizado este processo de retextualização do meme para o artigo de opinião, que será discutido posteriormente, no capítulo dedicado às análises de ambos os materiais.

⁵ Para a prática textual do curso ministrado, cuja análise do material será realizada no capítulo analítico, foi solicitado aos estudantes do curso que produzissem um meme e, em seguida, um artigo de opinião a partir do meme com o tema “Aulas on-line durante a pandemia”.

Outro aspecto que também é considerado nesta dissertação é a ressemiotização, que, para Iedema (2001, p. 33) trata-se da “transposição de significados para um modo semiótico para outro diferente, de forma que cada modo possui suas próprias restrições e possibilidades específicas”, o que significa dizer que cada modo possui suas características em relação ao suporte e ao conteúdo presente. É também de Iedema (2003, p. 43) a concepção de que a ressemiotização não corresponde apenas ao processo de resignificação, mas também a uma “transferência de esquemas” (BOURDIEU, 1990, citado por IEDEMA, 2003), de forma que são criados padrões homológicos em diferentes esferas da vida social.

Assim sendo, visto que os suportes são distintos, uma análise dos elementos presentes em cada um desses textos apresenta também características diferentes. No meme, cujo suporte imagético é evidente, o que permite uma análise da ressemiotização, por exemplo, considerando aspectos como a densidade modal e a configuração modal, que serão mais aprofundados no presente estudo, de forma a considerar como essa ressemiotização foi concebida e realizada pelos estudantes. Já em relação à retextualização, no artigo de opinião serão observadas características como a coerência textual, a coesão textual, a intertextualidade, a aceitabilidade, a intencionalidade e a configuração genérica.

2.3. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Cabe, antes de adentrarmos na discussão sobre Letramentos, definir, de forma breve, as três instâncias distintas que se relacionam com a competência da leitura: alfabetização (capacidade de decodificação), alfabetismo (capacidade de compreensão) e letramento(s) (usos e práticas sociais de linguagem) (ROJO, 2009). Entendendo essas três esferas como níveis de aprendizagem que se relacionam, respectivamente, em “perspectivas gráfica e fonêmica; semântica e cognitiva; e discursiva, pragmática, interacional e sociocognitiva” (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2020), transformando os sujeitos cada vez mais em protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Dessa forma, cabe diferenciar, portanto, alfabetismo(s) de letramento(s). Para Rojo (2009, p. 76), “uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba, da sílaba à palavra, e delas à frase, ao período, ao parágrafo e

ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados”. Contudo, os estudos focalizados em leitura tornaram possíveis outras formas de se estabelecerem sentidos, por meio de outras semioses que transcendem a simples leitura do código, inserindo os textos em práticas sociais – não mais isoladas, mas totalmente impregnadas de sentidos, inclusive da voz do autor, sob uma perspectiva interacional entre leitor e autor (ROJO, 2009). A leitura, além de evocar habilidades de decodificação e de compreensão, engloba processos de construção de sentidos, que abarcam, a partir das leituras de mundo, vivências, experiências e práticas sociais, novas perspectivas que contemplam o leitor como participante dessa interação do texto com o autor, que deixava pistas fundamentais para guiar a compreensão de determinado assunto (ROJO, 2009).

Um passo além foi dado a partir dos anos 1990, ao se considerar que, segundo Rojo (2009, p. 79), “a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele”, o que, ainda de acordo com Rojo (2009), gera novos discursos, novos textos e possibilidades inesgotáveis de réplica, em associação a outras disciplinas e, inclusive, fontes midiáticas. Tal perspectiva se mostra mais próxima do conceito de letramento do que do conceito de alfabetismo.

Dar visibilidade às demandas de leituras inscritas em uma concepção de letramentos não significa desvalorizar as concepções anteriores, mas fomentar uma visão mais agregadora. Tomando esse ponto de partida, uma sociedade que, ao mesmo tempo, se torna mais complexa, mais numerosa e mais afeita ao uso de tecnologias, que tem mais acesso às escolas, proporcionado pelas políticas públicas asseguradas pela nossa constituição e reforçadas pela pressão popular, demanda por investigações que contextualizem as necessidades que surgem decorrentes da língua em uso. Dessa forma, é preciso considerar essa demanda urgente no que tange à leitura, à escrita e, em especial, às questões sociais que não estão destituídas da escola.

Assim, para Soares (1998 [2009]), o letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas sim o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita que os sujeitos se envolvem em seus variados contextos e em realidades sociais distintas. Assim, a escola, que é a mais

importante agência de letramento, não deveria se preocupar apenas com a alfabetização, mas sim com o reconhecimento, com a valorização e com a reflexão das práticas sociais cotidianas desses alunos.

Esse contexto pode ter sido motivado, inclusive, segundo Gaffney e Anderson (2000), por uma mudança de paradigmas teóricos no campo da alfabetização, que, resumidamente, passaram de um paradigma behaviorista, nos anos 1960 e 1970, substituído por outro paradigma, dominante nos anos 1980, o cognitivista, avançando, nos anos 1990, para um paradigma sociocultural. Tais teorias influenciaram, gradativamente, a educação e as formas de se enxergarem determinadas situações sociais que urgiam, especialmente, na esfera social e escolar. A mudança do paradigma behaviorista para o paradigma cognitivista trouxe modificações radicais nesse sentido, enquanto o paradigma sociocultural foi entendido apenas como aprimoramento do paradigma cognitivista. Há, claramente, nessa linha temporal, a evolução dos termos alfabetização (de cunho behaviorista), alfabetismos (de cunho cognitivista) e letramento (de cunho sociocultural).

Assim, cabe destacar que a principal diferença entre alfabetismo e letramento, para Rojo (2009, p. 98), é que o primeiro termo diz respeito a um conhecimento individual e psicológico, baseando-se no desempenho dos sujeitos em relação às competências linguísticas, como leitura e escrita; ao passo que o segundo, letramento – por enquanto no singular – busca incorporar as práticas sociais da linguagem em suas inúmeras formas: do letramento mais valorizado (escolar, acadêmico) aos mais corriqueiros em contextos sociais diversos (trabalho, igreja, família), entendendo o sujeito como multifacetado, multicultural e socialmente diverso, em consonância com o que o próprio termo revela: a complexidade humana no processo de aprendizado.

Diante dessa dificuldade de definição de um novo termo que pudesse contemplar as práticas sociais e as leituras de mundo (FREIRE, 1989), bem como nomear e reconhecer práticas sociais de leitura e de escrita mais amplas, nasce a necessidade de se cunhar um novo termo para contemplar tamanha diversidade e complexidade (SOARES, 2004).

Segundo Soares (1998 [2009], p. 15), uma das primeiras aparições do termo Letramento está no livro de Mary Kato, de 1986, denominado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dois anos depois, em 1988, Tfouni

distingue alfabetização de letramento, e, talvez a partir daí, o termo letramento torna-se um termo técnico nos campos da educação e das ciências linguísticas (SOARES, 1998 [2009], p. 15). Assim, retomo ao questionamento inicial deste texto: por que nomear? Por que novas palavras precisam surgir para emergirem significados outros em dados contextos?

Em resposta, Soares (1998 [2009], p. 16) esclarece que “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias e novas formas de compreender os fenômenos”. Dadas as modificações sociais e os fatos históricos, os sujeitos, agentes de tais fenômenos, precisam estar em constante mudança, incorporando novos sentidos aos anteriores.

Ainda sobre o termo, agora pensando sobre suas origens, ele aparece como tradução de *literacy*, que etimologicamente vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, denotando qualidade, condição, estado de ser (SOARES, 1998 [2009], p. 17). *Literacy* é, portanto, o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Nesse caso, ainda para Soares (1998 [2009], p. 17), está implícita a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” Nesse sentido, é possível afirmar que o letramento, como resultado da ação de ensinar a aprender a ler e escrever, possibilita aos sujeitos se transferirem da condição de alfabetizados (aspecto individual) para a condição de letrados, que, por meio da leitura e da escrita, são capazes e ativos na mudança de suas realidades particulares e sociais (aspecto coletivo e social). Embora haja uma profusão de conceitos que remetem ao termo letramento, dicionarizá-lo, para Kleiman (1995, p. 17), poderia reduzir sua abrangência na vida dos sujeitos que são atuantes e participativos, visto que ele precisaria abarcar as incontáveis práticas sociais incorporadas por ela. Além desse aspecto,

as representações mentais não são fixas, pois elas emergem na interação, são negociadas e móveis. É equivocado imaginar que uma entidade lexical seja um tipo de representação mental fixa, pois um item lexical pode dar origem a uma série de associações e ser a entrada para a ativação de um amplo domínio cognitivo. [...] O léxico é um sistema de enquadres e não uma lista de itens referidores ou funcionais. [...] Pode ocorrer de um item ser mais usado, adquirir novos contornos e receber uma carga específica num contexto em

que foi negociado o seu uso (MARCUSCHI, 2005a, p. 135).

Assim, deixemos de lado a nossa primeira tentação de listar os inúmeros letramentos existentes, bem como tentar uma conceituação final do termo, que, dado o seu caráter plástico, abrangente e adaptável a inúmeras perspectivas e realidades sociais, seria, de minha parte, ousado demais. Vale ressaltar, contudo, que não posso perder de vista outros mestres e teóricos que, com muito estudo, iluminam as visões sobre o termo, bem como posteriores acepções, e até categorizações, se assim é possível dizer.

Agora, iluminado por Kleiman (1995, p. 20), “o fenômeno do Letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, razão que explica o fato de o termo não se esgotar em suas múltiplas significações, uma vez que *letramento* está muito mais relacionado com as inúmeras práticas sociais as quais somos inseridos desde a mais tenra idade. Apenas apropriar-se da escrita e da leitura ainda não parece contemplar, nas concepções tradicionais, as múltiplas possibilidades que esse termo abarca.

Era preciso, portanto, uma definição mais inclusiva para o termo letramento. Os estudos de Street (1984), nesse sentido, funcionaram como um divisor de águas, considerando-se, a partir daí, dois enfoques de letramento, os quais ele denominou: autônomo e ideológico.

Apenas deter a competência da leitura e da escrita no âmbito tradicional (leitura e escrita exclusivamente da palavra) faz alusão a uma abordagem autônoma de Letramento, que, segundo Soares (1998 [2009]), é considerada uma versão fraca do termo, a qual se entende que, para o enfoque autônomo de letramento,

há apenas uma forma de se conceber o letramento, caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto. Dessa forma, o letramento é pensado como atividade única e singular e a prática letrada como universal, invariável e repetitiva (SILVA; ARAUJO, 2012, p. 682).

Além disso, para Kleiman (1995), esse enfoque autônomo representa o fato de que a escrita é um produto completo em si mesmo, despojando-se de

sua função social nas interações. Demonstrar as práticas sociais seria, portanto, como uma condição de admissão ao mundo letrado Mey (2001).

Já o enfoque ideológico de letramento, proposto por Street (1993), “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e reconhece a variedade das práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Filiei-me, por completo, ao seguinte depoimento de Street e Bagno (2006, p. 466):

prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Diante disso, cabe refletir sobre a necessidade de valorização da diversidade com uma ‘despedagogização’ de algumas práticas, ao se considerar que, dentro da prática social, não é possível tratar oralidade e letramento como se representassem modalidades linguísticas totalmente separadas, advindas do letramento autônomo. Essa concepção de letramento, como se houvesse uma grande divisão entre oralidade e letramento, parece ser, para Street (2014, p. 130), “um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado”. Além disso, em uma ênfase no tratamento à língua como se fosse externa à realidade dos estudantes, ao se colocar na lousa uma língua que lhes parece distante, sem contemplar a multiplicidade de práticas que eles já vivenciam.

Reconhecer a multiplicidade do termo tanto contempla as inúmeras manifestações de letramentos, agora no plural, quanto considera as idiosincrasias dos sujeitos e suas leituras de mundo (e multiculturais), que, ao longo da vida, são vivenciadas pelos estudantes. Cabe, a partir daqui, diferenciar outros conceitos que, apesar de serem tão próximos, podem representar distintas abordagens: letramentos múltiplos e multiletramentos.

A primeira aponta apenas a variedade das práticas letradas e evidencia “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”

(ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Já a segunda traz ainda um conceito bifronte (ROJO, 2009), que, além da diversidade cultural das populações que se tornavam cada vez mais urbanas, em decorrência do êxodo rural, bem como das migrações de região a região, se aplica, de igual modo, na diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, especialmente impulsionada pelo uso das tecnologias que haveriam de ser, pouco a pouco, incorporadas à realidade dos brasileiros.

No entanto, Lankshear e Knobel (2006) nos ajudam a refletir quando diferenciam os letramentos tradicionais dos “novos” letramentos, quando afirmam que estes não dizem respeito apenas aos novos aparatos tecnológicos, mas, principalmente a um novo *ethos* que carrega consigo, ainda segundo Rojo (2013, p. 188), “mudanças fundamentais, tanto no campo do trabalho e da produção como da vida pessoal e da vida pública. A educação não pode continuar a ignorar essas mudanças na formação de nossos alunos”.

Tais estudos foram possíveis em decorrência das mudanças que a velocidade informacional, ou a cibercultura, imprimiram para as realidades nas quais estamos imersos, pois, conforme o *The New London Group (NLG)*, “com uma nova forma de trabalhar surge uma nova linguagem”⁶ (CAZDEN *et al.*, 1996 p. 66). Linguagem que é resultante das novas tecnologias, que se tornam agregadoras de interfaces com textos, imagens, iconografias, *ethos* e modos de usar advindos desses formatos.

Dessa forma, cabe ao corpo docente, ainda que não somente a este, trazer à tona e desenvolver o conceito de multiletramentos em consonância com a realidade dos alunos, evocando as suas demandas diárias de acesso à informação, bem como de práticas sociais mediadas pela tecnologia. Além disso, incorporar na sala de aula os multiletramentos presentes em uma simples caminhada na rua, com paredes grafitadas, com placas de trânsito e de comércio, e com publicidades urbanas, como *outdoors*, possibilita aos estudantes um entendimento do mundo sob a esfera da multimodalidade.

Além dos multiletramentos evocados pelas telas de celulares e pelos computadores, incorporando memes, *tweets* e gírias da internet, é igualmente válido oferecer uma visão ampla das culturas nas quais esses alunos estão imersos, com o objetivo de, ao adentrar o ambiente escolar, seja físico, seja

⁶ Tradução minha para “with a new worklife comes a new language”.

virtual, não causar uma sensação de ruptura, mas sim de continuidade, ao desenvolvimento linguístico-discursivo. Assim, assumo aqui um entendimento de que o mundo multimodal e ainda mais tecnológico nos convida para a ativação dos multiletramentos.

2.4. MULTILETRAMENTO(S): UMA DEMANDA DISCURSIVO-PRAGMÁTICA

O fato de estarmos imersos e inseridos em uma realidade multimodal, que nos convoca às inúmeras leituras e possibilidades, também nos convida ao ensino e à aceção dos multiletramentos como abordagem educacional historicamente situada e contextualizada com o nosso tempo. Assim, o convite agora é ao percurso que culmina nos multiletramentos como campo de estudos, de aprimoramentos e de novas descobertas.

Uma das tarefas fundamentais do discurso clássico (FOUCAULT, 1999) é a atribuição de dar nomes às coisas e, com esse nome, nomear o ser, o que implica, portanto, em classificações que cabem nesse sentido ontológico de ser e de ter atribuições únicas para essa nomeação. Nomear as coisas é, por isso, dar sentido a elas, assim como perceber que determinados nomes estão defasados e, sob esse prisma, necessitam incorporar novos sentidos, ensejando a criação de novas palavras. Acredito que tal debate seja pertinente para conceitos fundantes para esta seção relativos aos termos “alfabetização”, “analfabetismo”, “alfabetismo” e “(multi)letramento(s)”.

Nomear algo é provê-lo de significações diante dos sujeitos de determinadas experiências e, por meio destas, fornecer uma teia de sentidos que irão nos preparar para novas percepções sobre determinado conceito. Contudo, nesta senda, vale uma passagem pelos conceitos de significado e de sentido. O primeiro é, a rigor, atribuído à arbitrariedade do signo, postulada por Saussure em seu Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2006). Enquanto o segundo diz respeito à língua em uso, em uma cocriação de palavras advindas de práticas socioculturais, e ao questionamento de outras palavras que, se antes teriam um sentido aceito pela sociedade, se justificam por novas práticas sociais incorporadas.

Nesse sentido, a pragmática traz um novo olhar para a linguagem, encarando-a, acima de qualquer outra coisa, como ação (RAJAGOPALAN, 2016). Assim sendo, a linguagem é um objeto de estudo que está em constante

ação, movimento e modificação, dadas as múltiplas camadas nas quais ela está inserida, pois falar, para a pragmática, é agir. Ora, se nomear é atribuir um sentido a determinado ser ou objeto, é preciso considerar, sobretudo, as modificações no tempo e no espaço que tais seres ou objetos incorporaram ao longo do tempo. Assim,

o sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 216).

Tal entendimento sinaliza a possíveis ressignificações de termos amplamente utilizados pelas pessoas, pelos veículos de mídia e até pelos materiais didáticos. Durante muito tempo, no Brasil, o termo “analfabeto” foi designado àqueles que não dominavam a leitura ou a escrita em uma perspectiva escolar, termo este que reduzia os cidadãos a uma condição de subalternidade e de exclusão em relação à escola (ROJO, 2009). Ora, para quem não sabe ler nem escrever em nossa sociedade grafocêntrica, qual termo conseguiria abraçar a projeção desses sujeitos nas práticas sociais rotineiras de sua vida, seja em família, seja em sociedade?

Em detrimento da diversidade de práticas sociais, durante muito tempo optou-se por definir as pessoas que não sabem ler nem escrever como analfabetas ou não alfabetizadas, desconsiderando-se, e talvez diminuindo, os saberes populares e outras leituras de mundo não advindas do ambiente escolar – o que promovia uma exclusão dessas pessoas –, mas que poderiam ser incorporadas para promover novas leituras de mundo e, claro, contemplar a valorização da diversidade. É preciso, no entanto, não perder de vista o direito que lhes é assegurado pela constituição de introduzi-los aos saberes letrados, o que progressivamente lhes permitiria a inserção em outras práticas sociais.

O saber escolarizado deve, por isso, contemplar as práticas sociais que essas pessoas, assim que chegam às escolas, já detêm desde o berço, desde suas casas, entre as práticas com os próprios membros familiares. Quando a mãe ou o pai ensina para o bebê as cores do aviãozinho que paira sobre o berço dele (isso quando temos aviõezinhos e quando temos berços), já se inicia ali a aquisição de um conhecimento de mundo, indissociável da

valorização dessa idiosincrasia humana. Ou, ainda, se uma criança que vive no campo aprende desde cedo a cultivar a terra, entendemos que tais saberes devem ser contemplados. Afinal, para Freire (1989, p. 9), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Com essa sensível percepção, valorizamos a vivência anterior do aluno recém-chegado à escola.

Entre esses instrumentos, a linguagem ocupa um lugar central nas proposições vygotskianas. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 212).

Quando chega ao ambiente escolar, o sujeito passa por uma série de mediações e também medeia os demais sujeitos, situação na qual ambos são mediados de formas completamente distintas, seja por meio dos signos, seja por meio das interações sociais, seja por meio das interações com o ambiente. É por meio dessas mediações que o aluno vai construindo seus próprios entendimentos relativos a determinadas disciplinas curriculares. Em casa, muito antes de começar a vida escolar, nos deparamos com letramentos outros, que podem incluir os saberes escolarizados. Assim, os alunos já chegam à escola não como tábuas rasas, mas sim como sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, desejosos da nutrição do professor para o desenvolvimento e posterior incorporação de outros letramentos.

Nessa senda, para Vygotsky (1991), é possível definir esses momentos anteriores à vida escolar do estudante e suas vivências no ambiente da escola, considerando-se níveis de desenvolvimento para determinados assuntos, quais sejam: o nível de desenvolvimento real, que contempla o primeiro nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se relaciona com os ciclos de desenvolvimento já completados; o nível de desenvolvimento potencial, correspondente ao nível de ser alcançado por meio da mediação ou orientação de um professor ou outros companheiros mais capazes; e a zona de desenvolvimento proximal, compreendida pela distância entre o nível de desenvolvimento real e as possibilidades de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991), cabendo aos professores reduzir constantemente as distâncias dessa zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para que o aluno alcance outros níveis de desenvolvimento potencial.

Ainda sobre dar nome às coisas e aos sujeitos, a palavra aluno possui uma alcinha controversa. Por muito tempo, escutei que a palavra aluno significava sem luz, pela associação do prefixo *a-* (negação) e *-luno* (luz). Quando uma professora da quinta série disse que não iria mais se referir a nós como alunos, pois éramos cheios de luz, nunca mais tirei essa acepção da cabeça. Até que, em um texto compartilhado por um amigo, e que, *a posteriori*, encontrei a referência, trouxe à tona um dado sobre esse termo. Etimologicamente, o termo *aluno* tem origem na palavra *alumnus*, do latim, que é o substantivo do verbo *alere*, 'alimentar, nutrir' (MARTINS, 2005), significado aproximado ao termo *lactente*. Um ser que, diferentemente da associação a ser sem luz, desejava nutrir-se do conhecimento que o professor tinha para transmitir. Um ser que se alimenta do conhecimento e cresce com ele. Por isso, o docente, também do latim do *docentis*, ou quem ensina (MARTINS, 2005), fornece a nutrição e, ao mesmo tempo, conduz ao caminho de quem quer ou precisa se alimentar. O *agogé*, agora do grego, relacionado ao ato de conduzir (ANTUNES, 2014), acena também para outro papel primordial dos educadores, essenciais para reduzir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para conduzir tais alunos ao máximo potencial, entendendo e respeitando as possibilidades de cada um no processo de aprendizado.

Conduzir os alunos por esse caminho compreende, de igual modo, entender as leituras de mundo que foram adquiridas ao longo de toda a vida dos estudantes e fornecer a eles a nutrição necessária para poder se preparar para adentrar outros contextos sociais, por meio de outras mediações. É essa nutrição, ou ampliação das leituras de mundo (FREIRE, 1989), ou, ainda, atuação na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991), que fornece força e autoestima, promovida pela competência de se tornar uma pessoa já letrada em diversas práticas sociais, especialmente as que são valorizadas socialmente. É pertencer a um novo grupo que incorpora outras semioses e outras significações para a construção e o estabelecimento de novas práticas sociais.

Enquanto alfabetizado e analfabeto eram os únicos termos possíveis a quem não havia sido inserido aos saberes letrados, nasce a necessidade de se tratar das atividades escolares como espaço de inclusão e de respeito às diversidades advindas de inúmeras práticas socioculturais, que, ao invés de

serem ridicularizadas, diminuídas ou mesmo desvalorizadas em relação às outras de caráter mais erudito, fossem incorporadas à realidade escolar, em sintonia com um paradigma freireano e vygotkiano, ao qual me afilio, antes mesmo de adensar a discussão, em si, com pesquisas dedicadas ao estudo dos multiletramentos.

2.4.1. Letramentos digitais: os memes

A consolidação e a presença quase predominante de textos hipermidiáticos na sociedade hodierna e, conseqüentemente, na escola, atenta para a necessidade de um trabalho com vistas aos multiletramentos, conceito desenvolvido no final do Século XX pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL), que ressaltaram a larga mudança nos textos que acenavam para uma pluralidade de linguagens, denominada por eles de multimodalidade (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Multiletramentos apontam, portanto, tanto para a diversidade cultural, quanto para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, em consonância com a quebra de fronteiras ocasionadas pela aldeia global (MCLUHAN, 1962) e com a sociedade em rede (CASTELLS, 2005), urgências sociais que remam na direção de letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens. Assim,

os significados são construídos de maneiras cada vez mais multimodais, nas quais os modos de significação linguísticos escritos fazem interface com os padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial. Isso significa que precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas tragam para a sala de aula representações multimodais, em particular, aquelas típicas da mídia digital (COPE; KALANTZIS, 2019, citados por ROJO; MOURA, 2019, p. 22).

A multimodalidade aparece, portanto, como um conceito-chave de apoio para entender a pedagogia que privilegia os multiletramentos. Porém, a multimodalidade inicia-se a partir do conceito de modo, que, para Norris (2013), é um sistema de ações mediadas com regularidades, nunca utilizado sozinho, mas sempre entrelaçado a outros sistemas de ações mediadas, o que significa dizer que um modo sempre invoca outros modos e sistemas de significações que são mediadas por um ator social por meio de suas experiências. Dessa forma, os textos são feitos de elementos e modos que se baseiam em lógicas

diferentes (KRESS, 2003, p. 35). Kress (2003) aponta para a importância de se tratar da multimodalidade “na era das telas”, que altera a forma como os usos da escrita foram concebidos, pois escrita e imagem aparecem juntas e também são lidas e interpretadas juntas.

O autor ainda ressalta que a mudança de uma cultura de busca pelo conhecimento das páginas para as telas intensificou os efeitos provocados pela multimodalidade, que traz uma multiplicidade de outros modos, em particular o modo da imagem, que provoca discussões sobre o potencial de representação e de comunicação entre os atores sociais (KRESS, 2003, p. 4).

Porém, embora se enseje nessa seção descrever ou mesmo delimitar o entendimento do que seria o letramento digital, pois esse está atrelado à produção dos memes e também, ao domínio de ferramentas digitais, como a comunicação virtual e a materialização de gêneros por meio das mídias digitais, o termo é considerado controverso pois, para Ribeiro (2020), “os letramentos adjetivados são frequentemente criticados, em especial por fragmentarem muito a noção de letramento”, contudo, com vistas a esquadrihar as análises e expandir as reflexões acerca dos novos tempos, cabe destacar as particularidades desse tipo de letramento em especial, o qual a minha pesquisa incumbe não em aprofundar teoricamente, mas sim de demonstrar uma vivência na prática com a retextualização e a ressemiotização do meme para o artigo de opinião, mediados digitalmente, em decorrência do distanciamento social, causado pela pandemia de COVID-19, então, para efeitos de recorte, trago ao conceito, de forma que possa sempre fomentar novas reflexões e descobertas e não reduzi-las: “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Conceituação que está em consonância com um gênero discursivo muito presente na atualidade: o “meme”, que, graças a seu caráter amplo de replicação, multiplicação e transmissão rápida por entre os meios digitais, foi conceituado a partir da necessidade

de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero

um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a "memória", ou à palavra francesa *même* (DAWKINS, 2007, p. 112).

Partindo da premissa da replicação, os memes possuem caráter viral de replicarem-se sem que se conheça a autoria ou mesmo a origem desse gênero discursivo, que é produzido e reproduzido coletivamente. Isso exige, em sua construção, letramentos digitais capazes de realizar a construção, ancorada em algum conceito, piada ou termo anteriormente utilizado, trabalhando com um formato *remix* de algo já existente, evocando uma série de significados anteriores, proporcionando, também, novos entendimentos a partir da composição deste gênero discursivo, visto que o meme sugere uma replicação de um conteúdo anteriormente criado, o que se subentende que a criação de um meme dependa de um letramento digital anterior, pois, para Gillmor, (2010, citado por Dudeney *et al.*, 2016), ser letrado digitalmente é também contribuir e colaborar, verbos que fazem parte de um letramento genuíno.

Perspectivamos, nessa senda, o meme como um gênero discursivo, pois fazemos o uso de enunciados relativamente estáveis, nos inscrevendo em uma prática social, a qual prevê ações retóricas convencionadas e recorrentes. E afiliamo-nos também à proposta de Marcuschi (2005b), que as novas tecnologias, emergentes da sociedade da informação, possibilitou reunir várias formas de expressão (textos, imagens e sons), de modo que esses gêneros discursivos emergentes (MARCUSCHI, 2005b) incorporem múltiplas semioses e se tornem híbridos em relação à utilização dos recursos linguísticos.

Mesmo com a coerente argumentação de que o meme não seria gênero discursivo, mas “prática languageira manifestada em textos verbais, verbo-imagéticos ou simplesmente imagéticos publicados na internet” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019), ou ainda, “recurso riquíssimo de produção de textos [...] em ambiente digital” (LIMA-NETO, 2020), que “podem ser materializados em diversos gêneros” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019, p. 9), argumentamos, em congruência com Albuquerque e Barreto (no prelo), que uma espécie de propaganda/meme, por exemplo, não seria uma propaganda com uma prática languageira de meme, mas um gênero híbrido, que nem seria puramente propaganda, tampouco puramente meme, enquadre decorrente da

emergência das tecnologias digitais, as quais, segundo Albuquerque e Barreto (no prelo), intensificam e impulsionam o caráter plástico, fluido e híbrido da noção de gêneros.

Nesse contexto, trago o conceito do *letramento remix* alicerçado sobre o letramento digital, que consiste na “habilidade de criar novos sentidos ao samplear modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 55). Ainda para os autores (2016), ao abrir espaço para esse letramento *remix*, damos aos estudantes a oportunidade de falar sobre questões de maior ou menor interesse para eles. Assim, as mais variadas problemáticas sociais podem ser levantadas para discussão, por meio de uma abordagem crítica.

O *letramento remix*, ao qual o meme se propõe estar inserido, situa-se na esfera de um letramento, cuja competência exige de seus produtores um maior entendimento do contexto que os envolve no âmbito dessa produção. Além disso, insere-nos em uma prática multimodal, por excelência, de forma que a produção e propagação de memes permite aos atores que praticam tais ações ressemiotizações e retextualizações constantes, assim como configurações e densidades modais distintas.

A fim de elucidar o conceito de letramento *remix*, anteriormente abordado nessa mesma seção, apresento um quadro desenvolvido por Dudeney *et al.* (2016, p. 21).

Quadro 1 - Letramentos digitais

| C o m p e t ê n c i a c r e s | | Primeiro foco: linguagem | Segundo foco: informação | Terceiro foco: conexões | Quarto foco: redesenho |
|---|-----|--|--|---|-----------------------------------|
| | * | Letramento impresso Letramento em SMS | | | |
| | ** | Letramento em hipertexto | Letramento classificatório | | |
| | *** | Letramento em multimídia | Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem | Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo | |

| | | | | | |
|-----------------------|-------|---------------------------|--|--------------------------|-------------------------|
| c e n t e | **** | Letramento em jogos | | Letramento intercultural | |
| | ***** | Letramento em codificação | | | Letramento remix |

Fonte: Dudeney *et al.*, 2016, p. 21

Embora o quadro anterior se proponha a apresentar uma segmentação dos letramentos digitais, é preciso entender que esses se entremesclam na sociedade. Entretanto, entende-se que o *letramento remix*, nesse contexto, funciona como um macroletramento, pois congrega vários outros letramentos (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 21).

O *remix* é alicerçado sobre uma cultura de colaboração e de diálogo, pois é capaz de multiplicar pontos de vistas e, no caso dos memes, com aspecto viral, tornando essa multiplicação ainda mais rápida, capilar e instantânea, a partir de sua produção e distribuição, que possui produção relativamente simples, pois “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é a arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade” (CANDIDO; GOMES, 2015, p. 1298).

Para Martino (2014, p. 178), objetos, construções, moda e várias ações humanas seriam memes, em cópias que se replicam de forma quase incessante a partir de cópias recebidas anteriormente, ou seja, os memes encontraram um terreno propício para sua divulgação nas mídias digitais, pois, para Rojo e Moura (2019, p. 27), a nova mentalidade, ou esse novo *ethos*, “intensifica atitudes típicas dos novos letramentos, como a colaboração, a abertura de direitos autorais, os recursos abertos e a tendência à hibridização e à cultura remix”.

Tais inserções de gêneros discursivos, como o meme, assim como os recursos culturais evocados por este, bem como as situações sociais advindas de sua utilização, nos levam também a pensar nas múltiplas formas de analisar o gênero, com vistas a pensar sobre a aplicação deste em sala de aula, explorando o meme como recurso relevante para pensar e repensar a linguagem, a partir de produções realizadas pelos estudantes, para assim, pensar também sobre o processo de retextualização, que corresponde a um

dos objetos de pesquisa do presente estudo.

2.4.2. Do meme ao artigo de opinião: uma visão Vygotskyana do processo

Existe um consenso por parte de linguistas teóricos e aplicados de que o ensino da língua deve se dar por meio de textos. A discussão não é mais, portanto, se deve haver o uso de textos na sala de aula para o ensino da língua, mas sim como estes devem ser utilizados (MARCUSCHI, 2008, p. 51) e, ao discorrer sobre a utilização dos textos em sala, uma grande questão apresentada aos professores de Língua Portuguesa é a abordagem que os gêneros discursivos devem ter diante do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, um dos principais problemas apresentados é a dificuldade de situar essa prática textual no cotidiano do estudante, sabendo que o interlocutor das produções textuais em sala de aula é, na maioria das vezes, o professor, o que distancia o estudante de uma situação de prática real ou até que poderia ser simulada. Para Marcuschi (2008, p. 70), não há uma definição de para quem o aluno se dirige, ou seja, “a cena textual não fica clara”. Propor aos estudantes produções textuais mais aproximadas das práticas sociais e historicamente situadas àquelas que eles vivem é uma forma de colocá-los diante de seleções lexicais distintas com os mais variados níveis de formalidade e de informalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 78), o que torna o aprendizado de textos mais significativo e atrelado à realidade dos estudantes, que passam a ver sentido em suas produções textuais.

Garcez (1998, p. 60) também nos alerta nesse sentido, quando diz que o esforço pedagógico para o ensino de textos deveria estar orientado “na direção dessas articulações mais amplas, dessas discussões ideológicas em larga escala, com todos os recursos enunciativos que existem”. Não cabe pensar o processo de ensino e de aprendizagem de gêneros discursivos sem considerar o seu caráter interativo e social, porque, ainda para Garcez (1998, p. 56), não é possível compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica. Nessa senda, a participação do outro como mediador é fundamental nesse processo e, assim, “a interação constitutiva dos processos de passagem do social para o individual e vice-versa exige participação mútua dos atores para o desenvolvimento do sujeito” (GARCEZ, 1998, p. 54), o que nos coloca

diante da necessidade de um aprendizado de textos que considera as leituras de mundo dos estudantes e para um novo universo com novas possibilidades de leituras e ressignificações, pois

Vygotsky observa que a ajuda do adulto pode levar a criança a resolver questões mais complexas do que as que resolveria sozinha. Estabeleceu, assim, a Zona de Desenvolvimento Real, ZDR, como a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, como margem de atuação em que, com a ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que os da Zona de Desenvolvimento Real (GARCEZ, 1998, p. 54).

A mediação é, portanto, um processo que incumbe não somente os professores da área de textos, mas que pode ser estimulada a partir de cenários que possam simular práticas sociais mais próximas da realidade dos estudantes. A interação para passagem do social para o individual, portanto, é fundamental e ocorre por meio das mediações as quais os estudantes são submetidos não só no ambiente escolar, mas, especialmente, fora dele. Isso porque, para Vygotsky (1991), o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Ainda para o autor (VYGOTSKY, 1991, p. 56), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” e, ao trazer tal conceito para o aprendizado, não apenas das crianças, mas também de jovens e adultos, Freire (1989) também nos sensibiliza para a questão das leituras de mundo prévias dos estudantes, que devem ser consideradas para o aprendizado, assunto tão necessário, amplamente e quase exaustivamente explorado tanto nessa dissertação quanto por demais autores com os quais comungo.

Assim sendo, a proposta de se trabalhar com o gênero discursivo meme em seus suportes já comumente conhecidos e utilizados pelos estudantes parte da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), pois já é um universo do qual eles se apropriam diariamente em suas comunicações virtuais com colegas, amigos, parentes e até professores em um contexto mais informal, como em um grupo de *Whatsapp*. Para a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), o gênero discursivo trabalhado pode objetivar atender a uma demanda imposta pela possibilidade de ser um gênero discursivo passível de ser avaliado nos exames para ingresso às universidades, o artigo de opinião.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no contexto da pesquisa, foi a realização de aulas e mediações realizadas por mim, como professora, e pelos próprios estudantes – as interações sociais como situando-se como pano de fundo desse processo de construção de um conhecimento coletivo que vai do social (mediações) para o individual (produção textual), de forma que os estudantes fossem orientados e, a partir das devolutivas, também pudessem internalizar o gênero discursivo artigo de opinião em suas produções textuais.

A defesa, portanto, vai ao encontro da consciência dos processos de retextualização e de ressemiotização, que partem das leituras de mundo dos discentes a uma ampliação multiletrada e multimodal, de forma que seja possível explorar ao máximo, as potencialidades não só de cada discente, mas também da prática docente.

Diante das leituras, pensamentos e questões que foram esmiuçadas anteriormente, é possível dizer que estamos prontos para os próximos passos, rumo à metodologia, que servirá como bússola, apontando a direção para onde devemos seguir, pois os caminhos são muitos e cada um deles abre um mundo de possibilidades. Portanto, vamos, sem apressar o passo, para a condução de uma análise ancorada em uma metodologia enquadrada na pesquisa qualitativa.

EU VOU, POR QUE NÃO?

Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento. No sol de quase dezembro. (...) Eu vou. Por que não? Caetano Veloso.

As ruas, as lojas, os semáforos, os carros e toda a organização social da cidade parece possuir uma teia fina que *segura* as pessoas em seus espaços. Grafites nos muros, nas calçadas pintadas, nas árvores que brotam do asfalto, nos *outdoors*, nos encontros com pessoas e no transporte público. Entre algumas ações, encadeadas do acordar até a hora de chegar à escola (ou ainda de ligar o computador, celular ou tablet), estão o encontro com os colegas, a abertura do caderno ou do livro e, vez em quando (ou até vez em sempre), checar uma mensagem no celular: são inumeráveis os *textos* aos quais estamos (e somos) expostos no dia a dia.

O ano de 2020 imprimiu a esses primeiros passos a necessidade de mudar algumas ações, trazendo a escola para dentro de casa, para dentro do ônibus, para outros contextos, especialmente virtuais – quando a escola passou a ser a tela do computador, do *tablet* ou do *smartphone*. Tal quebra de paradigma foi um ponto de partida para diversos questionamentos e mudanças na prática docente, ocasionadas pela pandemia de COVID-19, que culminou com a obrigatoriedade do isolamento social e o distanciamento da escola, aos moldes tradicionais, que, agora, tem também seu funcionamento em modalidade virtual.

As inquietações continuam brotando do cotidiano, materializadas nos inúmeros gêneros discursivos aos quais imergimos cotidianamente. E das experiências em sala de aula, como estudante e como professora, na condição de aprendiz, a curiosidade é um guia que acompanha meus passos, que são direcionados a um desejo de acreditar que é possível buscar, tentar e levantar hipóteses para tentar resolver questões que, por muitas vezes, acreditamos estarem arraigadas no senso comum, especialmente no que diz respeito à produção textual por parte dos estudantes.

E, ainda tratando-se de inquietação, essa suposta dicotomia entre saberes populares e eruditos é uma das minhas principais. Porque mina a autoestima de sujeitos, que poderiam ter suas potencialidades muito melhor

exploradas, desde que fossem escutados, instigados e incentivados – além de melhor preparados para buscar o interesse e a emancipação intelectual. Nesse sentido, Freire (1889), ele de novo, *ele sim*, nos alerta para a valorização dos saberes anteriores aos ditos saberes escolarizados e para o entendimento da escola como entidade separada da sociedade, tanto no que tange aos saberes, quanto no que diz respeito ao espaço delimitado por grades e muros. A escola em si, ou mesmo o que se relaciona a ela, deveria ser uma incorporadora de saberes, não uma delimitadora. Ampliar as leituras de mundo e potencializar os multiletramentos seriam ações congruentes para que o estudante conquiste uma visão crítica e, com isso, seja protagonista de sua própria história.

A defesa, aqui, é por uma prática docente além muros. Da escola para fora, do mundo para dentro. Considerando também, a partir da necessidade do isolamento social, a ubiquidade⁷ da educação (SIBILIA, 2012), a partir da inserção da sala de aula nas telas. Uma forma idealizada de conceber a educação? Talvez. E a inspiração vem de uma referência ficcional: Dom Quixote, perene no gosto popular (CHALITA, 2005) e que exerce um fascínio semelhante a autores, professores, colegas, alunos e amigos. Subir nos ombros de gigantes é conseguir enxergar além do que se vê, e permitir extrapolar a curiosidade e a inquietação para a pesquisa, afinal é preciso ver além dos muros.

Vamos sair, apenas por um instante, do idealismo dos heróis, e nos permitir sermos conduzidos para a prática dos grandes mestres. E também admitir a pequenez diante das complexidades das coisas do mundo. É desse modo que eu, Daniele, congrego, neste capítulo, territórios ontogênicos e epistêmicos, na medida em que meu ser (estudante e professora) se encontra com meu modo de pesquisar (anseios investigativos partilhados com meus colaboradores). Portanto, nada mais coerente com essa caminhada, a partir de seus primeiros passos, do que inscrever esta pesquisa no paradigma qualitativo, valorizando, portanto, a construção dos dados⁸ com os

7 A ubiquidade na educação pode ser entendida como a presença de uma educação que ultrapassa o ambiente físico da escola e está também no mobile, nos grupos de *whatsapp*, nas aulas on-line, nas plataformas e nas mídias sociais.

8 Embora o termo *dados* me suscite uma inquietação, visto que a construção conjunta dessas interações é mais potente e possui uma finalidade muito superior apenas a “geração de dados”, o termo será utilizado, por uma questão meramente formal, porém não reducionista para as questões abordadas neste estudo.

colaboradores do estudo.

O termo *dados* traz certo desconforto e compactuo com a visão de Banks (2009, p. 27), ao esclarecer que,

de uma perspectiva mais positivista, os dados já estão “disponíveis” aguardando para serem descobertos, enquanto de um ponto de vista mais interpretativista os dados passam a existir por meio do processo investigativo; de qualquer maneira, eles são todos dados. (...) o termo simplesmente denota as imagens visuais e outras coisas que são identificadas, criadas ou reificadas pelos processos de pesquisa social em objetos que podem ser manipulados, tabulados, comparados uns aos outros e assim por diante, independentemente de seu status ontológico.

E, talvez, por não ter encontrado termo mais adequado para descrever, ou mesmo por um receio de reduzir a dimensão do que foi construído – dadas as subjetividades, o termo *dado* é inquietante, mas ainda é o mais próximo no que diz respeito até a um entendimento por parte de demais pesquisadores. Apesar do confronto ontológico com o termo, chamemo-nos de “*dado*” e “*dados*”, não de “*coletados*”, mas de conjuntamente gerados com os colaboradores.

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA: UM GUARDA-CHUVA EM MOVIMENTO

O senhor... Mire veja! o mais importante e bonito, do mundo, é isto! que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. E o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (ROSA, 2015, p. 31).

Para uma pesquisa que se enquadre nos critérios acadêmicos e para que, de fato, seja ciência, somente a inquietação não basta. Já que a caminhada é longa, é preciso estar bem preparada para os desafios que serão encontrados durante os passos que deverão ser dados para os encontros que ainda virão. E o que são os enquadres senão olhares, ou perspectivas, de quem pesquisa para os sujeitos colaboradores? Ao realizar essa nova delimitação, um estudo que tem o intuito de investigar sujeitos em suas idiossincrasias está ancorado à pesquisa qualitativa.

Assim sendo, a pesquisa demanda enquadramentos que direcionam o olhar para os sujeitos colaboradores – igualmente participantes e modificadores

do ambiente e de si próprios. Assim, quanto à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, que, para Silveira e Córdova (2009, p. 31), não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social. O estudo tem natureza aplicada, na medida em que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, especialmente voltados à prática docente contextualmente situada em situações de vulnerabilidade social.

Antes de começar, contudo, as definições acerca dos métodos que foram escolhidos para ancorar a pesquisa, bem como defini-la, cabe estabelecer uma conceituação que abranja a complexidade da pesquisa qualitativa, bem como a sua multifacetada atuação no cenário acadêmico. Dada a complexidade de estudos sob esse paradigma, bem como das relações sociais permeadas por tal episteme, a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2003, p. 221), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Pesquisa qualitativa que recobre um campo transdisciplinar, “assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Tais análises dependem de uma base conceitual que fora anteriormente desenvolvida por pesquisadores das ciências humanas, como filósofos, sociólogos e linguistas, e, nesse sentido, cabe destacar a importância dos estudos positivistas na inauguração desses estudos – mas, que na atualidade, possuem seus papéis amplamente questionados, em decorrência das limitações de métodos considerados cartesianos para abranger a complexidade das relações humanas, bem como as situações sociais advindas delas.

Em caráter elucidativo e, por assim dizer, delimitativo, adoto, entre os vários conceitos cunhados por autores que se debruçaram na conceituação de pesquisa qualitativa, o vislumbre de um guarda-chuva em movimento. A simbologia do guarda-chuva para trazer à tona as múltiplas abordagens do tema, visto que se trata das complexidades humanas e o movimento para adaptar-se a essas especificidades, de forma que seja possível mostrar e valorizar, bem como reconhecer a importância das idiosincrasias dos sujeitos

envolvidos nessa pesquisa.

O guarda-chuva em movimento projeta-se como a possibilidade de lidar com a qualidade dos dados gerados, em detrimento da quantidade dos dados coletados. O aprofundamento na construção e no envolvimento com o conhecimento e com as pessoas envolvidas aponta para dinâmicas mais caóticas e produtivas (DEMO, 2008), tão necessárias não para o entendimento da realidade estudada, mas para o envolvimento e o aprofundamento nas questões de pesquisa, corroborando com o processo educativo, especialmente nos contextos geograficamente periféricos. Espera-se, portanto, que tal pesquisa, de caráter social, seja, pelo menos, segundo Demo (2008, p. 21), “mais criativa, interpretativa, sem com isso confundir construcionismo com invencionice”.

Com vistas a trazer um panorama histórico da pesquisa qualitativa, vale salientar alguns marcos que influenciaram, direta ou indiretamente, a concepção de pesquisa qualitativa. Adoto, para essa perspectiva diacrônica, o trabalho de Chizzotti (2003), até para entender as premissas básicas da pesquisa qualitativa, a partir de sua evolução histórica.

O primeiro marco corresponde às raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e buscava principalmente trabalhar com as descrições das condições precárias de trabalho, às quais trabalhadores eram submetidos, ou mesmo denúncias sobre questões sanitárias enfrentadas nos idos dos séculos XVIII e XIX na Europa.

O segundo marco histórico vem da primeira metade do século XX, a partir do momento em que a antropologia foi reconhecida como disciplina destacada da história e se começaram a investigar grupos humanos: como eles viviam, onde viviam, como partilhavam ideias e conhecimento, além de suas práticas cotidianas – objeto de análise, de interesse e de estudo na época. A descrição dessas partilhas ganhou força com as ideias iniciais de Malinowski, que é considerado o ponto de partida e de referência histórica quando se trata de etnografia – apesar de esta ciência já ter possuído outras incursões anteriores (CHIZZOTTI, 2003). A etnografia, portanto, tem suas bases na descoberta “do outro”, nesse lugar de observação, talvez de estranhamento, mas certamente de convivência com determinados grupos sociais, multiculturais ou isolados, como indígenas e habitantes de comunidades

remotas.

Já o terceiro marco, entre o pós 2ª guerra até os anos 70, é considerado como a fase áurea da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), pois são reelaborados os conceitos de fidedignidade, validade e objetividade, além da formalização dos estudos qualitativos. Nesse período, também foram feitas críticas aos modelos deterministas, trazendo à tona a relevância dos sujeitos e a inclusão das vozes dos atores sociais colaboradores da pesquisa. Além disso, ainda segundo Chizzotti (2003, p. 228), é nesse período também que “os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista” – fundamental para estabelecer novas discussões sobre a pesquisa qualitativa e o estabelecimento de novos critérios para a pesquisa humana e social.

No quarto marco, “temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 229). Além disso, houve um amplo investimento em pesquisas de diversas áreas do conhecimento entre os idos dos anos 70 e 90. Tanto a influência teórica quanto os processos históricos, agora entendidos sob as teorias estruturalistas, pós-estruturalistas e pós-modernistas, marcaram essa fase da pesquisa qualitativa.

O quinto marco remonta da década de 90 em diante. Vale ressaltar que não corresponde ao último marco histórico da pesquisa qualitativa, visto que esta apresenta um dinamismo constantemente influenciado por questões históricas e sociais, inerentes ao que é humano, mas que o período sinaliza mudanças simbólicas importantes na concepção da pesquisa qualitativa. O capitalismo liberal, nesse contexto, assim como a globalização, trouxeram à tona as denúncias de desigualdades subjacentes em oposição a essa suposta *igualdade* no consumo e também nas oportunidades (CHIZZOTTI, 2003. p. 230).

Novamente, outras questões foram incorporadas à complexidade e às teorias da pesquisa qualitativa, especialmente em decorrência do maior acesso às tecnologias da comunicação, descortinando novas possibilidades de se fazer pesquisa qualitativa, bem como estudos etnográficos. A exemplo disso, cabe citar a netnografia, conceito proposto por Kozinets (2014), assunto que será tratado mais adiante, ainda nesse capítulo metodológico.

Pesquisa é, ainda, uma busca pela compreensão (STAKE, 2011) tanto em aspectos epistemológicos, ligados à produção do conhecimento de uma realidade que pertence ao outro, quanto em aspectos ontológicos, pois, para González Rey (2005, p. 83), “nenhuma decisão pessoal se produz sem interesse pessoal.” Por isso, além da perspectiva diacrônica ao se trazer a evolução histórica da pesquisa qualitativa, serão discutidas, neste capítulo, as questões epistemológicas e ontológicas em seus aspectos sincrônicos.

Diante dessa perspectiva multifacetada, trouxe um recorte que, depois de passar pela evolução histórica, prossegue com o levantamento das bases filosóficas da pesquisa qualitativa, visto que, em se tratando de uma pesquisa, em que a linguagem e a educação são temas amplamente abordados, a filosofia entra em cena não somente como teoria, mas também como base para o conhecimento, especialmente na educação, pois, segundo Lima Silva (2018, p. 24), pensar em filosofia é também pensar na formação humana em uma “atividade que é essencialmente educadora e política (...) que não pode parar em si, ela busca o outro. Seu *logos* precisa ser questionador, inquiridor.” Depois do aprofundamento diacrônico, portanto, sigamos ao aprofundamento agora sincrônico, em um convite à filosofia, em uma “atitude filosófica” (CHAUÍ, 2002), de quem deseja conhecer.

3.1.1. Bases filosóficas da pesquisa qualitativa

De acordo com Pesce e Abreu (2013, p. 24), o campo da ciência abrange modos distintos de se desenvolverem pesquisas científicas, especialmente aquelas que se dedicam ao estudo de fenômenos sociais, cujas raízes históricas remetem à importância de Comte (1978), que alçou a sociologia ao patamar de ciência, desenvolvendo uma íntima relação entre ciência e técnica – ressaltando a importância das contribuições de Comte para o campo da sociologia. Apesar de tais contribuições, talvez seja preciso reconhecer as limitações da vertente positivista para lidar com as questões humanas, de forma que contemple toda a sua diversidade e a sua complexidade (PESCE; ABREU, 2013, p. 23).

O que nos torna humanos, além do devir⁹, ao qual Rosa poeticamente

9 Embora seja difícil e, ao meu ver, quase impossível delimitar o que é o “devir”, a tentativa foi feita mais adiante, ainda nesta seção. É uma das palavras que eu acho mais bonitas, cujo sentido traz uma possibilidade ampla de significações pessoais, ontológicas, não cabendo aqui,

acena, nas falas do jagunço Riobaldo em *Grande Sertão Veredas* – em alusão à epígrafe no início deste capítulo – é a busca pelo conhecimento imerso na cultura e na sociabilidade, subjetividades inerentes à vida em sociedade. *Devir* é um conceito amplamente explorado pela filosofia, cujas bases são provenientes da filosofia ocidental, especialmente na figura dos filósofos pré-socráticos (LIMA SILVA, 2018, p. 76), apresentados por Leão (1991, citado por LIMA SILVA, 2018, p. 76) como “pensadores originários”, referindo-se, principalmente, a Anaximandro, Parmênides e Heráclito.

Nem neste capítulo, sequer nesta dissertação, pretendo me alongar na discussão das teorias de pensadores pré-socráticos. Apenas quero trazer o pensamento de um desses pensadores originários: Heráclito. Para refletir sobre o caráter dinâmico da pesquisa qualitativa e não só desta, mas da concepção das ciências humanas, que tem sua origem no desejo por expressar o que ainda nunca havia sido expresso, em consonância com o pensamento de Chauí (2002, p. 152), em um ensaio sobre o filósofo Merleau-Ponty, que conceitua o espírito selvagem:

Que é Espírito Selvagem? É o espírito de práxis que quer e pode alguma coisa, o sujeito que não diz “eu penso” e sim “eu quero”, “eu posso”, mas que não saberia concretizar isso que quer e pode senão querendo e podendo, isto é, agindo. O que torna possível a experiência é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa precisa e determinada, fazendo do trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso.

A meu ver, o espírito selvagem, a pesquisa, a curiosidade e o desejo pelo saber trazem o apreço pela transformação. Volto assim, para o *devir*, síntese das mudanças e da dinâmica ressaltada pela pesquisa nas ciências humanas. Ainda para Heráclito, não só em seu fragmento mais conhecido de que “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio” (Fragmento 91), mas também no pensamento de que “de todas as coisas a guerra é pai, de todas as coisas é senhor” (Fragmento 53) (LIMA SILVA, 2018), frisamos que a permanência não existe e que somente do conflito pode surgir a harmonia – que, por sua vez, desemboca na dialética Hegeliana, cuja premissa se baseia

portanto, uma digressão.

na tese-antítese-síntese.

Diante disso, têm-se a Dialética e a Fenomenologia, vertentes que questionam os princípios do Positivismo. A Dialética possui duas principais abordagens: a Hegeliana, de base idealista; e a Marxiana, de base materialista (PESCE; ABREU, 2013). Enquanto a primeira se volta para a análise das contradições por meio da clássica tríade: tese – antítese – síntese, com o intuito de compreender os contrários, inerentes à humanidade; a segunda procura entender as leis sociológicas, a evolução histórica e a prática social atinentes à realidade dos sujeitos (PESCE; ABREU, 2013, p. 21).

A dialética de Marx, também intitulada Marxiana, ainda, segundo Pesce e Abreu (2013, p. 21), “percebe o conhecimento e as teorias do conhecimento como expressões históricas, amparando-se em três princípios: a contradição, a tensão e a superação”, compreendendo a relatividade do conhecimento, já que se constitui de sujeitos em constante movimento, modificados e, igualmente, modificando o curso da história. Conhecer e partilhar as experiências humanas, em um processo de construção que considera, se importa e tem como objetivo enxergar essas subjetividades é também estar diante do *devir* – mudanças pelas quais passam(os) e transformam(os), tanto em relação a nós mesmos quanto em relação aos demais. Modificações que fazem parte do curso da vida do *homo sapiens*, que, em sua própria categorização, carrega a alcunha de ser dado aos saberes.

Outra vertente anteriormente citada juntamente com a dialética foi a fenomenologia, que questiona a premissa positivista de que o pesquisador deve buscar a neutralidade. Conforme encontramos em Pesce e Abreu (2013, p. 23),

as pesquisas desenvolvidas com base na Fenomenologia estão especialmente preocupadas com a análise dos relatos e as descrições dos sujeitos que vivenciaram o fenômeno em tela. A Fenomenologia questiona a premissa positivista de que o pesquisador deve buscar a neutralidade, salientando que tal premissa não considera as crenças e os valores presentes nos pensamentos e nas ações do investigador.

Para os positivistas, seria como adentrar um espaço, ter contato com vários sujeitos e manter uma neutralidade diante de todas as realidades apresentadas, inclusive as que se opõem ou se assemelham à vida do

pesquisador. Em contraponto, Araújo *et al.* (2017, p. 5) destacam que “a pesquisa coloca o sujeito diante de reflexões pessoais, que envolvem dinâmicas simbólico-emocionais em construção e reconstrução na vivência da pesquisa”. Sendo assim, “a flexibilidade da conduta humana, a impossibilidade de o investigador não influenciar o fenômeno que observa são fatores que inviabilizam a almejada objetividade positivista” (PESCE; ABREU, 2013, p. 25), visto que a ação humana é eivada de subjetividade (SANTOS, 1998).

Portanto, deparar-se com essas subjetividades inerentes à condição humana situa a pesquisa no tempo e no espaço em condições historicamente datadas, visto que a realidade é captada do ponto de vista do observador, que é ativo, participante e sujeito do processo (DEMO, 2008). A pesquisa, propriamente dita, já é uma forma de se estar ativo à construção de conhecimento, pois, conforme adverte Demo (2008), não é possível aprender escutando aula, mas sim construindo o próprio conhecimento, com as possibilidades, os encontros e as partilhas entre os sujeitos participantes e construtores do processo/recursos de pesquisa.

Adentrar em uma realidade não tão alheia, porém, às vezes distante da minha condição de privilegiada frente a lugares, famílias e sujeitos que vivem em vulnerabilidade social, não poderia deixar de situar socialmente a pesquisa, visto que, para Demo (2008, p. 22), “a sustentação da pesquisa social é o desejo de conhecer a sociedade melhor, tanto em suas faces quantitativas e, sobretudo, qualitativas”. Dessa forma, o *social*, oriundo das relações situadas em tempo e em espaço, permeado pela partilha e pela cultura, tem por intenção “guinar o esforço de pesquisa para a realidade social, ressaltando nela suas faces qualitativas” (DEMO, 2008, p. 15).

Acredito, ainda, como sociolinguista, que, ao trazer e ao adentrar o contexto social de dado grupo pesquisado, os interagentes manifestam suas expectativas, normas e crenças previamente estabelecidas (LADEIRA, 2007, p. 45), o que colabora para pensarmos que a pesquisa qualitativa, alinhada a uma vertente teórica sociointeracional, propicie espaços para a construção conjunta de sentidos, uma vez que, para Chizzotti (2000, p. 82), a construção do conhecimento “é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação”.

Lidar com as inquietações e com uma construção empírica dos dados, da fala e de uma suposta falta de controle dos colaboradores de pesquisa é uma necessidade demandada pela pesquisa etnográfica. Até aqui, houve a defesa dessa produção de conhecimentos e de aprendizados e a observação de sujeitos em seus próprios *locus*, com comportamentos e com vivências ímpares que os diferenciam de quaisquer outras pessoas. A descoberta é a condição *sine qua non* nesse processo. Descoberta do outro, mas especialmente de mim mesma – dado que o pesquisador entra em campo como aprendiz e não deixará de sê-lo, mesmo depois do “encerramento” da pesquisa. Uma pesquisa não é, portanto, um produto final, acabado, que se basta em si mesmo, mas sim uma janela aberta para que outros pesquisadores adentrem seu próprio mundo e do outro.

A relação do pesquisador e dos colaboradores é, por isso, eivada de subjetividades. Apesar disso, a descrição é importante, mesmo que sua presença dificilmente passe despercebida. Por isso, uma saída é desenvolver relações de confiança com os colaboradores, pois, segundo Cançado (1994, p. 56), assumir uma imagem de “espião” dentro da sala de aula incomoda. Por isso, a importância de um ambiente onde os colaboradores se sintam à vontade para contribuir com a pesquisa, visto que não são seres despojados de suas subjetividades, pré-conceitos e concepções sobre o que representa a pesquisa.

Tal noção de que os sujeitos se expressam, interagem e interpretam (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 3) traz impactos significativos para as pesquisas em ciências humanas. Com esse entendimento da inexistência de uma separação objetiva entre pesquisador e colaboradores da pesquisa, existe um espaço para que esses sujeitos se manifestem e se expressem, entendendo-os em constante mutação, à medida que se modificam e são modificados pelos eventos/ações sociais que ocorrem em sociedade. Dessa forma, os sujeitos aparecem sempre em primeiro plano, tanto narrando suas próprias histórias e construindo narrativas de si mesmos – como uma contribuição profícua para as pesquisas em ciências humanas, e, especialmente, em linguagens (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 4), quanto enunciando, em consonância com o enquadramento sociointeracional. Pausas, interrupções, reparos, risos, mudanças de entonação de voz, entre outras pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998)

são igualmente fundamentais para compreendermos fenômenos e ajudarmos a fazer inferências sobre os significados dessas ações durante um encontro (LADEIRA, 2007, p. 51), o que inclui, evidentemente, encontros motivados pela agenda de pesquisa (tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores).

Existe, portanto, um conjunto de interações e percepções que ajudam a delinear e a analisar os dados de uma transcrição de conversa, gravação de áudio e de vídeo, ou mesmo de documentos que, porventura, possam ser apresentados, produzidos ou mesmo conduzidos durante a pesquisa. Sendo assim, quanto mais multifacetada for essa abordagem dos colaboradores da pesquisa, maior a possibilidade de se realizarem inferências mais alinhadas com a realidade social pesquisada, respeitando-se a subjetividade tanto do pesquisador quanto do grupo social colaborador.

Diante dessa expressão dos sujeitos que mostram suas próprias realidades como protagonistas e como narradores da própria história, adotam-se aqui, também, fundamentos no pensamento de Bakhtin, que conceitua:

a ideia de sujeito como narrador de si e do mundo também encontra fundamentos no pensamento de Bakhtin (1895-1975), autor que enfatiza ser possível a compreensão do sujeito, de sua história e de sua vida cotidiana, mediante os textos que ele cria e oferta ao outro na comunicação, convertendo-os em signos compartilhados. Bakhtin sustenta o dialogismo como o fundamento e princípio mesmo da consciência. Segundo ele, “[a] própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1988) (ARAUJO *et al.*, 2017, p. 4).

O sujeito como narrador de si permite entender as realidades nas quais ele está inserido, e, a partir disso, poder inferir e fazer hipóteses sobre determinadas situações e comportamentos manifestados por ele mesmo no ambiente escolar e até fora dele. Por meio das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998), mediante as análises de conversas e entrevistas gravadas, por exemplo, é possível identificarmos a sinalização de preposições contextuais que o sujeito pode manifestar durante a pesquisa.

3.1.2. Sobre a escolha dos métodos utilizados

Após tratarmos da evolução histórica e das bases filosóficas da pesquisa qualitativa, partimos para a descrição dos métodos utilizados, que foram escolhidos tanto levando em consideração as questões de pesquisa,

quanto conservando as especificidades da pesquisa qualitativa e a livre expressão dos sujeitos colaboradores, que, por ora, trazem para o campo o desafio e a delícia da descoberta conjunta de novas subjetividades.

É importante, porém, destacar a diferença entre metodologia e métodos. A primeira traça o percurso escolhido para se chegar ao “fim” que a pesquisa deve apresentar, já o segundo refere-se aos procedimentos (métodos e técnicas) que serão utilizados para a construção conjunta dos dados de pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) (a serem analisados a posteriori). Escolher, portanto, as técnicas e os métodos que serão utilizados trazem para a pesquisa a intencionalidade, bem como visam a destacar a subjetividade de quem está envolvido nessa construção conjunta, visto que a quantidade, neste caso, é menos importante do que a qualidade do que foi construído interacionalmente entre mim e os colaboradores.

São coerentes com nossa pesquisa quatro procedimentos. Antes de tudo, a pesquisa é bibliográfica, por fazer um levantamento de referências teóricas, publicadas por meios escritos e eletrônicos (FONSECA, 2002, citado por SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37), atinentes ao enquadre teórico-metodológico deste estudo (a sociolinguística interacional e a linguística de texto em alinhamento com a microetnografia¹⁰, inscrita em um paradigma qualitativo). Adicionalmente, minha pesquisa é de campo, por propiciar espaço junto aos colaboradores para construção conjunta de dados, com o recurso de outras pesquisas, inclusive bibliográfica e documental; e participante, por minha busca, como pesquisadora, de um ambiente de confiança e de construção conjunta de conhecimento mediante o exercício da empatia com tais colaboradores. Por fim, (micro) e (n)etnográfica, por um amplo interesse em investigar as ações languageiras de um grupo, considerando-se:

- (a) Uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- (b) interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- (c) flexibilidade para mudar os rumos da pesquisa;
- (d) ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- (e) visão dos sujeitos sobre as suas experiências;
- (f) a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- (g) a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- (h) a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório

10 A microetnografia será tratada na próxima seção, embora seja indissociável esse debate de uma seção que discuta a nossa inscrição em um paradigma qualitativo, razão que me motivou a trazer breves considerações.

(SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41).

Pautada nesse enquadramento, a pesquisa conta, em um primeiro plano, com a oferta de um curso pré-PAS¹¹ aos estudantes de um cursinho pré-vestibular social, comunitário, popular em Ceilândia. O curso almejou oportunizar o acesso a gêneros discursivos que pudessem ser avaliados no Programa de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade de Brasília (UnB), a partir da produção de um meme para a elaboração de um artigo de opinião. O material produzido seria compartilhado entre todos, mediado por todos e analisado por mim, com vistas à construção de sentidos.

Dado o contexto atual, tanto eu quanto boa parte dos estudantes ingressamos no curso via *Google Meet* ou *Whatsapp*. Dessa maneira, os estudantes puderam interagir virtualmente comigo e com os colegas, mostrando os memes produzidos, que foram elaborados para motivar a produção de um artigo de opinião com o tema “Aulas on-line na pandemia”, contemplando sentimentos e situações relacionados à pandemia de COVID-19, especialmente no que tange às aulas on-line – realidade nova para boa parte dos estudantes e, sobretudo, para os professores.

A fim de detalhar os procedimentos utilizados para compor a pesquisa realizada, considero necessária a descrição dos seguintes métodos de construção conjunta dos dados: (a) observação participante; (b) entrevista semiestruturada; (c) diário de campo e (d) notas de campo. Todos os procedimentos foram utilizados durante ou após a realização do curso. Além disso, como as aulas do curso foram gravadas, os próprios dados produzidos durante as conversas no *chat* do *Google Meet* puderam ser utilizados para compor a análise, visto que, em se tratando de um estudo que utiliza ferramentas da etnografia, tais dados não podem ser negligenciados, visto que podem sinalizar pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998, p. 100), fundamentais para compor a análise proposta por essa pesquisa.

11 O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio. Consiste na realização de provas por etapas, com conteúdos curriculares correspondentes ao ano do ensino médio em questão, separados por matrizes de conhecimentos e de habilidades. Atualmente, o programa destina a metade das vagas da universidade para os estudantes ingressantes por essa modalidade, de forma gradual. As provas são interdisciplinares e visam à verificação do desempenho de competências e habilidades desejadas para os futuros universitários.

(a) observação participante

Uma das principais implicações da pesquisa participante, ou até uma preocupação, é uma possível perda da *neutralidade*, que poderia comprometer a investigação. Porém, para Marques (2016, p. 265), com uma adequada sistematização da metodologia, o que inclui o ingresso em campo já conhecendo as práticas comuns a esses espaços, ajudará a compreender melhor o ambiente de pesquisa, bem como os sujeitos. A neutralidade total, ainda nesta senda, não é uma possibilidade (tampouco uma necessidade), pois, mesmo que o pesquisador adentre o campo de pesquisa sem conhecer os alunos (como é o caso da pesquisa em sala de aula), a dinâmica da classe já foi alterada por haver um observador destacado daquele contexto.

A observação participante foi citada pela primeira vez pelo polonês Bronislaw Malinowski – precursor do uso da etnografia (MARQUES, 2016). Para ele, não bastava apenas descrever o sistema de trocas e de comportamentos da vida tribal dos nativos, mas sim entender os sentidos e as motivações dessas respectivas atitudes na vida em comunidade da sociedade estudada. Ainda para Malinowski (1978), a condição prévia para se levar a cabo, com êxito, o trabalho de campo é a naturalidade com a qual o pesquisador se insere nas práticas sociais compartilhadas pelos colaboradores da pesquisa.

E por que observação participante? Para Marconi e Lakatos (2010, p. 176-177), na “observação não-participante”, o pesquisador tem contato com a comunidade ou grupo, mas não se integra a ela, permanecendo fora do grupo. Já na observação participante, o pesquisador tem contato ou pertence à comunidade em questão, exercendo influência sobre o grupo ou comunidade de colaboradores. Apesar disso, a pesquisa não pode perder o caráter, tampouco o propósito da pesquisa, sistematizando as impressões, as mudanças e outras pistas que podem servir para aprofundar ou complexificar o estudo e as observações realizadas ou construídas.

(b) Entrevista semiestruturada

As entrevistas, um dos procedimentos utilizados para essa construção de dados,

constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica (POUPART, 2012, p. 215).

Destaco, portanto, a importância da triangulação de métodos de pesquisa, assunto que será tratado ainda neste capítulo, porém, mais adiante. Método que traz, sim, certa ambiguidade e até outras complexidades, visto que se tratam de relações humanas. Contudo, ainda para Poupart (2012, p. 216-217),

as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria assim indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Ou seja, apesar das possíveis contradições que podem ser encontradas com a utilização desse método, ele mostra-se valioso para a construção conjunta dos dados da pesquisa em si e também servem para trazer à tona a importante e necessária perspectiva dos atores sociais envolvidos na construção dos dados desta pesquisa. Outro argumento de ordem epistemológica para defender a entrevista qualitativa, também sinalizado por Poupart (2012, p. 220), é que esse método “permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos atores, ela é vista com um instrumento privilegiado para denunciar, de dentro, os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão (...)”. Todavia, para que tal processo aconteça, as negociações foram estabelecidas de maneira que pudessem deixar os entrevistados o mais à vontade possível e, para isso, tanto antes quanto depois, seria necessário que as relações com os participantes fossem construídas para além de uma relação de pesquisa, algo que pudesse ser significativo para ambas as partes.

Para realizar a entrevista, foi elaborado, anteriormente, um questionário semiestruturado, de caráter flexível, que foi submetido aos colaboradores da

pesquisa pelo *Whatsapp*, com o objetivo de focalizar a discussão a respeito do tema tratado na produção dos memes para o artigo de opinião. Fundamentais para entender o contexto de realização e de vivência, bem como as leituras de mundo contidas nessas expressões. Entrevista essa que foi realizada, em decorrência da pandemia de COVID-19, obedecendo aos protocolos sanitários de distanciamento social: via *Whatsapp*.

(c) diário de campo

O diário de campo apresenta-se como uma técnica de caráter informal e amplo, mas pode se tornar um instrumento fulcral para os pesquisadores em educação, pois pode aperfeiçoar e trazer uma reflexão coletiva acerca da prática educativa (FALKEMBACH, 1987). Combiná-lo com outras técnicas de investigação contribui para aprofundar a busca de informações e para aprimorar a reflexão do próprio processo de pesquisa.

O diário de campo “consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia a dia” (FALKEMBACH, 1987, p. 22), cujas observações realizadas devem ser precedidas de data e hora para acompanhar a cronologia dos fatos que são importantes no processo de construção dos dados.

No diário de campo também cabe anotar as próprias reflexões do sujeito pesquisador, pois os processos investigativos trazem modificações internas valiosas para a construção da pesquisa, visto que o pesquisador “é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa” (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

O diário de campo foi utilizado por mim como um recurso importante para o registro das minhas impressões particulares acerca do curso ministrado, mas não só. Diante do extenso volume de dados construídos, foi uma forma também de trazer à tona algumas questões mais pessoais, quiçá íntimas, em relação à construção conjunta desses dados.

(d) notas de campo

As notas de campo consistem em anotações realizadas pelo sujeito

pesquisador durante ou logo após a realização da pesquisa em campo, no formato de notas mentais, muitas vezes desordenadas, produzidas para ajudar na confecção de relatórios e também para ajudar a registrar fenômenos e ações que podem ser importantes para a pesquisa (GIBBS, 2009). Devem trazer não a descrição do evento em si, mas as impressões acerca de fenômenos, situações inesperadas e interpretações de mundo acerca do que foi anotado. Fornecem corpo aos relatórios e às observações qualitativas, de forma que incorporem registros preciosos de como os colaboradores agiram diante de determinadas questões durante a pesquisa, quais sejam: interrupções, distrações, desconfortos e impressões dos colaboradores acerca do tema e da construção conjunta dos dados de pesquisa.

Utilizar mais de um método, sob essa perspectiva multifacetada, é realizar a triangulação de dados, um conceito possível – e até recomendável – no âmbito da pesquisa qualitativa, ao se tratar das análises dos dados que foram gerados durante os estudos. Triangular diferentes métodos qualitativos, nesse caso, significa, para Flick (2009, p. 90), “relacionar diferentes métodos de pesquisa, (...) combinando diferentes métodos de diferentes abordagens da pesquisa”, de forma que tais métodos possam trazer visões distintas de uma mesma questão, visando à multiplicidade de formas de se enxergar uma mesma realidade, fundamental para um estudo qualitativo.

As notas de campo também foram para mim necessárias para pensar sobre a construção conjunta desses dados e, mais do que isso, para registrar questões ontológicas que me atravessaram durante o processo de construção de dados, de forma a me sensibilizar não só para questões de pesquisa, mas que pudessem servir para estudos, análises e escritas posteriores, visto que o represamento de ideias e da escrita, especialmente, foi uma questão vivenciada não somente por mim, mas imagino que por diversos pesquisadores prejudicados pela desesperança do isolamento social.

3.1.3. Um olhar para as subjetividades

A construção do conhecimento científico, apesar de uma suposta normatividade e mesmo por uma forma hegemônica de construção da realidade para a sociedade ocidental (MINAYO, 1994, p. 10), apresenta uma série de conflitos e contradições. Especialmente em se tratando de pesquisas

na área de ciências humanas, essas diversidades saltam ainda mais não somente aos olhos, mas às percepções que evocam todos os sentidos. Volto, portanto, ao conceito de devir, abordado anteriormente, mas agora à questão da cientificidade, também defendida por Minayo (1994), ao trazer à tona características fundamentais do campo das ciências sociais: a provisoriade, o dinamismo e a especificidade.

Por isso, para além de buscar padrões estáveis e normativos, a pesquisa qualitativa social envolve a lida com os sujeitos, que corrobora com o dinamismo tanto de suas vidas individuais quanto de suas vidas coletivas, da qual emergem as práticas sociais valiosas e caras para os estudos qualitativos. As subjetividades são, portanto, importantes de serem destacadas e percebidas pelo pesquisador. Antes de mais nada, cabe, contudo, detalhar ou, ao menos, trazer à luz algumas definições de *sujeito* para dialogar com este estudo, com vistas a ampliar as percepções em busca de uma conceituação que esteja em concordância com o estudo em si.

É preciso, ainda, destacar que o conceito de sujeito tem se modificado ao longo da história, situações que imprimem o dinamismo tão característico da pesquisa qualitativa. Descobertas e estudos que antecedem a modernidade trouxeram à pauta novas definições de sujeito. Um ponto de partida possível é a descoberta do sistema heliocêntrico que reduziu o ser humano (sujeito) como uma parte minúscula da galáxia até adentrarmos no território da teoria marxista, que situou o homem como produtor e produto de sua própria existência concreta (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 1). Porém, a concepção do homem como um ser pensante e as derivações possíveis desse pensamento, com a construção do conhecimento e a valorização do pensar, a citação de Descartes, “penso logo existo” (DESCARTES, 1996), soa como premissa básica para uma inquietação que pode derivar em uma pesquisa, que comunga com o desejo de pensar e de saber, como condições do próprio ato de existir.

Porém, parar em Descartes não parece abranger a dimensão necessária para uma pesquisa qualitativa, visto que Descartes, considerado o pai do método cartesiano, preconizava que o conhecimento humano poderia ser descrito por processos matemáticos e conduzidos até que não houvesse mais dúvidas acerca do resultado proposto por algum estudo (DESCARTES, 1996). A defesa, até então, na pesquisa qualitativa é o destaque para as

subjetividades humanas em suas múltiplas possibilidades e facetas, concepções que tiveram maior expressão no meio do século XX, com a contribuição de filósofos contemporâneos, como Foucault, Derrida, Baudrillard, entre outros (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 2). Assim, as metodologias embasadas nas teorias positivistas começaram a se revelar insuficientes para a discussão de fenômenos sociais ou relativos ao que é humano.

Seguindo por esse caminho, vale considerar as contribuições desses filósofos contemporâneos, que destacam:

o caráter construtivo, parcial e provisório do conhecimento. Ganham crescente destaque novas epistemologias que problematizam de modo radical a noção de sujeito cartesiano e a construção de conhecimento que ela sustenta. (...) As abordagens emergentes apresentam uma ideia de sujeito como sistema aberto e completo, concebido como múltiplo, descentrado e em desenvolvimento dialógico (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 2).

E a partir do desenvolvimento social e histórico dessa linha de pensamento, outro desafio importante surge, especialmente em se tratando tanto dos sujeitos que colaboram com a pesquisa (sujeitos participantes) quanto do sujeito pesquisador, que também comunga com as próprias idiossincrasias e questionamentos é o de ser intensamente afetado pela pesquisa. Nesse interstício, foram necessários alguns ajustes no projeto de pesquisa, como uma recondução de novos olhares e direcionamentos que precisam ser dados ao projeto inicial. Isso porque a pesquisa iniciou-se a partir de um projeto de iniciação científica no ano de 2018, com a ideia de abordar a produção de textos (especialmente dissertativos modelo ENEM) em uma escola pública na Ceilândia – DF, *locus* de moradia à época e também de atuação em cursinho pré-vestibular social, comunitário e popular.

Depois da entrega do projeto de iniciação científica, outras realidades foram descortinadas, especialmente com a possibilidade de se realizar a construção conjunta dos dados justamente no cursinho pré-vestibular – possibilidade antes impensada, mas durante a recondução da pesquisa, o caminho foi esse: de me ver não somente como alguém que observa a realidade de uma escola pública, mas como sujeito participante que modifica e é modificado pelas subjetividades dos colaboradores dentro desse cursinho pré-vestibular.

Assim sendo, concordo com González Rey (2005, p. 7) ao afirmar que o conhecimento encontra legitimidade na produção de novas construções, dadas as multiplicidades de eventos empíricos que coexistem com o processo investigativo em si. Além disso, comungo também, em conformidade com González Rey (2005), com a afirmação de que, quando há pensamento, devem existir especulação, fantasia, desejo e processos subjetivos que fazem parte da criatividade do pesquisador como sujeito. A especulação e as ideias não devem ser temidas nesse contexto de pesquisa, mas antes esmerilhadas e discutidas sob a luz do conjunto teórico adotado.

Antes, é preciso ter a consciência de que fenômenos sociais representam uma série de implicações para a vida dos pesquisadores e dos colaboradores da pesquisa, de forma que todo evento que ocorre é suscetível a desdobramentos que ainda não eram conhecidos anteriormente. Na esfera das subjetividades, ao se considerar o destaque à idiosincrasia dos sujeitos, as emoções também afloram tanto nos colaboradores da pesquisa quanto no pesquisador. Relações de confiança também são construídas, o que permite perceber ainda mais nuances dos sujeitos envolvidos, que se revelam a cada curso ou a cada troca materializada na interação.

Para González Rey (2005, p. 23), “a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, quanto nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade”, o que reforça a importância de olhar para os sujeitos de forma integral, considerando-se as trocas compartilhadas por eles, suas histórias e os lugares onde vivem: fatores que afetam diretamente na construção de suas subjetividades, assim como de suas contradições – fatores que atualizam dinamicamente as condições de sujeitos sociais.

3.1.4. Confiança na pesquisa qualitativa

Procuramos entender, primeiramente, como algo funciona. Buscamos causas, influências, correspondências (STAKE, 2011) e mais recursos que podem nos munir para iniciar uma pesquisa ou mesmo para entender como ela acontece, bem como a forma de aplicar os métodos de construção e de análise dos dados gerados, que, nessa pesquisa em questão, deram-se conjuntamente. No caso da pesquisa qualitativa, na qual cada pesquisador faz

os seus estudos de forma distinta, alinhados aos seus propósitos, problema de pesquisa, objetivos e outros princípios norteadores, quase toda pesquisa é fundamentada na interpretação (STAKE, 2011, p. 41), partindo-se da premissa de que todos os indivíduos colaboradores da pesquisa são únicos.

Frente à defesa de que a pesquisa qualitativa destaca as subjetividades e traz um olhar para as especificidades de determinados grupos, considerando-se, assim, as individualidades, um questionamento que surge é: como desenvolver uma pesquisa qualitativa confiável, visto que, por se tratar de ciência, tais contribuições pretendem ser compartilhadas com outras pessoas que podem derivar em novos estudos e contribuições?

Para elucidar essa questão, o processo de pesquisa em trabalhos qualitativos precisa ser transparente “através da descrição de nossa estratégia de pesquisa e dos métodos de análise de dados de uma maneira suficientemente detalhada no relatório da pesquisa” (SILVERMAN, 2009, p. 254). Além disso, deve haver transparência em relação à postura teórica, que deve ser explícita, mostrando como esta produz certas interpretações em detrimento de outras (SILVERMAN, 2009, p. 254). Além da transparência, cabe, sem dúvida, trazer a responsabilidade com os dados, com os colaboradores envolvidos no processo e com a congregação dessas vozes sem juízo de valor. Também com o caráter interpretativo sem censura, com respeito e aceno às individualidades e potencialidades do(s) outro(s).

3.2. DA ETNOGRAFIA A MICROETNOGRAFIA: A DESCOBERTA COM O OUTRO

Os estudos etnográficos têm na figura de Malinowski o precursor, quando se destacou, em meados dos anos 20, por observar tribos distantes em seus modos de viver, na figura de alguém que observa o *outro*, procurando enquadrar os relatos e as vivências obtidas em critérios científicos de confiabilidade, objetividade e validade (CHIZZOTTI, 2003).

A etnografia, como método que se enquadra dentro do paradigma qualitativo ou interpretativista da pesquisa, descreve culturas ou grupos de pessoas que partilham suas interações em um certo grau de unidade cultural (CANÇADO, 1994). Para Angrosino (2007, p. 14), “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos, suas

produções materiais e suas crenças”. É muito utilizada por cientistas sociais, psicólogos e linguistas para perceber, estudar ou aprofundar observações em determinado contexto social. A educação, por se constituir como atividade essencialmente humana, é contemplada pelos estudos etnográficos.

A pesquisa etnográfica pode combina observação, entrevistas e estudos de arquivos (objetos) de determinada comunidade (ANGROSINO, 2007, p. 54). Desejo, contudo, trazer um aprofundamento na definição de observação, considerando que esse é um critério importante em pesquisa etnográfica. Nesse viés, vale ressaltar que as observações são eivadas de julgamentos e pré-conceitos do pesquisador, necessitando, para tanto, que esse processo de observação se valha de sistematização e de formalização. Também consiste na identificação de padrões, comportamentos ou características do dia a dia de determinados grupos sociais, com vistas a responder a alguma questão teórica, relacionada com a natureza do grupo que está sendo observado (ANGROSINO, 2007).

Após a breve incursão na etnografia, em um sentido mais amplo, foi preciso adotar uma delimitação coerente com o ambiente escolar, trazendo um conceito que, embora traga vários desdobramentos, será aqui sucintamente explanado, que é o de microetnografia, que situada nessa pesquisa, volta-se especialmente para o ambiente escolar, que para Erickson (2001, citado por SOARES, 2017), consiste em:

(...) tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano. Uma vez que os ambientes de aprendizagem são constituídos recursivamente pelas práticas discursivas do cotidiano da sala de aula, a microetnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento (ERICKSON, 2001, citado por SOARES, 2017).

Portanto, para a microetnografia, se fazem importantes as análises de materiais como gravações de aula e visualização de registros gerados durante o curso, a fim de investigar cada interação registrada, visto que tais interações nesse contexto social, foram mediadas pela tecnologia, o que também nos convoca para outra associação, que é a netnografia, conceito que será trazido a seguir, ainda nessa seção metodológica.

Além das oficinas em si, foi disponibilizado aos estudantes um grupo no *whatsapp*, para que eles pudessem solucionar dúvidas e agendar atendimentos destinados à mediação de textos no modelo PAS-UnB. Portanto, essas comunidades virtuais de interação social foram também valiosas para estabelecer análises e perspectivas congruentes com o objetivo desta pesquisa, assim como com as questões centrais, as quais se propuseram neste estudo.

3.2.1. Triangulação em etnografia

As inquietações, bem como os novos questionamentos que surgem a todo o instante, intermediados pelas relações construídas dentro e fora do campo de pesquisa, podem servir como propulsoras de novas visões e perspectivas. Uma metodologia delineada, como uma bússola, portanto, é apoio fulcral para direcionar o pesquisador – não a um lugar *certo*, mas a um lugar que esteja ao encontro dos objetivos e das perguntas de pesquisa lançados no início desta dissertação.

É preciso, nesse contexto sócio-historicamente situado, não perder de vista os questionamentos que me trouxeram até aqui. Assim, outro enquadramento faz-se necessário, visto que a complexidade de uma pesquisa qualitativa não deve jamais ser confundida com invencionice (DEMO, 2008), tampouco com desorganização nos processos. Assim, a necessidade maior, nesse caso, não é a de descomplexificar narrativas, mas sim alinhar o entendimento da pesquisa, utilizando a triangulação como um dos recursos que assegura a qualidade da pesquisa qualitativa.

Isso ocorre porque a triangulação é “um conceito a que muito se recorre na pesquisa qualitativa quando se discutem questões de qualidade.” (FLICK, 2009, p. 58). Nesse caso, ao realizar a triangulação, o pesquisador conduz o processo de pesquisa além do que seria feito normalmente, o que significa a possibilidade de combinação de mais de um método, ao utilizar, além dos dados construídos por meio da observação, obter materiais audiovisuais, como gravações, conduzir entrevistas, grupos focais e a análise de dados visuais, por exemplo. Sendo entendidas assim, como ações que visam ao entendimento de determinados fenômenos de maneira mais holística, especialmente em se tratando da complexidade e, ao mesmo tempo, da especificidade dos seres

humanos.

Porém, vale destacar que não se trata de triangulação quando utilizamos um método para construir dados e outro método para analisar dados, visto que o principal propósito da triangulação nas ciências humanas, com foco na pesquisa qualitativa, é enxergar um mesmo fenômeno utilizando métodos diferentes (FLICK, 2009). Então, especialmente em se tratando de qualidade na pesquisa, é importante definir os limites entre o que é triangulação e, mais ainda, o que não é.

Nesse sentido, para Denzin (1970), citado por Flick (2009, p. 63), “a triangulação de método, investigador, teoria e dados continua sendo a estratégia mais sólida de construção de teorias”, porém com uma atenção maior para a triangulação de métodos – estratégia utilizada no presente estudo. Ainda para Denzin (1970), citado por Flick (2009, p. 66), trata-se “do processo complexo de comparar cada método com o outro de forma a maximizar os esforços no campo” e para trazer mais confiabilidade aos procedimentos de pesquisa. É necessário, portanto, ressaltar uma questão importante: que não basta apenas utilizar os métodos diferentes para trazer luz a um mesmo fenômeno, sem registrar as contradições ou até mesmo constituir novas questões acerca do processo de pesquisa. São essas perspectivas que trazem o adensamento necessário para a qualidade da pesquisa qualitativa.

3.2.2. A netnografia historicamente situada: a pandemia do COVID-19

O ano de 2020 ficou para a história. Foi o ano em que a pandemia de COVID-19 trouxe junto com ela uma série de desafios sociais, sanitários, humanitários e, sem dúvidas, educacionais para os docentes e para os discentes. Em caráter emergencial, o ensino passou a ser remoto para conter o avanço da pandemia e da contaminação pelo vírus SarsCOV2 em território nacional. Diante da circunstância excepcional, o Ministério da Educação dispôs, por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), autorizar a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, em caráter especial, o estudo precisou ser reconduzido, *um reajuste da rota*, para a realização da construção de dados em oficinas virtuais

mediadas pelo *Google Meet*. Por necessidade, deixei de lado os planos de realizar a pesquisa em sala de aula para imergir em um contexto totalmente novo, que despertou, sem dúvida, outras visões e posteriores análises, sem perder o foco, no entanto, de nosso objeto de estudo (que conjuga os debates atinentes à multimodalidade e aos multiletramentos), que, de todo modo, permanece intrinsecamente relacionado a essa nova realidade.

Um dado importante é que as aulas do cursinho pré-vestibular tiveram de ser interrompidas, enquanto deveriam ser dados direcionamentos que deveriam ser conduzidos pelos órgãos competentes. E, depois de cerca de quatro meses sem funcionar, foi feita uma campanha de doação de equipamentos digitais, como celulares, *tablets* e *notebooks* usados, para que os estudantes pudessem ter acesso às aulas – ingresso esse que ficou ainda mais difícil para estudantes em condição de vulnerabilidade econômica e social.

Diante desse novo desafio para a recondução da pesquisa qualitativa – neste cenário que nos tirou o contato face a face com os estudantes, professores e outros membros dessa comunidade de prática social –, a netnografia se descortinou como proposta de construir dados etnográficos on-line, emergindo-se, assim, o termo (KOZINETS, 2014), o qual corresponde a uma configuração de práticas sociais significativamente distintas e com densidades modais outras, a começar pela diferença entre as interações on-line e as interações face a face. De forma geral, houve uma série de discussões para se apropriar do termo netnografia, que corresponde à realização de estudos etnográficos conduzidos pelo meio online: *webnografia*, etnografia on-line, etnografia digital, ciberantropologia, entre outros termos que sequer ainda foram criados (KOZINETS, 2014, p. 13).

A adoção do nome netnografia como referência para esse estudo, com o conceito cunhado por Kozinets (2014), traz consigo também uma série de procedimentos a serem adotados para a realização da netnografia, especialmente dado o contexto e a diversidade de relações construídas no meio on-line, em comunidades de prática com padrões distintos das relações que ocorrem face a face. A escolha dos métodos não se diferenciou tanto da etnografia que seria realizada anteriormente, com a realização de entrevistas

on-line e de análise das interações efetuadas nos canais de comunicação on-line.

Contudo, apesar do contato face a face não ter sido possível em decorrência da pandemia, as relações que foram construídas on-line revelaram outras especificidades, como a construção da confiança e a sensação de certo *anonimato* sentido pelos estudantes, de maneira que se sentiram confortáveis nas comunidades on-line para trazerem à tona questões pessoais, além daquelas tratadas no contexto escolar, mesmo que não seja considerado um ambiente formal de educação, e sim um cursinho pré-vestibular comunitário e popular.

Partimos, portanto, de algumas premissas, quando dizem respeito a essa comunidade virtual de prática social, com o objetivo de entender o quanto esse formato de ensino também afetou os jovens, a produção e a absorção do conhecimento, bem como o nível de comprometimento na entrega dos materiais e das tarefas elaborados no curso. Os desafios, portanto, foram outros. Não mais simples, não mais complexos – apenas outros – e que trouxeram tantas outras possibilidades de descobertas.

3.3. O ACESSO E O INGRESSO AO CAMPO: DESAFIOS E DESCOBERTAS

O acesso ao campo é uma questão mais delicada na pesquisa qualitativa do que na pesquisa quantitativa (FLICK, 2004), porque a escolha determina uma série de fatores, além da dificuldade de se negociar uma entrada em campo em algum lugar que não se conhece alguém ou que não se tem alguma afinidade.

Durante um projeto de iniciação científica realizado no ano de 2018, o acesso ao campo em uma escola pública na cidade de Ceilândia – DF só foi possível graças à indicação de uma pessoa que conhecia a coordenadora da escola. E, como o meu interesse e o compromisso ontológico da pesquisa vislumbrava a atuação em uma escola pública na Ceilândia, foi o local de possível ingresso. Porém, questões burocráticas de negociação, entrada na sala, horários, desconforto de alguns estudantes e até alguns entraves da própria interação me fizeram pensar em outros lugares para a construção de dados conjuntamente em outras comunidades de prática. Além disso, houve, à época, uma dificuldade no sentido de conciliar o meu papel como

pesquisadora, dado que a professora regente¹², gentilmente me apresentou, não como uma pesquisadora, mas como uma *estagiária* que iria assistir às aulas dela. Outra dificuldade que ocorreu foi da necessidade de os estudantes saírem de suas aulas para participarem da pesquisa, pois não poderiam respondê-las em outro turno.

Pensei na possibilidade de acessar um lugar onde eu já atuava há um tempo e teria outras configurações na condução da pesquisa. Não que fosse menos desafiador o acesso a esse campo de pesquisa, mas a possibilidade de ter um contato mais aprofundado com as pessoas, com os documentos e com outros materiais que me possibilitassem maior acesso a dados como documentos e também o próprio contato facilitado com os colaboradores.

Os cursos e as oficinas neste cursinho costumavam ser realizados presencialmente com o objetivo de preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros exames para o ingresso nas universidades públicas ou particulares – justamente para oportunizar a esses jovens outras possibilidades de estudo e de trabalho, à medida em que ingressavam na universidade e em estágios ou empregos que exigissem nível superior. Porém, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cursos e as oficinas tiveram de ser realizados on-line, com acesso ao campo em uma comunidade virtual que se mantinha unida por meio de grupos, fóruns e aulas on-line.

Em 2020, houve a realização da oficina de textos com foco no ENEM, cujos colaboradores não se sentiram tão à vontade para participar da pesquisa, fato que trouxe bastante insegurança de minha parte. Além disso, o ingresso na disciplina de metodologia de pesquisa, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, permitiu o entendimento de preceitos e teorias que outrora não haviam ficado relativamente claras. A permissão para reajuste da rota foi necessária para que eu pudesse ter mais segurança com o trabalho realizado e, em 2021, decidi reajustar a rota. Isso porque o estudo com os textos e com a galeria de arte não foi necessariamente profícuo em termos de geração de dados, em função do baixo engajamento dos estudantes para a produção. O novo ano de 2021, ainda de pandemia, trouxe a

12 Todos os meus agradecimentos a essa professora. Ela foi muito gentil, educada, aberta, solícita e disponível para me ajudar com a pesquisa. Além disso, me cedeu um espaço para que eu pudesse conversar com os estudantes e entender melhor a realidade deles.

possibilidade de realizar a construção de uma pesquisa com estudantes do ensino médio que iriam cursar o pré-PAS para ingresso na Universidade de Brasília. Dessa vez, as aulas seriam regulares e deveriam ser oferecidas semanalmente aos estudantes – aspecto que será tratado mais adiante.

Embora eu tenha certa facilidade por conhecer o lugar e os responsáveis pelo projeto, a cada ciclo, entram novos estudantes, de ambientes diferentes e com histórias de vida distintas. Boa parte dessas histórias – permeadas por situações de vulnerabilidade social, econômica, violência doméstica, abandono escolar e diversos outros obstáculos para prosseguir com os estudos – nos colocam diante de desafios para tornar o estudo mais atrativo e, por essa razão, acabamos atuando também como conselheiros, buscando motivar alguns estudantes que nunca acreditaram serem capazes de ingressar em uma universidade pública. Tais ações são capazes de, por meio da educação, modificar todo o curso de vida de famílias inteiras.

Por vezes, como pesquisadora, eu me questioneei, ao ingressar em campo, sabendo de algumas dessas especificidades que particularmente me tocam, se o fato de ser uma pessoa distante daquelas situações não fazia de mim alguém que apenas “observava” os sujeitos, sem me envolver diretamente com as histórias deles. Ou seja, questionar até onde vão os limites da pesquisa, do relacionamento e do compromisso com meus colaboradores de pesquisa. O desafio, portanto, transcende o acesso ao campo, mas todos os questionamentos inerentes ao processo de pesquisa que trazem descobertas sobre o outro, mas, sobretudo, sobre mim mesma. Situações que me atravessam, me afetam(aram) a ponto de pensar se deveria mesmo prosseguir com o estudo. Deparar-se com os recônditos e abismos internos, além dos questionamentos em relação ao estudo, foi importante para pensar por outro lado, nas contrapartidas sociais que seriam dadas aos estudantes com este estudo, que, de fato, não termina nesta dissertação.

Encontrar virtualmente, mediar textos, incentivar os estudos, inspirar com histórias e aconselhar estudantes foram verbos comuns nesse processo. Não de pesquisa, mas da construção de relacionamentos que ultrapassavam a sala de aula. De qualquer forma, pensar sobre esse processo e reconduzi-lo quantas vezes fossem ou foram necessárias foi salutar para a pesquisa em si, pensando sobre as reflexões obtidas por meio da linguagem, da interação

social mediada por tecnologia, pela multimodalidade e pelos (multi)letramento(s) que emergem de práticas como essas – as quais a todo o momento somos modificados e modificamos o curso da história, bem como o lugar onde vivemos e atuamos como sujeitos.

3.3.1. Negociação para ingresso ao campo

Para ingressar em campo, houve uma relativa facilidade, o que permitiu negociar diretamente com o coordenador do cursinho pré-vestibular o ingresso e o desenvolvimento de um curso com uma ementa que foi previamente estudada com a orientação do meu professor orientador e também com outros colegas. O campo, nesse contexto de pandemia, foi reconfigurado e convertido nas aulas on-line mediadas por tecnologia, que ficaram posteriormente gravadas para acesso dos estudantes que não poderiam frequentar as aulas de maneira síncrona. Todos os meios, portanto, foram utilizados de forma a oportunizar o acesso aos materiais desenvolvidos antes, depois e durante o curso.

As negociações foram realizadas somente pelo meio on-line, ora por Whatsapp, ora por e-mail, o que garantiram rápida aprovação para ingresso em campo e posterior construção da pesquisa, a partir de uma ementa previamente apresentada para o coordenador do cursinho pré-vestibular e para a coordenadora da instituição. Nesse sentido, o retorno foi relativamente rápido e sem as tão (temidas por mim) burocracias.

3.3.2. Os colaboradores da pesquisa

Traço um breve panorama dos colaboradores da pesquisa, que também foram meus alunos do curso de redação: são adolescentes, estudantes de ensino médio de escolas públicas e também privadas, com idades entre 15 e 17 anos. Por se tratar de um cursinho de preparação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS – UnB), não havia uma defasagem em relação à idade e ao ano de frequência no Ensino Médio, situação registrada nos cursinhos anteriores, que eram mais focalizados em conteúdos e preparação para o ENEM. Essa turma, portanto, foi mais homogênea em relação à faixa etária e ao ano de frequência na escola.

O curso pré-PAS foi direcionado aos estudantes que se preparam para a

segunda etapa do PAS, referente ao segundo ano do Ensino Médio, que deveria ter acontecido no ano de 2020. Foi totalmente on-line (sem encontros presenciais em decorrência da pandemia) e ministrado ao vivo via *Google Meet*, com mediação das atividades pelo *Google Classroom*. No *Google Meet*, ocorriam as aulas de disciplinas como História, Geografia, Matemática, Biologia e Literatura, além da disciplina de redação, pela qual eu fiquei responsável.

Há, no curso, 145 estudantes matriculados, com uma média de frequência, ao menos nas aulas on-line de redação, de aproximadamente 70 estudantes por aula, embora houvesse, em relação à entrega dos textos, uma média de 25 textos entregues por semana para uma devolutiva, com vistas a ajustar a produção textual. Os colaboradores, desde o começo, ficaram cientes de toda a ementa do curso e da pesquisa que iria ser realizada. Nenhum deles ofereceu oposição ao apoio na pesquisa e fizeram entregas condizentes com os materiais enviados.

Em decorrência da pandemia de COVID-19, as provas do PAS que ocorreriam em 2020 foram adiadas para o ano de 2021 e, por isso, foi encontrada a oportunidade para iniciar um cursinho que se voltasse para a preparação desse público em especial. Como já faço parte dos cursinhos do Jovem de Expressão há cinco anos, foi possível notar uma maior dedicação desses estudantes que se preparavam para o PAS, o que mostrou uma maior participação em relação às entregas dos materiais propostos, como as produções textuais solicitadas.

Durante as análises, os colaboradores não serão identificados com seus respectivos nomes, com vistas a preservar suas identidades, mas sim por meio das iniciais de seus nomes. Estudante B., estudante D., estudante N. e estudante S. foram as colaboradoras da pesquisa que atenderam aos critérios de seleção do *corpus* que será analisado no próximo capítulo.

3.3.3. A construção conjunta de uma (nova) realidade

Parto da premissa de não me entender como uma *outsider* nesse campo de pesquisa, mas sim com o olhar de alguém que modifica e é modificada por meio dessa realidade coletivamente construída não somente a duas mãos, mas com inúmeras mãos e cérebros que compõem a inteligência coletiva e transformadora. Nesse sentido, esse percurso, em conjunto com a análise a

ser realizada no próximo capítulo, não tem fim nesta dissertação, mas ambiciona trazer outras perspectivas para um trabalho educacional que contemple realidades distintas, para além daquelas vivenciadas no ambiente escolar, e sim que possam ultrapassar as barreiras de um ensino formal, com a experiência de desenvolver ambientes não somente de aprendizados de conteúdos, mas de trocas e contrapartidas sociais que contribuam para a sociedade.

Assim, os colaboradores da pesquisa contribuíram conjuntamente para a construção dos dados, que serão analisados no capítulo seguinte, cujos frutos foram ainda maiores do que o que se apresenta no capítulo analítico: tanto a reflexão sobre as práticas educacionais, quanto a possibilidade de se pensar em um cronograma e em uma ementa construídos coletivamente, e de se realizar um trabalho pautado em gêneros discursivos mais próximos do cotidiano dos alunos, para, a partir destes, estudar e produzir outros que apresentassem maior complexidade, foi, inclusive no relato deles, recompensador.

Depois de “Por entre fotos e nomes, eu vou” (caminhos teóricos) e de “Eu vou, por que não? (percurso metodológico), espero que estejamos prontos para apreciar “o sol [, que] é tão bonito” (trilhas analíticas). Prontos para seguir adiante, rumo à construção conjunta decorrente das interações que emergiram no curso pré-PAS com colaboradores, os quais foram fulcrais nesse processo de descobertas, de significação e de ressignificação da minha prática docente, que se reinventa todos os dias. O sol é tão bonito e eu vou. Vamos?

O SOL É TÃO BONITO, EU VOU!

Chegamos. Existe mesmo um ponto de chegada? Na verdade, esse é o ponto de partida. Embora eu não tenha começado daqui, efetivamente. Durante todo o período dessa pesquisa, deparei-me com inúmeros desafios e realidades que foram essenciais para a construção do que será apresentado adiante. O começo, com o PIBIC em 2018, foi apenas um passinho diante de outros que viriam a seguir.

Em 2019, com o ingresso no mestrado, muitos aprendizados, disciplinas, professores, colegas e trocas tão profícuas na academia foram salutares e fulcrais para reconfigurar o estudo, que foi sendo reconduzido, pausado, repensado e, especialmente, ressignificado. Em 2020, o ano de pandemia lançou desafios outros que foram trazidos pela cruel pedagogia do vírus, conforme conceituou Santos (2020), um deles impactou na defasagem na educação, o que teremos de enfrentar como docentes daqui por diante. Isso sem falar na questão relativa às aulas on-line, que reconfiguraram a prática docente. Esta seção, que nos mostra um sol tão bonito, o qual pudemos ver somente das nossas janelas (por um tempo e para quem pôde fazê-lo), é um convite ao novo, **que não é normal**.

4.1. O CURSO REALIZADO

A proposta de elaborar um curso pré-PAS foi criada com o objetivo de fornecer aos estudantes uma preparação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS), especialmente para os estudantes que ficaram em defasagem em relação à preparação para ingresso no PAS nas escolas públicas. Tal situação ocorreu porque o ano letivo de 2020 teve início em 10 de fevereiro nas escolas públicas do DF. Porém, em decorrência da pandemia de COVID-19, as aulas foram suspensas por meio do decreto n. 40.509, de 11 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (BRASIL, 2020). As aulas somente retornaram no dia 13 de julho de 2020, no formato remoto para os estudantes, em forma de ensino on-line, mediado por tecnologia.

A defasagem de acompanhar cursinhos preparatórios para o PAS, que ocorriam no ambiente escolar, foi especialmente ocasionada e agravada pela

pandemia de COVID-19, que, em função do fechamento das escolas públicas ou até pela dificuldade de acompanhar as aulas on-line, os estudantes não puderam participar de cursinhos ou atividades em suas escolas. Então, o curso destinado aos estudantes era diário, com aulas de segunda a quinta-feira, das 18h às 21h. As aulas das sextas-feiras foram dedicadas à ampliação do repertório sociocultural com debates, palestras e assuntos relacionados a prováveis temas de redação.

O local de realização deste curso foi o Jovem de Expressão, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que, em seu estatuto social, possui como um de seus objetivos a promoção de intercâmbio com entidades científicas para a produção e a divulgação de informações, além de conhecimentos técnicos e científicos.

Além disso, outro objetivo concernente do curso é a promoção gratuita da educação e do voluntariado, de forma que promova assistência social às minorias e excluídos, com foco no desenvolvimento econômico e no combate à pobreza. Assim, o cursinho pré-vestibular do Jovem de Expressão é voluntário, assim como a participação dos professores, que já trabalham ou já trabalharam em escolas particulares ou em cursinhos do Distrito Federal. Cada um destes produz o curso específico que será ministrado aos estudantes, e as ementas são aprovadas pelo coordenador do curso, que também está alinhado ao padrão de cursinhos e escolas particulares em Brasília.

A inscrição no cursinho foi realizada pelo Google Formulários, por meio do qual os estudantes forneciam informações sobre renda familiar, sexo, idade, escolaridade e outros dados considerados necessários para a construção de um perfil dos estudantes do cursinho em questão. Foram inscritos no cursinho on-line 277 estudantes. A possibilidade de disponibilizar o cursinho nessa modalidade teve essa vantagem: expandir o número de pessoas com acesso aos conteúdos e aos materiais. Antes, o cursinho pré-vestibular do Jovem de Expressão (ativo desde 2015) não poderia receber tantos estudantes em decorrência da limitação do espaço físico, que contava com cerca de 30 carteiras.

Desses estudantes, 56 (20%) são do sexo masculino, enquanto 220 (80%) são do sexo feminino – situação que se refletiu também durante a participação nas aulas on-line, uma presença maior de estudantes mulheres.

Dos 276 matriculados, 250 deles (aproximadamente 91%) estão cursando o Ensino Médio em escolas públicas do Distrito Federal e regiões vizinhas, como o entorno.

Cada um dos professores teve que elaborar uma ementa do curso (Anexo I), com o objetivo de mostrar aos estudantes o que seria trabalhando a partir do início das aulas. Para a disciplina de redação, o cronograma foi desenvolvido em um trabalho que estivesse tanto alinhado com a matriz do PAS quanto com as demandas de produção genérica que os estudantes já dispunham. Portanto, o movimento foi partir de gêneros discursivos que utilizam texto verbal e não verbal, em consonância com os textos empíricos encontrados na sociedade. Além disso, optamos por trazer gêneros discursivos que fossem mais comuns à vivência cotidiana dos estudantes, bem como gêneros discursivos que foram avaliados com maior frequência pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) ao longo de cinco anos de exame.

Nesse sentido, foi pensada a proposta de trazer a charge e o meme, com vistas a contemplar a questão da imagem na contemporaneidade, de forma que tal prática pudesse oferecer o suporte necessário para reconhecê-las, interpretá-las e sensibilizar para gêneros discursivos que, sob a perspectiva vygotskyana, se aproximam mais da zona de desenvolvimento real (ZDR), mas que, pela atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pudéssemos alcançar a zona de desenvolvimento potencial (ZDP).

A estratégia, portanto, seria partir do gênero discursivo popularizado – os memes – e chegar ao gênero discursivo menos comum (na vivência partilhada pelos estudantes) – o artigo de opinião – por meio de atividades que primassem por práticas de retextualização e de ressemiotização, as quais seriam mediadas pela pesquisadora e incorporadas pelos colaboradores (estudantes). A produção do cronograma parte, portanto, dessa perspectiva. Com a sensibilização necessária para alcançar os estudantes e despertar-lhes o interesse e a possibilidade de um trabalho que partisse de um lugar que já lhes era bem comum, especialmente em se tratando dos memes.

A proposta de trazer os memes para a sala de aula, especialmente em um cursinho voltado para a preparação para os exames, possuiu uma inspiração vygotskyana, mas ganhou força por ser um gênero discursivo que evoca múltiplas significações e possibilidades de abordagem. O meme, para

além de ser um gênero discursivo essencialmente humorístico, valendo-se de recursos multimodais e evocando multiletramentos, ele também é crítico e argumentativo, porque traz possibilidades de falar dos mais variados assuntos de forma bastante crítica e engajada, e ainda com a possibilidade de não se identificar, valendo-se, assim, de remixagem, práticas de ressemiotização e retextualização, e intertextualidade, o meme possui ampla aceitação entre os jovens nativos digitais.

O cronograma a seguir (Tabela 1) corresponde às aulas que foram ministradas desde quando o curso começou até a sua finalização. Em destaque, a aula 04 e a aula 05, destinadas à produção do gênero meme e com o gênero artigo de opinião, bem como a elaboração de uma análise da retextualização entre esses dois gêneros, que foi apresentada como proposta de estudo.

Tabela 1 - Cronograma da disciplina de redação

| ENCONTR O | DATA | TEMA DA AULA |
|--------------|-------|---|
| 01 | 23/03 | Tipos e gêneros discursivos - apresentação |
| 02 | 06/04 | Polissemia, contexto e intertextualidade |
| 03 | 13/04 | Gênero discursivo: a charge |
| 04 | 20/04 | Gênero discursivo: o meme |
| 05 | 27/04 | Gênero discursivo: o artigo de opinião |
| 06 | 04/05 | Retextualização do artigo de opinião para o meme |
| 07 | 11/05 | Gênero discursivo: a carta argumentativa |
| 08 | 18/05 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS - introdução |
| 09 | 25/05 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS – desenvolvimento |
| 10 | 07/06 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS – conclusão |
| 11 | 14/06 | Resolução de exercícios PAS/UnB |

Fonte: Planejamento da pesquisadora.

O curso foi todo realizado na modalidade remota (on-line), pois, em decorrência da pandemia, os encontros presenciais não puderam ser realizados. Antes disso, houve uma votação entre os professores para saber se haveria a possibilidade de colocarmos *aulões* e outros encontros presenciais, mas houve a decisão unânime de manter o ensino de forma remota, que estava funcionando para boa parte dos estudantes que compareciam, com frequência, às aulas.

Houve também o suporte da plataforma *Google Classroom* para inserir as aulas on-line, materiais como apostilas, slides e outros recursos para o

acesso, a interação e a participação dos estudantes. Também foi via *Google Classroom* que as redações foram inseridas e as devolutivas também foram dadas por meio da mesma plataforma, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 - Google Classroom do Pré-PAS do Jovem de Expressão



Fonte: Material da pesquisadora.

Houve uma seção especificamente dedicada à disciplina de redação e foi, por meio dela, que os temas e as instruções das produções textuais foram socializadas e os textos produzidos foram mediados por mim e devolvidos aos estudantes. Houve, nesse sentido, a oferta de um curso que contemplou gêneros discursivos que pudessem ser avaliados na prova do PAS, de forma que pudesse preparar os estudantes para alcançarem suas metas em relação ao curso que desejavam cursar na Universidade de Brasília (UnB).

A primeira proposta de produção foi uma dissertação escolar no modelo PAS, apenas para fazê-los lembrar alguns conceitos relativos a essa produção e para promover a prática do respectivo gênero. Antes de organizar o curso e de voltar a atenção para os dois gêneros discursivos (meme e artigo de opinião), foi preciso apresentar aos estudantes a proposta de dissertação escolar, por ser uma demanda deles.

Assim, a primeira produção, uma dissertação escolar, teve o objetivo de identificar como estava a escrita dos estudantes, com função, portanto, diagnóstica, a fim de se realizar as devolutivas com foco no desenvolvimento da competência dos estudantes para a construção de suas produções textuais com foco no PAS. A posteriori, os outros gêneros discursivos, especialmente o meme e o artigo de opinião, foram incorporados a esse curso, com vistas a potencializar as questões argumentativas, focalizando, paralelamente, em outros gêneros discursivos que trouxessem diferentes manifestações

argumentativas. Cabe ressaltar, de igual modo, a escolha pela dissertação escolar como a produção inicial, nesse contexto. Em conversa com os estudantes, eles próprios trouxeram essa questão, ao dizerem que possuíam mais afinidade com esse gênero discursivo, por ser muito produzido na escola, ao encontro do que eles demandaram do curso: a preparação para o PAS. Então, o caminho foi adotar a seguinte perspectiva: vamos partir do gênero discursivo que os estudantes tiveram maior contato (na escola), desconstruí-lo e trazê-lo para um percurso que trouxesse a percepção do quanto a argumentação está presente no cotidiano dos estudantes, o que foi demonstrado ao longo do curso com os demais gêneros discursivos que os estudantes tiveram de produzir, conforme apresenta a figura 2.

Figura 2 - Primeira proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar

Daniele Scruza postou uma nova atividade: [PRIMEIRA PROPOSTA] PA... Data de entrega: 12 de abr. ⋮

Item postado em 7 de abr. Editado às 14 de abr.

Olá, pessoal!

| | | |
|-----------|--------------------|-------------------|
| 1 | 100 | 44 |
| Entregues | Tablets atribuídos | Envios devolvidos |

Essa é a primeira produção de vocês.
Vocês mandam o texto por aqui (uma foto com boa resolução, por favor) e eu corrijo com devolutivas para vocês.
Irei disponibilizar uma planilha para os atendimentos individuais, mas também darei os feedbacks aqui, certo?

Bora escrever!
Podem pesquisar e ampliar o repertório, viu?

Abraços,
Dani

Fonte: Material da pesquisadora.

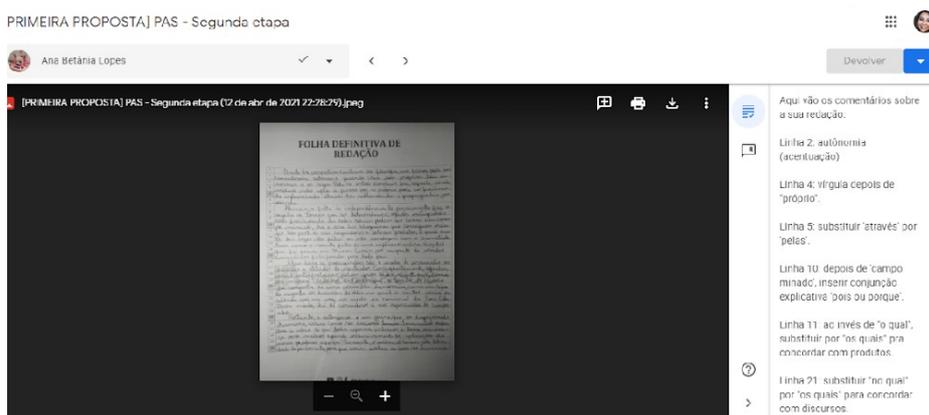
Na primeira produção textual – a dissertação escolar – foram atribuídas 100 propostas e devolvidos 44 textos. Entende-se por diagnóstico, nesse contexto, como um entendimento das principais potencialidades dos estudantes, bem como uma aproximação do que mais necessitaria de mediação da minha parte, pois, se o foco é a preparação para o PAS, seria preciso discutir peculiaridades da avaliação da banca, os critérios de correção e a forma como essas produções textuais deveriam ser abordadas.

A produção do gênero discursivo dissertação escolar, embora não seja o foco de análise dessa pesquisa, foi fundamental para entender de que forma os

estudantes manifestam as suas opiniões nesse formato e se entenderiam a transposição da dissertação escolar (comumente produzida em terceira pessoa, com distanciamento) para o artigo de opinião, cuja projeção argumentativa em primeira pessoa demanda outros posicionamentos em relação ao gênero e em relação à própria perspectiva de trabalho.

Uma justificativa para inserir os demais gêneros aqui nesta seção é também detalhar um pouco mais o curso que foi ministrado, de forma que fosse possível, inclusive, a motivação para iniciativas semelhantes. Além disso, importa destacar que todas as produções textuais, independentemente do gênero discursivo, recebiam mediações, ora no próprio grupo de whatsapp, como foi o caso dos memes, por exemplo, ora na própria plataforma, como ilustra a figura 3.

Figura 3 - Modelo de devolutiva das produções textuais na coluna à direita



Fonte: Material da pesquisadora.

Convém destacar que, para cada uma das propostas, foram disponibilizados materiais adicionais, como vídeos, podcasts e textos motivadores, com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório sociocultural dos estudantes e de promover a reflexão acerca dos assuntos em questão. Sem dúvida, tais materiais favoreceriam o contato com outras realidades que proporcionassem densidades e configurações modais distintas, visto que a impossibilidade de interações face a face reduziram consideravelmente as densidades das nossas interações, que são, presencialmente, muito mais densas.

As outras propostas de produção seguiram com a mesma dinâmica, ora com a disponibilização de um tema que já havia sido trazidos anteriormente pelo PAS UnB, ora com a elaboração de um tema, de acordo com discussões realizadas na sala de aula on-line. Na segunda aula, como o tema foi charge, foi criada uma proposta de produção textual de uma dissertação escolar para tratar da liberdade de expressão, fazendo-os refletir acerca das charges e de suas produções humorísticas, bem sobre os possíveis limites para essa expressão, conforme podemos notar nas figuras 4 e 5.

Figura 4 - Segunda proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar

≡ JEX - Pré PAS

Mural Atividades Pessoas Notas

Adicionar comentário para a turma...

Daniele Souza postou uma nova atividade: [SEGUNDA PROPOSTA... Date de entrega: 19 de abr. 23:59

Item postado em 14 de abr. editado às 6 de mai
Olá, pessoal! :)

2 109 34
Entregues Trabalhos atribuídos Envios devolvidos

Segue a segunda proposta
Lembrem-se de abordar, no mínimo, os 5 tópicos.
**Seguro ocultar o podcast! :)

Proposta II - PAS - JEX.d... Word

Link
<https://www.conectas.org/n...>

Adicionar comentário para a turma...

Fonte: Material da pesquisadora.

Figura 5 - Proposta de produção textual (segunda proposta)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Por que nós precisamos da liberdade de expressão?” O seu texto deve abordar, **no mínimo**, dois tópicos abaixo:

- Liberdade de expressão na arte
- Liberdade de imprensa
- Discurso de ódio e liberdade de expressão
- Censura versus liberdade de expressão
- Anonimato e liberdade de expressão
- Os limites da liberdade de expressão.

Fonte: Material da pesquisadora.

A terceira proposta, conforme se constata nas figuras 6 e 7, consistiu na produção de uma dissertação escolar sobre a “supremacia da imagem na pós-modernidade”, com o intuito de provocar reflexões acerca do uso da imagem nas mídias sociais, com vistas a preparar os estudantes para a aula posterior, que seria a aula de produção dos memes, de forma que já pudesse evocar reflexões acerca do uso (in)consciente das imagens e do potencial delas no cotidiano.

Figura 6 - Terceira proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar

Daniele Souza postou uma nova atividade: [TERCEIRA PROPOSTA] P... Data de entrega: 13 de mai. ⋮

Item postado em 6 de mai.
Boa tarde, galera! :)

2 Entregues | 101 Trabalhos atribuídos | 35 Envios devolvidos

Segue a terceira proposta.
Data de entrega: 13/05 - quinta-feira.
Boa produção! <3

**Durante as pesquisas, não se prendam somente aos textos motivadores, hein?

Abraços,
Dani

Proposta III - PAS - JEX.p...
PDF

Fonte: Material da pesquisadora.

Figura 7 - Proposta de produção textual (terceira proposta)

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta.
2. O texto deve ter até 30 linhas.
3. Escrever, no mínimo, 20 linhas.
4. Numerar as linhas para facilitar a correção.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A supremacia da imagem na pós-modernidade: por uma educação visual" O seu texto deve abordar, **no mínimo**, dois tópicos abaixo:

- A cultura da "selfie"
- Os transtornos de autoimagem
- As "fake news" visuais
- Os memes como virais
- A importância da representatividade
- Educação do olhar
- Importância de frequentar exposições

Prazo: 13/04 (quinta-feira)

Fonte: Material da pesquisadora.

A primeira parte da quarta proposta de produção, conforme ilustrada na figura 8, teve o meme como gênero discursivo. Para a aula em questão, foram solicitados os memes para a produção na sala de aula virtual via Google Meet. A instrução inicial da aula foi a de que os estudantes acessassem a plataforma e, a partir de lá mesmo, fossem construindo os memes para serem compartilhados com os colegas de turma.

A plataforma utilizada para construir os memes foi o site *Meme*

Generator (<http://imgflip.com/memegenerator>), e o tema para a construção dos memes foi “aulas on-line durante a pandemia”, para discutir sobre a realidade das aulas ministradas em formato remoto. Assim, no dia da aula ministrada, na qual houve a produção conjunta dos memes, havia 82 estudantes presentes na aula on-line, via Google Meet. Nesse contexto, foram produzidos 77 memes pela plataforma anteriormente citada, os quais foram compartilhados com os colegas da turma, a fim de promover algumas discussões acerca da produção de cada um.

A aula teve um alto nível de participação, pois a construção coletiva dos memes e a posterior projeção deles para os colegas despertaram os mais variados sentimentos: tanto de querer que os memes deles fossem vistos, quanto de quererem demonstrar o quanto compartilham também das mesmas questões relativas ao ensino online/remoto durante a pandemia. Os memes, por si só, trouxeram visões bem humoradas e também críticas sobre o tema que era tão caro para eles. Mas, além de ser um tema caro, estava contextualmente e historicamente situado, suscitando inquietações e críticas a respeito da condução dos processos educacionais durante a pandemia de COVID-19.

A alta adesão durante a produção dos memes foi bastante positiva, tendo sido possível assegurar que esses gêneros discursivos, que pertencem ao cotidiano dos estudantes, foram ainda mais incorporados por eles, nessa prática social tão comum ao universo de interações, pois, no próprio grupo de *Whatsapp* destinado para a interação com os estudantes, eles compartilham memes e figurinhas.

Acredito que a alta adesão aos memes como gêneros discursivos veio da abordagem de um formato que é tão comum aos estudantes, embora tenha causado também muito estranhamento. Alguns me questionaram se poderia haver uma aula tão divertida assim, ou se aquilo mesmo era *aula de verdade*, demonstrando resistência dos estudantes ao que não era considerado conteúdo por eles. Embora tal resistência tenha durado pouco tempo, pois o envolvimento na aula foi ótimo e o debate proposto pelos memes e pelo tema foi profícuo, eu senti que eles se abriram bastante em relação às inquietações sobre as aulas on-line no (infelizmente ainda presente) período pandêmico.

Depois da aula em questão, houve, paralelamente, a partir da

elaboração dos memes, a solicitação da produção do artigo de opinião (segunda parte da quarta proposta), que deveria ter como base os memes que foram elaborados por eles, mantendo-se as temáticas abordadas por meio dessas produções. As dissertações escolares serviram, portanto, para que eles pudessem também perceber as nuances e diferenças entre esses dois gêneros discursivos – um que eles já estavam mais acostumados a fazer na escola (a dissertação escolar) e outro que possuía menor presença no cotidiano (artigo de opinião). Uma descoberta interessante, de minha parte, foi ter pensado, inicialmente, que o artigo de opinião teria maior presença no cotidiano dos estudantes. Para boa parte deles, eu tive de explicar o que era um artigo de opinião, as diferenças entre artigo de opinião e matéria jornalística, as configurações genéricas da produção em questão, visto ter percebido um desconforto, inclusive, com o uso da primeira pessoa para argumentar.

Figura 8 - Quarta proposta de produção: do meme ao artigo de opinião

Daniele Souza postou uma nova atividade: [QUARTA PROPOSTA] PA... Data de entrega: 21 de mai.

Item postado em 14 de mai. Editado às 25 de mai.

Boa noite, querides! <3

2 Entregues | 136 Trabalhos atribuídos

Essa proposta é para a elaboração de um artigo de opinião, baseado na nossa aula e nos memes produzidos por vocês.

Para fazer o artigo de opinião, basta pegar o meme e escrever sobre ele. Só lembrando que é fundamental fazer pesquisa sobre o tema que você vai abordar. Dentro do grande tema 'AULAS ON-LINE NA PANDEMIA', há vários assuntos que podem ser tratados:

1. Falta de foco
2. Defasagem escolar
3. Abandono escolar
4. Evasão escolar
5. Saúde mental
6. Sobrecarga de atividades
7. Diferenças na interação.
8. Desigualdade social
9. Falta de acesso à tecnologia.

Qualquer dúvida, por favor me avisem!
 **Sempre de olho nos memes que vocês produziram!
 Também coloquei alguns textos motivadores para ajudá-los.
 Quem não fez o meme, pode fazê-lo aqui: <https://imgflip.com/memegenerator>

Memes (fonte para artig...
 Documentos Google

Educação e pandemia: d...
<https://jornal.usp.br/artigos/...>

Fonte: Material da pesquisadora.

A partir da quarta proposta – memes gerados – foram produzidos e devolvidos 31 artigos de opinião. Contudo, apenas quatro deles, para efeito deste estudo, serão analisados, por motivos que serão esclarecidos mais adiante.

Como houve, por parte dos estudantes, uma demanda para a produção de uma carta argumentativa, conforme proposta ilustrada na figura 9, de modo que o gênero em questão também fosse mediado tanto na teoria quanto na prática, a partir do desenvolvimento e da devolutiva desse gênero discursivo em sala de aula. Todas as 42 cartas argumentativas produzidas pelos estudantes foram mediadas com suas respectivas devolutivas sobre os pontos de desenvolvimento para os textos.

Figura 9 - Quinta proposta de produção textual da disciplina de redação: carta argumentativa

Daniele Souza postou uma nova atividade: [QUINTA PROPOSTA] PAS ...Data de entrega: 31 de mai.

Item postado em 25 de mai. Editado às 1 de jun.

Bom dia, queridos estudantes! :)

2 Entregues | 136 Trabalhos atribuídos

Envio anexadas a essa tarefa, as duas tarefas sugeridas para a produção da semana:

A primeira proposta é uma carta de reclamação da UFG, reivindicando o posicionamento do comitê da *Diamond Lounge*. Essa deverá ser inserida em uma pasta no Google Drive, pois será corrigida entre vocês. Formarei os pares para correção mútua, a depender da quantidade de envios, ok?

A segunda proposta é uma carta argumentativa sobre a volta às aulas, endereçada ao Ministro da Educação. Não se esqueçam de usar o pronome de tratamento adequado.

Qualquer problema com a inserção do arquivo ou quaisquer dúvidas, podem me enviar por aqui ou pelo whatsapp.

Abraços e boa produção!
Dani

P.S.: Quem quiser pode fazer as duas.

Fonte: Material da pesquisadora.

A última proposta de produção de gênero discursivo – sexta proposta (conforme ilustra a figura 10) – foi uma dissertação escolar no modelo PAS, de forma que eles produzissem, a priori, somente a introdução para que pudesse ser analisada e verificada a presença de tese, pois, nas propostas anteriores, ela não tinha sido encontrada durante as leituras e a mediação dos materiais enviados. Logo, a ideia era de fomentar um espaço para readequação, com a finalidade de atender a uma demanda que surgiu a partir das devolutivas e da leitura dos textos, com as mediações realizadas por mim, por meio da plataforma.

Figura 10 - Sexta proposta de produção textual da disciplina de redação: dissertação escolar

Daniele Souza postou uma nova atividade: [SEXTA PROPOSTA] P... Data de entrega: 3 de jun. 23:59

Item postado em 1 de jun.
Olá, prezades! :)

33 Entregues | 105 Trabalhos atribuídos

Envio a proposta para vocês elaborarem SOMENTE a introdução, hein?
De 5 a 8 linhas e com uma tese bem demarcada.

Proposta de redação - JE...
PDF

Adicionar comentário para a turma...

Fonte: Material da pesquisadora.

A disciplina de redação, no cursinho comunitário, popular e gratuito do Jovem de Expressão, ocorreu de março a julho, nas terças-feiras, com produções textuais, materiais produzidos e atendimentos dos estudantes tanto pelo *Whatsapp* quanto também pelo *Google Meet*. Cabe destacar que os atendimentos não se restringiram apenas às dúvidas relativas às redações, mas também para a elaboração de recursos aos que não concordaram com a avaliação realizada por mim. Os poucos casos (em decorrência da falta de tempo) foram analisados individualmente, com o espelho da redação em mãos e algumas mediações de minha parte, que foram posteriormente incluídas.

Foi reservado um horário em uma planilha colaborativa, via *Google Docs* (Anexo II), para que os estudantes que tivessem entregado a última proposta pudessem ser atendidos individualmente, a fim de ouvir uma última devolutiva em relação à experiência de escrita e, assim, oferecer maior apoio antes da avaliação do PAS. O atendimento individual foi realizado via *Google Meet* e durou 10 minutos para cada estudante. Houve alta adesão dos estudantes nos atendimentos individuais, com a disponibilização de 40 horários de atendimentos de 10 minutos e 33 estudantes atendidos, que puderam ter suas redações mediadas individualmente. O método foi bastante elogiado pelos alunos e foi possível, por meio deste, realizar um atendimento mais próximo deles, além de conhecê-los melhor, o que ficou mais dificultado, em decorrência de as aulas serem on-line.

Esse curso foi um dos mais prazerosos o qual tive oportunidade de ministrar durante a pandemia. Isso porque a baixa adesão dos estudantes e o baixo retorno em relação às aulas com a participação, *feedbacks* e devolutivas das atividades foi algo que não inquietou só a mim, mas a boa parte de colegas com os quais tive oportunidade de tratar sobre o assunto em conversas. Neste curso tivemos um retorno tão ágil, próximo e carinhoso dos estudantes, o que recuperou meu ânimo em relação ao amor pela prática docente, que tinha ficado adormecido em muitos momentos durante a pandemia, quando a baixa taxa de resposta dos estudantes me deixou, por muitas vezes, bastante angustiada. Embora seja um trabalho voluntário, a devolutiva em afeto, participação e retorno positivo de aulas preparadas para esses estudantes é o que fez, de fato, a prática ter valido à pena.

4.2. ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS DURANTE AS OFICINAS

Diante do volume dos memes e dos artigos de opinião produzidos durante as oficinas, o primeiro passo analítico foi preciso realizar um recorte para as análises que correspondem aos objetivos dessa dissertação. Como foram produzidos 77 memes e 31 artigos de opinião, para a seleção do *corpus*, reuni produções de estudantes que realizaram tanto o meme quanto o artigo de opinião, mantendo-se, do meme ao artigo de opinião, a temática desenvolvida, ou seja, representando que somente as estudantes que sinalizaram o evidente processo de retextualização e de ressemiotização ao analisar os pares. Além disso, foram incluídos, no estudo, apenas aquelas que concordaram em participar da entrevista individual, via *Whatsapp*, totalizando um 12 produções textuais (4 memes, 4 artigos de opinião e 4 trechos de entrevistas cedidas pelas estudantes).

Para isso, os artigos foram mediados e devolvidos aos estudantes com as respectivas observações. A partir dessa devolutiva e da leitura desses materiais produzidos, foram analisados também se os artigos de opinião continham, no corpo do texto, a presença do tema tratado também no meme, pois, diante do grande tema: “Educação on-line na pandemia”, seria possível derivar outros assuntos, como: saúde mental, alta carga de trabalho, saudade das aulas presenciais, entre outros assuntos que poderiam derivar do grande

tema. Dessa forma, do montante de 31 artigos de opinião e de 77 memes produzidos pelos estudantes, 4 corresponderam aos critérios já expostos.

Nesse sentido, considerando-se o alto caráter do material sob análise, concluí ser suficiente, para uma pesquisa qualitativa, a seleção desses 4 estudantes, tendo em vista as duas produções de cada um deles (um meme e um artigo de opinião), com foco nos processos de retextualização e de ressemiotização entre os gêneros discursivos em questão. Em suma, nossos 4 colaboradores produziram os dois textos (meme e artigo de opinião), mantiveram a temática entre os gêneros discursivos e participaram da entrevista semiestruturada realizada pelo *Whatsapp*, possibilitando, assim, a triangulação metodológica almejada.

Conforme já fora explicitado no capítulo metodológico, os colaboradores não foram identificados com seus respectivos nomes, com vistas a preservar suas identidades, mas sim por meio de suas iniciais. Logo, contaremos com a colaboração das estudantes B., D., N. e S. Cabe ressaltar que as quatro colaboradoras permitiram a utilização dos dados construídos conjuntamente nas aulas: tanto dos memes e dos artigos de opinião produzidos, quanto da gravação da aula e do chat para análise posterior.

Um dos sentimentos em relação às colaboradoras que mais me deixou surpresa foi o quanto elas se sentiram importantes ao disponibilizarem os dados para a pesquisa, disponibilizando o tempo delas, assim como os dados por se sentirem parte de algo importante, como disse uma delas.

Diante dessa permissão, foi realizada uma análise de cada um dos memes em seus aspectos multimodais (densidade, configuração), assim como em relação ao assunto que foi proposto na produção dos memes – “aulas on-line na pandemia” – e retextualizado/ressemiotizado para o artigo de opinião. O meme, portanto, serviu de “ponto de partida” para a produção de um argumento que pudesse ser inserido no artigo de opinião, que podia ser realizado em qualquer parte do texto, fosse na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão do artigo. Cabe frisar, por fim, que as quatro colaboradoras foram bastante participativas no curso, não somente na produção desses gêneros discursivos, mas também da disponibilidade para serem entrevistadas.

Os memes, conforme anteriormente citado, foram produzidos por meio do site *Meme Generator*, que disponibiliza imagens dos memes que estão sendo utilizados de forma mais frequente. Isso parte da premissa de uma inteligência coletiva (LEVY, 2003) e do modelo contido no formato de *Letramentos Remix* (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 55), partindo de uma imagem que já existe, somente para encaixar o outro suporte modal, que é o texto escrito. Além disso, os memes compõem um gênero discursivo ao qual a BNCC faz menção, especialmente, por se tratar de um gênero da contemporaneidade, o qual os estudantes e professores estão imersos. Além disso, o gênero em questão possibilita um olhar para as semioses presentes (multimodalidade) nas diversas práticas sociais (multiletramentos).

Os memes serão analisados em relação à densidade modal que puderam ser observadas, para refletirmos sobre esses materiais produzidos pelos estudantes em relação à temática. Todo o processo, muito importante para eles, torna-se significativo, na medida em que se situa historicamente no contexto da pandemia, momento de transformações educacionais advindas de uma situação que nos afetou proximamente. Além disso, serão analisadas também a configuração e a sobreposição modal dos processos de retextualização e de ressemiotização.

4.2.1. Estudante B – “Excesso de tarefas on-line”

Após a proposta de trabalhar com o tema “aulas on-line na pandemia” com o meme e com o artigo de opinião, a estudante B., brasileira, 17 anos, moradora de Planaltina (DF) e estudante de uma escola pública na Asa Norte, abordou em seus textos produzidos um assunto que foi bastante discutido pelos estudantes durante a aula on-line: o excesso de tarefas que era disponibilizado nas plataformas durante o período da pandemia. A presente seção, portanto, objetiva-se a analisar a produção textual da estudante, com vistas a decompor as semioses contidas e fazer um paralelo com a retextualização, principal objetivo deste estudo. Para iniciar, apresento o meme produzido pela Estudante B, conforme mostra a Figura 11.

Figura 11 - Meme produzido pela estudante B



Fonte: Dado desta dissertação.

Com o objetivo de compor e aprofundar a análise proposta, disponibilizo o artigo de opinião produzido pela mesma estudante, na condição de que ela tenha utilizado o primeiro texto (meme) para basear a produção do artigo, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Artigo de opinião produzido pela estudante B.

| |
|---|
| Primeiro parágrafo – introdução |
| A educação a distância (EaD) aumentou com o advento do coronavírus no Brasil. Em decorrência desse modelo de educação adotado pelo Ministério da Educação, o estudo dos jovens brasileiros se torna cada vez mais precário, resultando evasão escolar, defasagem no aprendizado, desequilíbrio da saúde mental etc. Uma pesquisa feita pelo Data Folha em janeiro de 2021, a pedido do C6 Bank, mostra que 4 milhões de alunos abandonaram a escola em 2020. |
| Segundo parágrafo – desenvolvimento |
| Esta evasão é consequência de um governo que não está preocupado com a educação, que coloca seus interesses individuais acima dos direitos da população. Em julho de 2020, uma pesquisa divulgada pelo G1 mostra que 89% dos professores não possuía experiência em dar aulas remotas antes da pandemia, gerando uma sobrecarga tanto para os professores, quanto para os alunos. Segundo a Associação Brasileira de Educação, 58,3% dos estudantes entrevistados relatam que não estavam dando conta de acompanhar as atividades propostas pela escola. |
| Terceiro parágrafo – conclusão |
| Este é um assunto muito delicado, pois a falta de equipamentos necessários para o EAD, falta de foco, desorganização, falta de um local adequado para os estudos entre vários outros fatores contribui para uma geração de jovens ansiosos e depressivos, deslocados e apreensivos. O que falta para solucionar esse problema é um governo que se preocupe com o seu povo e que faça as políticas públicas acontecerem na realidade, é preciso que todas as fases do ciclo de políticas públicas sejam cumpridas pelo governo, caso contrário a educação se tornará mais falha. |

Fonte: Dado desta dissertação.

Também disponibilizo para a análise, a fala da própria estudante, obtida por meio de um áudio pelo Whatsapp, de um depoimento feito por ela, quando questionada sobre os sentidos desvelados sobre o meme que ela mesma produziu. A estudante B., portanto, foi a produtora dos textos e também refletiu sobre a própria prática de textos, além de refletir sobre o posicionamento acerca do tema em questão.

Assim, tem vários outros problemas, mas pelo menos por parte da minha turma, foi um dos principais porque ninguém tava acostumado né? A estudar em casa, né? A transformar sua casa em lugar escolar, né? E, assim, é diferente porque as pessoas tinham muitos problemas, como não ter um lugar adequado. Essa demanda de atividades, pelo menos pressionava boa parte da minha turma, né? E às vezes até eu fico 'meu Deus, que tanto de atividade é essa?' o que é uma loucura, porque ninguém estava acostumado. (...) todas essas tarefas e atividades acarretaram em vários problemas, né? Como ansiedade e depressão nos estudantes. (Estudante B, depois de questionada sobre os sentidos desvelados no meme produzido).

A seguir, como proposta de análise, além da retextualização e de uma proposta que vai ao encontro da argumentação desenvolvida pela estudante, apresento uma tabela com a análise dos dados conjuntamente construídos com a estudante, considerando categorias de análise, bem como decompondo as semioses e trechos que contribuem para o processo de retextualização e de ressemiotização que ocorreram durante a passagem do meme para o artigo de opinião.

Tabela 2 - Retextualização e ressemiotização dos textos da Estudante B.

| Retextualização/Ressemiotização da Estudante B | | |
|--|---|--|
| Categoria | Meme | Artigo |
| AMBIENTE | <p>Não verbal: Espaço sideral</p> <p>Verbal: “Todas as atividades concluídas na plataforma”</p> | <p>“(...) o estudo dos jovens se torna cada vez mais precário, resultando evasão escolar.” (l. 4)</p> <p>“(...) falta de um local adequado para os estudos.” (l. 20)</p> <p>“(...) geração de jovens deslocados.” (l. 21)</p> |
| DISTÂNCIA | <p>Não verbais: Roupa de astronauta</p> <p>Ausência de contato visual</p> <p>Capacete de astronauta</p> | <p>“(...) governo que não está preocupado com a educação, que coloca seus interesses individuais acima dos direitos da população.” (l. 9)</p> <p>“(...) a falta de equipamentos necessários para o EAD, falta de foco, desorganização, falta de um local adequado para os estudos entre vários</p> |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | Distanciamento físico Posição corporal | outros fatores contribui para uma geração de jovens ansiosos e depressivos, deslocados e apreensivos.” (l. 19-21) |
| PODER (ASSIMETRIA) | Não verbais: Diferença de tamanho Arma apontada Verbal: “Se eu fosse você eu não comemorava. Eu no seu lugar acho que chorava.” | “(…) Em julho de 2020, uma pesquisa divulgada pelo G1 mostra que 89% dos professores não possuía experiência em dar aulas remotas antes da pandemia, gerando uma sobrecarga tanto para os professores, quanto para os alunos. Segundo a Associação Brasileira de Educação, 58,3% dos estudantes entrevistados relatam que não estavam dando conta de acompanhar as atividades propostas pela escola.” (l. 9-17) |

Fonte: Dado desta dissertação.

A relação entre os textos contidos no meme, no artigo e também no depoimento colhido da estudante, é possível identificar trechos argumentativos que vão ao encontro da mensagem que a produtora dos textos deseja transmitir: o excesso e a sobrecarga das atividades durante as aulas e tarefas disponibilizadas on-line pelos professores. Como a proposta de estudo visa analisar a retextualização e a ressemiotização, o meme foi decomposto em categorias e semioses e o artigo de opinião, assim como o depoimento, em trechos que estão de acordo com o objetivo da observância dos dois processos.

Quando da passagem do meme para o artigo, na categoria AMBIENTE, é possível encontrar um deslocamento espacial na passagem do meme para o artigo de opinião com algumas passagens textuais que demonstram tal feito. O meme ter sido retratado no espaço já representa por si só um distanciamento do ambiente escolar, demonstrando que não é somente na escola que essa opressão é sentida pelos estudantes, mas também em outros espaços, inclusive que não pertencem nem ao mundo concreto, físico, o que pode ser demonstrado no artigo pelas passagens que mostram os estudantes “deslocados” e “uma falta de ambiente adequado para os estudos”. O espaço/ambiente, portanto, é entendido como importante para o aprendizado e também para se integrar e se desconectar de ambientes não considerados “adequados” para o estudo, como a própria casa, por exemplo. Essa possibilidade de perceber que as atividades parecem “perseguir” o estudante,

inclusive fora do ambiente escolar causam ainda mais apreensão dentro do contexto da pandemia, o que para a estudante, no artigo, se reflete em “evasão escolar”, “desequilíbrio na saúde mental”, e “contribui para uma geração de jovens ansiosos e depressivos, deslocados e apreensivos”.

Na categoria DISTÂNCIA, algumas semioses se destacam nessa passagem, configurando o próprio distanciamento físico e também do estudante e da própria escola. As roupas de astronauta e o distanciamento, sem o contato físico entre professor e estudante também remetem a uma falta de presença física entre os dois, o que evoca ainda mais a questão da assimetria na relação entre professor e aluno, que foi tão afetada pela distância também durante a pandemia e as aulas on-line. A distância física da escola e dos professores também pode ser refletida, durante a passagem do meme para o artigo, em uma distância dos próprios governantes em relação à educação e à disponibilização de recursos para que esses continuem os estudos diante da situação adversa da pandemia e das aulas on-line. A estudante, nesse contexto, estabelece um raciocínio argumentativo de causa e efeito: a distância e a assimetria causam a evasão, o abandono e o desinteresse na escola.

Já a categoria PODER/ASSIMETRIA, a meu ver, merece uma atenção especial, pois acredito que foi a parte de maior destaque na defesa da estudante, tanto em relação ao processo de retextualização e de ressemiotização, quanto em relação ao desenvolvimento argumentativo ao qual ela se propôs. No meme, por exemplo, existem semioses modalmente mais densas na representação do poder e da assimetria construída na relação entre professor e aluno. No meme, algumas semioses merecem ser destacadas por esse potencial argumentativo que trazem representam uma opressão vivida pelos estudantes, a exemplo da arma, da ausência de contato visual e a assimetria entre professor e aluno (representada pelos astronautas). Ou seja, as semioses verbais e visuais confirmam as experiências relatadas em relação às aulas on-line e as tarefas durante o período de pandemia.

A assimetria também é confirmada por outras semioses, como o distanciamento físico, a ausência do contato visual e a diferença de tamanho entre eles, demarcada entre o professor e o aluno, o que fica evidente com a marcação verbal “PROFESSOR”, quando se refere à fala do docente, para deixar bem demarcada essa assimetria e a diferença entre os dois. A atribuição

de muitas atividades pode ter sido causada porque os professores, de acordo com o artigo de opinião “não possuíam experiência em dar aulas remotas antes da pandemia”, algo que se torna mais difícil de ser encarado, pois a distância física pode se tornar um empecilho para questões mais sensíveis como estas, de entender quando e se há uma sobrecarga de atividades para os estudantes.

Além de termos uma metáfora espacial evidente, com o posicionamento corporal do astronauta maior que está à direita, nós percebemos também uma postura corporal de superioridade, frente ao astronauta da esquerda, que parece estar mais curvado também, olhando para a terra, que simboliza “todas as atividades concluídas na plataforma”, o que representa uma opressão em relação às atividades ou em relação à presença on-line. A representação pictórica do meme em questão chama atenção para o extenso volume de atividades que são enviadas pelos professores, como forma de suprir uma demanda de conteúdos e ações, antes ministradas em sala de aula. O que na passagem para o artigo de opinião é possível identificar quando a estudante destaca a pesquisa, inserida como repertório sociocultural para compor a argumentação: “Segundo a Associação Brasileira de Educação, 58,3% dos estudantes entrevistados relatam que não estavam dando conta de acompanhar as atividades propostas pela escola.”

Em relação à densidade modal, a imagem por si só já é um elemento que traz uma situação de opressão do astronauta maior (que aponta a arma) em relação ao astronauta menor (que está na frente). Aparece também um elemento modalmente denso para essa análise: a arma. Tal arsenal, que apresenta a violência e aparece bem no centro da imagem, ressalta ainda mais a opressão vivenciada pela estudante e pelo grupo de estudantes representado por ela, ao serem submetidos, durante as aulas on-line, a um alto volume de atividades disponibilizadas. O texto verbal contido anteriormente, na direção dos astronautas, é de fundamental análise, pois, no primeiro, em direção ao astronauta menor (representando o estudante), o enunciado “Todas as atividades concluídas na plataforma”, grafado em maiúsculas, sinalizavam uma obrigação que foi cumprida por parte do estudante em questão. E depois outra semiose verbal que é “Se eu fosse você eu não comemorava. Eu no seu lugar acho que chorava.”, demonstrando o quanto a sobrecarga de atividades na plataforma pode ser entendida como uma relação de muita opressão e de

assimetria, a ponto de “fazer chorar”.

No depoimento da estudante B. é possível também encontrar confirmações dessa experiência com as palavras “pressionava”, “meu Deus, que tanto de atividade é essa, o que é uma loucura” e também no “todas essas atividades e tarefas acarretam em vários problemas, como ansiedade e depressão nos estudantes.”, conduzindo a uma linha argumentativa que dialoga com as semioses presentes nos textos apresentados e produzidos pela estudante B.

As adaptações que conduziram ao processo de retextualização e de ressemiotização, portanto, foram efetuadas a partir do momento que a estudante B. entendeu o meme como recurso de humor e que sua comunicação soava mais despretensiosa e informal, já o artigo de opinião exigia a formulação de uma opinião com mais criticidade e a apresentação de elementos para compor uma argumentação mais consistente – algo que, conforme a própria estudante verbalizou, poderia ser também obtido por meio do riso, desde que houvesse, segundo ela mesma, uma observação mais atenta. Outro fator de marca essa transição entre gêneros seria a própria estrutura do gênero artigo de opinião, cuja própria configuração genérica demanda que tais alterações sejam feitas durante o processo de retextualização que parte da premissa de que, embora tenham sido feitas alterações, a mensagem do meme e do artigo continuaria a mesma.

Embora a proposta de produção tenha sido um artigo de opinião, em relação ao gênero discursivo, foi possível notar que a estudante B. produziu um formato que se assemelha mais a uma dissertação escolar, pois ela não se projeta argumentativamente em primeira pessoa, distanciando-se da situação-problema por ela apresentada, sem deixar, todavia, de discutir os pontos que foram tratados no tema em questão; bem como pela inserção da proposta de intervenção, competência avaliada no ENEM, mas não no PAS. A estudante dividiu o texto em três parágrafos e, no primeiro ela, contextualizou o tema, sem se projetar argumentativamente em primeira pessoa na introdução. Além disso, ela inseriu um repertório sociocultural que alerta para o abandono escolar, como consequência da adoção do modelo que, para ela denominado “EAD”, foi implementado em decorrência da pandemia de coronavírus.

Já é de conhecimento da estudante, portanto, que a passagem do

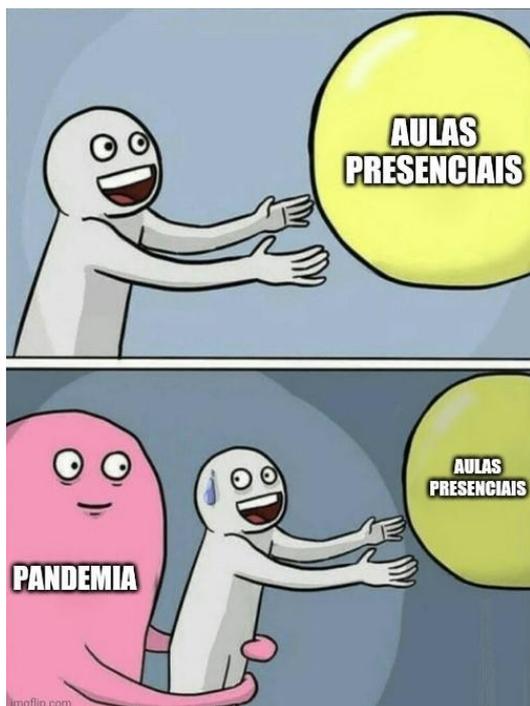
gênero discursivo meme para o gênero discursivo artigo de opinião possui outros recursos de linguagem, pois ela coloca bem em sua entrevista a utilização de pesquisas “para provar sua opinião”, algo que não aparece, nem seria demandado, no meme. Por ter um caráter mais formal e até mais científico (diferentemente do meme, de característica informal e engraçada), elementos como pesquisas, por exemplo, precisam aparecer para fundamentar a opinião— o que não se trata apenas do estilo da estudante, mas também da própria configuração genérica do artigo de opinião, visto ser comum tal intertextualidade para “comprovar” a opinião emitida, de forma que essa não seja considerada um mero “achismo”.

Por meio dessa análise, foi possível perceber a sobrecarga de atividades, como trabalhos e tarefas que eram direcionadas para os estudantes durante o período das aulas on-line na pandemia, o que, para a estudante B., foi motivo para o agravamento de doenças mentais, como ansiedade e depressão, em um contexto no qual a saúde mental já se encontrava fragilizada em decorrência da pandemia. Situações que a Estudante B. demonstrou em suas produções textuais e também por meio de sua fala, o que permitiu o entendimento e a conclusão do quanto tais relações construídas por meio da assimetria e pelo distanciamento físico imposto pela pandemia se tornaram motivo de preocupação e de opressão para os estudantes e, especialmente para ela mesma.

4.2.2. Estudante D – “Saudades das aulas presenciais”

Para prosseguir com as análises das retextualizações e ressemiotizações propostas, apresento os textos produzidos por outra colaboradora do presente estudo, a Estudante D., que é venezuelana, tem 17 anos, mora em Taguatinga e também estuda em uma escola pública da cidade. Em seus textos, a estudante abordou um tema comum aos estudantes que foi a mudança das aulas presenciais para as aulas on-line e algumas consequências deste processo, que impactou inteiramente a comunidade escolar. Para iniciar, apresento o meme produzido pela Estudante D., conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 - Meme produzido pela estudante D



Fonte: Dado desta dissertação.

Para compor a análise, a qual este estudo objetiva-se a cumprir, apresento também o artigo de opinião produzido pela Estudante D., na condição de que ela tenha utilizado o primeiro texto (meme) para basear a produção do artigo, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Artigo de opinião produzido pela estudante D.

| |
|--|
| Primeiro parágrafo – introdução |
| <i>Atualmente estamos vivendo provavelmente um dos anos mais difíceis que já tivemos em anos devido à pandemia global. Por conta disso, muito se debate sobre a nova modalidade acadêmica de dirigir aulas via digital, pois embora a internet seja uma ótima ferramenta para os alunos, também é uma grande distração, assim como o ambiente de estudo.</i> |
| Segundo parágrafo – desenvolvimento |
| Certamente, os meios tecnológicos representam hoje um instrumento fundamental em nossas vidas, pois tanto para o trabalho quanto para a escola são úteis em todas as áreas. Além disso, o mundo da tecnologia ajuda e incentiva cada vez mais a educação a ser distribuída a mais pessoas por meio das diversas plataformas que oferece. No entanto, algumas falhas trazidas pela educação virtual têm sido demonstrada em vários jornais mundiais. São competências que ainda são em problemas cotidiano, como por exemplo, a desconcentração que impede a correta transmissão do conhecimento ao aluno. Do meu ponto de vista, a aprendizagem precisa de um ambiente adequado para um melhor entendimento do assunto, visto que muitas pessoas não têm conseguido obter, o |

| |
|--|
| mesmo rendimento acadêmico que tinham em 2019. Segundo o criador de conteúdo colombiano "Vida según Richie", nem todos têm o mesmo nível de disciplina e concentração necessários para enfrentar aprendizagem virtual. |
| Segundo parágrafo – conclusão |
| Depois dos fatos mencionados percebe-se que, o significado das "aulas on-line" na pandemia pode ter uma dicotomia em sua definição ou descrição, entretanto, a realidade de muitas pessoas é a falta de concentração nas aulas virtuais, portanto, é preciso entender as falhas e encontrar uma alternativa para que não continue ocorrendo. |

Fonte: Dado desta dissertação.

Ademais, disponibilizo para a composição da presente análise, o depoimento da estudante D. sobre a temática em questão. O depoimento foi obtido por uma entrevista realizada com a estudante pelo Whatsapp, quando questionada sobre o que a produção do meme e do artigo representaram para ela.

“Para mim representa a minha saudade dos professores e suas explicações nos conteúdos, pois não é o mesmo ter aulas on-line que estar em uma aula presencial” (Estudante D. depois de questionada sobre os sentidos desvelados no meme produzido por ela).

Como proposta de análise, além da retextualização e de uma proposta que vai ao encontro da argumentação desenvolvida pela estudante, apresento uma tabela com a análise dos dados conjuntamente construídos com a estudante, considerando categorias de análise, bem como decompondo as semioses (verbais e não verbais) do meme produzido e trechos do artigo (verbais) que contribuem para o processo de retextualização e de ressemiotização que ocorreram durante a passagem do meme para o artigo de opinião.

Tabela 3 - Retextualização e ressemiotização dos textos da Estudante D.

| Retextualização/Ressemiotização da Estudante D | | |
|--|-------------------------------------|---|
| Categoria | Meme | Artigo |
| AMBIENTE ESCOLAR | Não verbal: Balão amarelo | “(…) nova modalidade acadêmica de dirigir aulas via digital.” (l. 3-4) “(…) embora a internet seja uma ótima ferramenta para os alunos, também é uma grande distração, assim como o ambiente de estudo.” (l. 5) “(…) No entanto, algumas falhas trazidas pela educação virtual têm sido demonstrada em vários jornais mundiais. |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| | Verbais: “Aulas presenciais” “Pandemia” | São competências que ainda são em problemas cotidiano, como por exemplo, a desconcentração que impede a correta transmissão do conhecimento ao aluno. Do meu ponto de vista, a aprendizagem precisa de um ambiente adequado para um melhor entendimento do assunto, visto que muitas pessoas não têm conseguido obter, o mesmo rendimento acadêmico que tinham em 2019.” (l. 12-19) |
| POSIÇÃO CORPORAL | Não verbais: Braços estendidos Alcance do balão Luzes mais claras Braços envolvendo Luzes mais escuras | “(...) nem todos têm o mesmo nível de disciplina e concentração necessários para enfrentar aprendizagem virtual...” (l. 20-21) “(...) a realidade de muitas pessoas é a falta de concentração nas aulas virtuais, portanto, é preciso entender as falhas e encontrar uma alternativa para que não continue ocorrendo...” (l. 25-28) |
| EXPRESSÃO FACIAL (MUDANÇA) | Não verbais: Contentamento (boneco branco) Sorriso feliz (boneco branco) Ironia (boneco rosa) Apreensão (boneco branco) Gota de suor (boneco branco) | “(...) nem todos têm o mesmo nível de disciplina e concentração necessários para enfrentar aprendizagem virtual...” (l. 20-21) “(...) a realidade de muitas pessoas é a falta de concentração nas aulas virtuais, portanto, é preciso entender as falhas e encontrar uma alternativa para que não continue ocorrendo...” (l. 25-28) |

Fonte: Dado desta dissertação.

Ao relacionar os três textos, a Estudante D. segue uma linha argumentativa em defesa da sala de aula presencial como um espaço importante para o aprendizado e que a ausência deste é motivo de apreensão não somente por parte dela, mas também de outros estudantes que vivenciam a mesma experiência. A defesa da Estudante D. foi comprovada nos três textos e durante a retextualização e a ressemiotização, ela abordou tais questões de forma que pudesse representar o seu sentimento em relação ao período de realização das aulas on-line.

Na categoria AMBIENTE ESCOLAR, o boneco branco está tentando alcançar o balão com as “aulas presenciais”. Ele deseja obter aulas presenciais

no espaço da escola e parece estar diante de um empecilho, que é demonstrado no segundo quadro, quando aparece o boneco rosa com os dizeres “PANDEMIA”. Em suma, a pandemia é o empecilho para que as aulas presenciais não ocorram, distanciando os estudantes do ambiente escolar e, com isso, acarretando consequências negativas para o processo de ensino e de aprendizagem para a Estudante D. Nessa categoria, a Estudante D. defende que o afastamento das aulas presenciais e do ambiente escolar representa como consequências, as quais ela expôs no artigo: a falta de concentração, a distração e uma diminuição no rendimento acadêmico, o que ela mostra no processo de retextualização na passagem do meme para o artigo de opinião. Para ela, somente no ambiente da escola é possível ter um bom rendimento, ter boas notas e um espaço de estudo e de troca com os colegas e professores. Em seu depoimento, obtido pelo Whatsapp, ela relata que não é “a mesma coisa”, pois são experiências diferentes, as quais ainda não parecemos ter sido adaptados.

A categoria POSIÇÃO CORPORAL representa as semioses dos bonecos em relação às posições que eles se encontram. Desta forma, temos que no primeiro quadro o desejo é pelas aulas presenciais que está impedido pela pandemia (boneco rosa no segundo quadro), representado pelo envolvimento dos braços deste boneco, impedindo o acesso às aulas, à escola e até às oportunidades de obter conhecimento, visto que para a Estudante D. o aprendizado só é possível se vivenciado presencialmente. Na passagem para o artigo, a estudante relaciona “AULAS PRESENCIAIS” com aprendizado, de forma que é somente assim que ela consegue estudar e que “(...) nem todos têm o mesmo nível de disciplina e concentração necessários para enfrentar aprendizagem virtual.”, representado pelo boneco branco.

Já a categoria EXPRESSÃO FACIAL apresenta-se como uma categoria destaque, no que diz respeito à transformação da expressão do boneco branco em relação às aulas presenciais, isso porque a mudança de expressão traz uma densidade modal alta, de forma que podemos observar o quanto essas representações em torno do rosto dos bonecos ressaltam a defesa das aulas presenciais. Nas semioses não verbais, o boneco branco se apresenta feliz porque as “aulas presenciais” estão ao alcance das mãos dele, ou seja, uma realidade muito presente. Na transição para o segundo quadro ocorre o

contrário: o boneco branco é abraçado (envolvido) pelo boneco rosa com os dizeres “pandemia”, representando que a pandemia impediu os estudantes do acesso às aulas presenciais. Além disso, o segundo quadro também traz uma mudança visível na expressão facial do boneco, que vai do contentamento ao desespero (inclusive representado pela gota de suor) mostrando que existe uma apreensão e um distanciamento em relação às aulas presenciais, que causa tristeza nos estudantes e também que traz consequências danosas à aprendizagem, às quais a estudante traz como referência no seu artigo, a saber “a internet é uma grande distração”, “falhas trazidas pela educação virtual têm sido demonstradas”; a “desconcentração que impede a correta transmissão de conhecimento ao aluno”; “a aprendizagem precisa de um ambiente adequado para um melhor entendimento do assunto”; “muitas pessoas não têm conseguido obter o mesmo rendimento acadêmico que tinham em 2019”, uma linha argumentativa que conduz à defesa do ambiente da sala de aula presencial, o que se tornou impossibilitado em decorrência da pandemia de COVID-19, pois os ambientes não poderiam gerar aglomerações de pessoas a fim de evitar possíveis contaminações. Defesa que vai ao encontro do depoimento da estudante, que destaca a falta que ela sente dos colegas, dos professores e da própria experiência de aprendizado mediada presencialmente que se distancia da mediação on-line e também traz consequências danosas ao aprendizado.

A estudante D., em seu artigo de opinião, se projetou em primeira pessoa, frente a uma inquietação que ela já havia tratado no meme produzido por ela. Essas dificuldades que ela aponta no artigo de opinião são especialmente tratadas em relação à dificuldade de se concentrar e de manter o mesmo rendimento acadêmico, correspondente ao ano de 2019 (ano pré-pandemia). A estudante alertou, tanto no meme quanto no artigo de opinião, essas dificuldades que ela mesmo enfrenta, projetando-se argumentativamente em primeira pessoa em várias partes do texto, utilizando a primeira pessoa do plural “estamos vivendo” e “do meu ponto de vista”. Além disso, foi possível notar a intertextualidade proposta por ela ao citar a fala de um criador de conteúdo colombiano para complementar seus próprios pensamentos, trazendo para o seu texto a comprovação de que ela não inseriu essas ideias ao acaso, sabendo que, muitas vezes, vários estudantes enfrentam as mesmas questões

que ela.

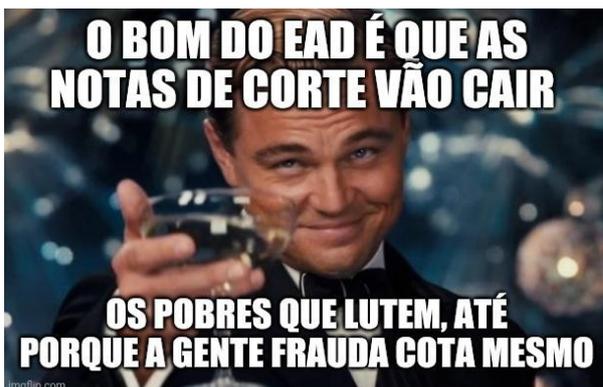
A estudante também discutiu aspectos positivos e negativos da utilização da internet em seu texto, embora entendesse que essas medidas adotadas deveriam ser emergenciais e não poderiam substituir as aulas presenciais, pois um lugar adequado para as aulas seria essencial para manter a concentração e os estudos em dia, em uma defesa de que só seria possível manter um bom rendimento acadêmico no espaço físico da escola e com professores mediando o aprendizado de forma mais próxima.

Percebi que a estudante conseguiu transmutar seus pensamentos e questões pertinentes ao meme para o artigo de opinião, entendendo-o como gênero discursivo que possui outra forma de propagação e que demanda outros suportes. O meme, por ser predominantemente imagético, possui maior poder de condensação desses sentimentos, pois se configura modalmente densa em seus arranjos; ao passo que o artigo de opinião dispõe de um espaço maior, dado pelo próprio gênero, para se aprofundarem as reflexões propostas. Em resumo, tanto na retextualização, quanto na ressemiotização, a estudante refletiu sobre questões que ela considerou fundamentais durante o processo de ensino e de aprendizagem nas aulas on-line, destacando como principal ponto fraco dessa passagem do presencial para o on-line a ausência de um espaço físico para o estudo, bem como as mediações dos professores e colegas como fundamentais para o aprendizado.

4.2.3. Estudante N – “Desigualdade social nas aulas on-line durante a pandemia”

O terceiro conjunto de textos destinados à análise deste presente estudo foi produzido pela Estudante N. e alerta, em suas produções, para a desigualdade social que ficou ainda mais ressaltada pela pandemia de COVID-19, acentuada pelas aulas on-line, que não poderiam ser frequentadas por todos, especialmente por quem não tem acesso à internet, por exemplo. A Estudante N. é brasileira, tem 17 anos, moradora da Vila Telebrasília, estudante de uma escola pública do DF e tem o sonho de ser médica. A seguir, apresento o primeiro texto, o meme produzido por ela, conforme mostra a Figura 13.

Figura 13 - Meme produzido pela estudante N.



Fonte: Dado desta dissertação.

Além do meme, apresento também o artigo de opinião produzido pela Estudante N., cuja produção tenha sido motivada pelo meme e pelas leituras de mundo da estudante em relação ao tema proposto, que foi “aulas on-line durante a pandemia”, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Artigo de opinião produzido pela estudante N.

| |
|--|
| <p>Primeiro parágrafo – introdução</p> <p>A supremacia da imagem é uma realidade na pós-modernidade, em decorrência dos avanços impulsionados pela Revolução Industrial. Os memes são artifícios que transmitem inúmeros tipos de mensagens, por conseguinte, escolhi produzir um que refletisse as problemáticas que permeiam as aulas on-line na pandemia. Incluindo as desigualdades sociais e defasagem no ensino.</p> |
| <p>Segundo parágrafo – desenvolvimento</p> <p>A compositora Bia Ferreira, explicita que "preto e pobre não vai para a USP" na letra de "Cota não é esmola". As raízes dessa afirmação recorrem da marginalização dos ex-escravos após a abolição, que se viram sem condições e oportunidades socioeconômicas. Hodiernamente, os jovens estudantes periféricos, majoritariamente, não tem recursos (acesso à internet ou aos aparatos tecnológicos) para acompanhar as aulas on-line. Nessa perspectiva, potenciais e chances de melhores condições de vida são desperdiçadas. E ainda há quem deslegitime o problema.</p> |
| <p>Terceiro parágrafo – desenvolvimento</p> <p>Outrossim, a defasagem no ensino relaciona-se com a situação supracitada. Como eu abordei no meme, os estudantes que têm o privilégio de estudar com os recursos necessários (normalmente em escolas particulares) tiram vantagem acerca daqueles que não têm. A realidade é que a distância entre o que os alunos sabem e o que deveriam saber é estarrecedora. E ano após ano há cortes de investimentos na educação, exemplificados no fechamento de Universidades (como a UFRJ) e na projeção de R\$4,2 bilhões da lei orçamentária.</p> |
| <p>Quarto parágrafo – conclusão</p> <p>Portanto, as aulas online reacenderam dificuldades muitas vezes postergadas por talvez não nos prejudicarem diretamente. Nosso papel como cidadãos, é usar nossa voz para reivindicar por aqueles que não são escutados. Transcende ser uma questão de empatia, é no mínimo uma reparação que já deveria ter ocorrido. A educação é a esperança de melhorias, não podemos deixá-la</p> |

findar.

Fonte: Dado desta dissertação.

Ademais, disponibilizo para a composição da presente análise, o depoimento da estudante N. sobre o tema desenvolvido tanto no meme, quanto no artigo de opinião. O depoimento foi obtido por uma entrevista realizada com a estudante pelo Whatsapp, quando questionada sobre o que a produção do meme e do artigo representaram para ela.

Eu quis reproduzir os discursos que eu sempre vejo saindo tanto de professores de cursinho tanto da galera que tem uma boa condição social. E a questão da cota eu quis trazer porque além de ser absurda, eu como pessoa branca (que são as pessoas que tem essa atitude) quis reforçar essa problemática como uma forma de usar um espaço de voz ativa que eu tive na produção dos memes, alertando pra essa situação (Estudante N. depois de questionada sobre os sentidos desvelados no meme produzido).

Como proposta de análise, além da retextualização e de uma proposta que vai ao encontro da argumentação desenvolvida pela estudante, apresento uma tabela com a análise dos dados conjuntamente construídos com a estudante, considerando categorias de análise, bem como decompondo as semioses (verbais e não verbais) do meme produzido e trechos do artigo (verbais) que contribuem para o processo de retextualização e de ressemiotização que ocorreram durante a passagem do meme para o artigo de opinião.

Tabela 4 - Retextualização e ressemiotização dos texto da Estudante N.

| Retextualização/Ressemiotização dos textos da Estudante N. | | |
|--|---|---|
| Categoria | Meme | Artigo |
| AMBIENTE | Não verbais: Luzes de fundo Brilho no fundo | “(...) supremacia da imagem.” (l. 1) “(...) estudantes que têm o privilégio.” (l. 17) “(...) tiram vantagem acerca daqueles que não têm.” (l. 18) |
| EXPRESSÃO FACIAL | Não verbais: Olhar de soberba Testa franzida Sobrancelhas levantadas Sorriso irônico | “(...) estudantes que têm o privilégio.” (l. 17) “(...) tiram vantagem acerca daqueles que não têm.” (l. 18) |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">DESIGUALDADE SOCIAL</p> | <p>Não verbais: Roupa social Taça com bebida na frente</p> <p>Verbais: “O bom do EAD é que as notas de corte vão cair” “Os pobres que lutem, até porque a gente fraudava cota mesmo.”</p> | <p>“(…) Os memes são artifícios que transmitem inúmeros tipos de mensagens, por conseguinte, escolhi produzir um que refletisse as problemáticas que permeiam as aulas on-line na pandemia. Incluindo as desigualdades sociais e defasagem no ensino.” (l. 3-6)</p> <p>“(…) A compositora Bia Ferreira, explicita que “preto e pobre não vai para a USP” na letra de “Cota não é esmola”. As raízes dessa afirmação recorrem da marginalização dos ex escravos após a abolição, que se viram sem condições e oportunidades socioeconômicas.” (l. 7-10)</p> <p>“(…) Hodiernamente, os jovens estudantes periféricos, majoritariamente, não tem recursos (acesso à internet ou aos aparatos tecnológicos) para acompanhar as aulas on-line. Nessa perspectiva, potenciais e chances de melhores condições de vida são desperdiçadas. E ainda há quem deslegitime o problema.” (l. 11-15)</p> <p>“(…) os estudantes que têm o privilégio de estudar com os recursos necessários (normalmente em escolas particulares) tiram vantagem acerca daqueles que não têm. A realidade é que a distância entre o que os alunos sabem e o que deveriam saber é estarrecedora.” (l. 18-21)</p> <p>“(…) as aulas online reacenderam dificuldades muitas vezes postergadas por talvez não nos prejudicarem diretamente. Nosso papel como cidadãos, é usar nossa voz para reivindicar por aqueles que não são escutados.” (l. 25-27)</p> |
|---|---|---|

Fonte: Dado desta dissertação.

Para a estudante N. existe uma relação entre os textos produzidos por ela, com um destaque para a questão social, especialmente no que tange à educação, já que se tratava do tema proposto. No meme é possível identificar nas semioses não verbais uma imagem que remete a status, poder, soberba e superioridade, atribuída ao personagem (homem branco). O que se comprova pela roupa social, pela expressão facial do homem, pelo ambiente que o cerca e pela taça com bebida na frente. Ao realizar uma extrapolação, o personagem do meme é do filme “The Great Gatsby”, um homem rico e “bon vivant” que dava festas luxuosas em sua casa para os seus convidados.

A estudante N. claramente faz uma menção a essa diferença de classe que distancia os estudantes periféricos das oportunidades de ingressar em uma universidade ou mesmo de ter acesso ao ensino, como é garantido na constituição. Na categoria AMBIENTE, durante a passagem do meme para o artigo de opinião, existe a diferenciação entre um ambiente considerado adequado para o estudo – privilégio dos estudantes de escolas particulares – ao qual os estudantes periféricos não têm acesso. Ou seja, os estudantes com melhor condição financeira saem “na frente” daqueles que não possuem, ressaltando a desigualdade social em relação a essa diferença ambiental.

A categoria EXPRESSÃO FACIAL do personagem traz uma associação com a imagem de um homem branco e com uma expressão de soberba frente ao tema abordado, como se não “se importasse” com o que está acontecendo socialmente porque, particularmente, não o afeta. O personagem do meme representa, para a Estudante N., os estudantes de escolas particulares e as classes ricas que detêm os privilégios para o acesso à educação de qualidade, bem como a equipamentos e recursos para frequentarem as aulas on-line e que, por estarem na frente, nesses termos “tiram vantagem daqueles que não têm”.

Outra categoria a qual compõe a semiose do meme é a DESIGUALDADE SOCIAL e merece um destaque, pois as duas outras categorias estão relacionadas a essa. Nas semioses verbais, a estudante destaca uma fala como se fosse a fala do personagem “o bom do EAD é que as notas de corte vão cair”, utilizando-se da metonímia “EAD” para representar as “aulas on-line”, visto que não se tratam, necessariamente de educação a distância por si só. Nesse contexto, durante a passagem para o artigo, ela destaca que, inclusive as oportunidades de estudos e de acesso ao conhecimento tornaram-se ainda mais escassas para os estudantes periféricos em decorrência da pandemia, observação que fica ainda mais evidente quando ela marca que “os pobres que lutem, até porque a gente fraudava cota mesmo”, demonstrando que no acesso às oportunidades de educação, sempre as pessoas ricas sairão na frente, pois possuem mais recursos, inclusive no que diz respeito a serem protegidos judicialmente, caso “fraudem cotas”.

A estudante se apropria de uma indignação frente a essa desigualdade social e expõe no meme uma forma de criticar e de dizer que essas pessoas

com mais acessos e mais oportunidades à educação por uma questão de classe, são privilegiadas. No primeiro parágrafo do artigo de opinião, a estudante reflete sobre a sua própria prática, em uma metalinguagem sobre o processo de construção de sua argumentação. O objetivo dela foi de destacar as desigualdades sociais e também a defasagem no ensino, que é ainda mais sentida pelos estudantes periféricos, por não possuírem acesso a recursos, como internet, por exemplo. Quando da passagem do meme para o artigo de opinião, ela demonstra essa reflexão em sua própria prática “Os memes são artifícios que transmitem inúmeros tipos de mensagens, por conseguinte, escolhi produzir um que refletisse as problemáticas que permeiam as aulas on-line na pandemia. Incluindo as desigualdades sociais e defasagem no ensino.” Além disso, a estudante traz uma reflexão acerca das cotas, fazendo uma reflexão histórica sobre uma origem da desigualdade social e racial, oriunda do período da escravidão e posterior a esse, sem a ausência de políticas públicas que pudesse garantir às pessoas pretas direitos básicos, como a educação, tornando-os socialmente marginalizados.

Ainda no artigo, na retextualização, a estudante alerta para as dificuldades de acesso à internet e, conseqüentemente, aos conhecimentos e conteúdos aprendidos, o que não é sentido da mesma forma por estudantes de escolas particulares, que para a estudante, possuem acesso aos recursos necessários para se manterem estudando. N. também recorre ao fato de que os estudantes com melhor condição financeira saem em vantagem frente àqueles que não possuem condições de arcar com os custos de se ter equipamentos, internet e um ambiente propício para o estudo, por exemplo. A estudante N. então reflete criticamente sobre a desigualdade social e o quanto essa pode prejudicar severamente uma comunidade e uma geração inteira. Em seu depoimento, ela reforça a sua indignação com os “discursos de professores de cursinho e da galera que tem boa condição social”, que constantemente atenuam ou não enxergam as diferenças que existem em termos de preparação para o vestibular e acesso às oportunidades de estudo e de trabalho: uma crítica direta à meritocracia, que afeta a percepção dos indivíduos e estimula ainda mais a competição, mesmo que as condições dos participantes desse jogo sejam tão desiguais.

Pensar sobre a composição nos traz uma série de inferências em

relação à densidade modal contida na imagem. A expressão facial transmitiu a ideia de superioridade, frente aos demais. A bebida na frente trouxe a representação de ostentação e de *bon vivant*, de forma que a ostentação presente em toda a composição imagética também se contextualiza com o destaque no primeiro plano a alta densidade modal do texto verbal contido, em letras maiúsculas, “O bom do EAD é que as notas de corte vão cair, os pobres que lutem, até porque a gente fraudava cota mesmo”. Nesse conjunto, há uma alusão à falta absoluta de consciência de classe, sobretudo no contexto de pandemia, haja vista que a personagem, que representa um homem, branco e rico, não se afeta em absolutamente nada com o sentido propagado pelo texto verbal. Além disso, a presença da expressão “frauda cota” também trouxe uma crítica social acerca da impunidade dessa pessoa que pode “fraudar cotas” para negros ou mesmo para as escolas públicas.

Reflexão que traz uma crítica social muito bem delineada em relação ao quanto as aulas on-line representam uma grande defasagem social, como “a nota de corte vai cair”, dizendo que a média geral dos estudantes que prestarão exames, como PAS, ENEM e vestibulares, vai cair, por saberem que há uma real desigualdade na educação formal, entre as escolas públicas e particulares. Esse conjunto de modos traz, sem dúvida, um tom crítico e argumentativo para o gênero meme produzido pela estudante N., o que aponta para uma reflexão importante acerca da desigualdade social, assunto que foi tratado também no artigo de opinião produzido por ela.

Os processos de retextualização e de ressemiotização – do meme ao artigo de opinião – mantêm as ideias de desigualdade social intensificada pela pandemia e de deslegitimação de alguns grupos frente a essa realidade. Além disso, foi possível notar a intertextualidade com a música da Bia Ferreira, de forma que tal escolha colaborou ainda mais para o posicionamento crítico da estudante, ao afirmar que “cota não é esmola”.

Logo, esse conjunto de sentimentos permeou ambas as produções escritas e a entrevista pelo *Whatsapp*, mesmo com formatos e suportes diferentes, o que permitiu partir de uma mesma ideia, de uma mesma premissa, para desenvolver três gêneros discursivos distintos (o meme, o artigo de opinião e a entrevista), com os ajustes de linguagem pertinentes a cada condição de produção. A estudante foi questionada em relação ao que ela

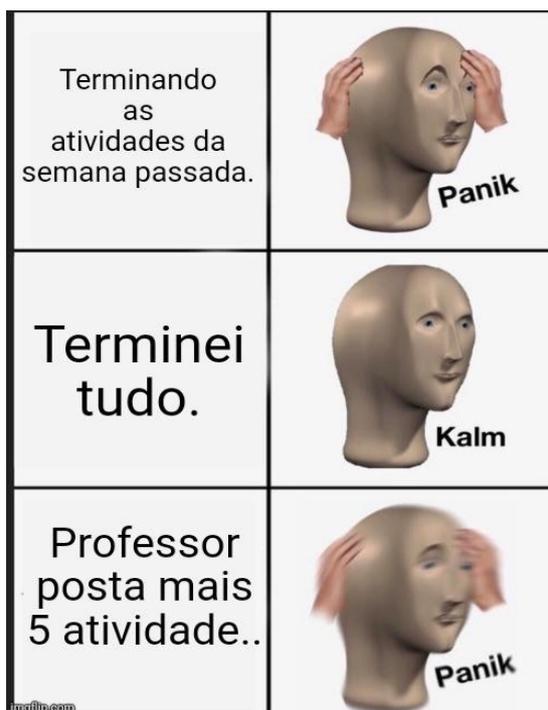
achou sobre a passagem do gênero discursivo meme para o gênero discursivo artigo de opinião:

A estudante externalizou uma fala que já havia sido reproduzida por outra colega: “a gente não costuma ver o meme com profundidade”, mas que, a partir dele, foi possível construir uma argumentação acerca da temática proposta. Outra questão que a estudante alegou foi a falta de contato com um artigo de opinião para começar a produzir, o que fez com que a colaboradora atentasse para a importância de se exporem os estudantes ao contato, à leitura e, especialmente, à produção de gêneros discursivos distintos. A partir da análise, portanto, é possível concluir como a questão da desigualdade social tornou-se um ponto ainda mais sensível durante a pandemia de COVID-19, em relação ao acesso à educação ou mesmo a recursos educacionais que possam fornecer igualdade de oportunidades aos estudantes, o que pela realidade brasileira, é um desafio que possui raízes históricas e estruturais.

4.2.4. Estudante S – “Saúde mental e sobrecarga emocional”

No quarto e último conjunto de textos analisados por este estudo, apresento o que foi conjuntamente construído com a Estudante S., que é brasiliense, moradora do Gama – DF, estudante de escola pública. A aluna tem 17 anos e considera ingressar em uma universidade pública, pois em suas próprias palavras “Educação é tudo” para ela. Suas produções atentam para a questão da saúde mental, frente à sobrecarga de tarefas e atividades enviadas pelos professores nas plataformas. A seguir, apresento o primeiro texto, o meme produzido pela estudante, conforme mostra a Figura 14

Figura 14 - Meme produzido pela estudante S.



Fonte: Dado desta dissertação.

Além do meme, apresento também o artigo de opinião produzido pela Estudante S., cuja produção tenha sido motivada pelo meme e pelas leituras de mundo da estudante em relação ao tema proposto, que foi “aulas on-line durante a pandemia”, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Artigo de opinião produzido pela estudante S.

| |
|--|
| <p>Primeiro parágrafo – introdução</p> |
| <p>Em decorrência da pandemia causada pela COVID-19 a maneira mais segura de continuar com as aulas foi realizá-las de forma virtual. Entretanto, essa nova maneira de se estudar em meio a um caos de quarentena, pandemia, negligência governamental e muito mais, acaba afetando a saúde mental tanto dos professores, quanto dos alunos.</p> |
| <p>Segundo parágrafo – desenvolvimento</p> |
| <p>Relacionar os estudos escolares com a preparação para os vestibulares em uma situação na qual todos estamos esgotados mentalmente, torna-se quase uma missão impossível, visto que diversos estudantes sofrem com a perda de seus familiares para o coronavírus e, ainda assim, sentem culpa por estarem sendo produtivos desenvolvendo assim uma extrema auto cobrança.</p> |
| <p>Terceiro parágrafo – desenvolvimento</p> |
| <p>Sem dúvidas a saúde mental dos estudantes vem sendo afetada, uma vez que, o processo de adaptação a uma nova forma de se relacionar com seus amigos e professores e de se ajustar a uma rotina de estudos diferente, enfrentar a migração das aulas presenciais para as aulas remotas e aprender a lidar com o estresse, a ansiedade e a tensão psicológica é árduo e complicado.</p> |
| <p>Quarto parágrafo – conclusão</p> |

A pandemia do COVID-19 já completou mais de um ano e ainda não nos acostumamos com a nova realidade, uma realidade na qual ao ligarmos a televisão vemos diariamente mais de 2.000 mortos e, ainda assim, temos que manter a calma e seguir a vida como se nada estivesse acontecendo. Um estudante que se vê na obrigação de entregar suas atividades do EAD enquanto seu vizinho acaba de falecer é a ilustração do novo cotidiano pandêmico.

Fonte: Dado desta dissertação.

Ademais, disponibilizo para a composição da presente análise, o depoimento da estudante S. sobre o tema desenvolvido tanto no meme, quanto no artigo de opinião. O depoimento foi obtido por uma entrevista realizada com a estudante pelo Whatsapp, quando questionada sobre o que a produção do meme e do artigo representaram para ela e também sobre como foi realizar a passagem do meme para o artigo de opinião.

Então, eu acho que os memes serviram como textos motivadores, sabe? Deram visões que ajudaram a desenvolver a redação, acho que ficou mais fácil de fazer, e como estamos vivendo o EAD a gente sabe as dificuldades etc, então o meme ajudou bastante a dar um direcionamento aos argumentos. (Estudante S., depois de questionada sobre a passagem do meme para o artigo de opinião).

Como proposta de análise, além da retextualização e de uma proposta que vai ao encontro da argumentação desenvolvida pela estudante, apresento uma tabela com a análise dos dados conjuntamente construídos com a estudante, considerando categorias de análise, bem como decompondo as semioses (verbais e não verbais) do meme produzido e trechos do artigo (verbais) que contribuem para o processo de retextualização e de ressemiotização que ocorreram durante a passagem do meme para o artigo de opinião.

Tabela 5 - Retextualização/Ressemiotização dos textos da Estudante S.

| Retextualização/Ressemiotização dos textos da Estudante S. | | |
|--|---|---|
| Categoria | Meme | Artigo |
| | <p>PRIMEIRO QUADRO</p> <p>Não verbais: Expressão preocupada Olhar aflito Sobrancelha levantada</p> <p>Verbais:</p> | <p>“Entretanto, essa nova maneira de se estudar em meio a um caos de quarentena, pandemia, negligência governamental e muito mais, acaba afetando a saúde mental tanto dos professores, quanto dos alunos.” (l. 3-6)</p> <p>“Relacionar os estudos escolares com a preparação para os vestibulares em uma</p> |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| HUMOR (MUDANÇA) | <p>“Panik” “Terminando as atividades da semana passada”</p> <p>SEGUNDO QUADRO</p> <p>Não verbais: Expressão calma Sobrancelhas relaxadas Olhar calmo</p> <p>Verbais: “Kalm” “Terminei tudo”</p> | <p>situação na qual todos estamos esgotados mentalmente, torna-se quase uma missão impossível, visto que diversos estudantes sofrem com a perda de seus familiares para o coronavírus e, ainda assim, sentem culpa por estarem sendo produtivos desenvolvendo assim uma extrema auto cobrança.” (l. 6-12)</p> <p>“Sem dúvidas a saúde mental dos estudantes vem sendo afetada, uma vez que, o processo de adaptação a uma nova forma de se relacionar com seus amigos e professores e de se ajustar a uma rotina de estudos diferente, enfrentar a migração das aulas presenciais para as aulas remotas e aprender a lidar com o estresse, a ansiedade e a tensão psicológica é árduo e complicado.” (l. 13-18)</p> <p>“(…) vemos diariamente mais de 2.000 mortos e, ainda assim, temos que manter a calma e seguir a vida como se nada estivesse acontecendo. Um estudante que se vê na obrigação de entregar suas atividades do EAD enquanto seu vizinho acaba de falecer é a ilustração do novo cotidiano pandêmico.”</p> |
| | <p>TERCEIRO QUADRO</p> <p>Não verbais: Expressão preocupada Cabeça balançando Mãos na cabeça Cabeça desfocada</p> <p>Verbais: “Panik” “Professor posta mais 5 atividade.”</p> | |

Fonte: Dado desta dissertação.

A estudante S., em seus textos, optou por desenvolver uma argumentação condizente com as questões de problemas de saúde mental que podem ter sido intensificados pela pandemia. No meme ela trouxe três cenas, as quais representam, por meio da expressão facial, pelo texto verbal e pelas mãos, a apreensão, ou até o “desespero” sentido pelos estudantes durante a realização das tarefas on-line. Nesse sentido, considerei destacar a categoria HUMOR, pois a mudança de humor foi o que mais se destacou neste cenário, em que as expressões faciais (semioses não verbais) e a retextualização (semioses verbais) permitiram compreender que o assunto tratado era do enfrentamento às questões de saúde mental frente ao excesso de demandas solicitadas pelos professores.

As cabeças representadas nos quadros 1, 2 e 3, bem como suas expressões faciais demonstram o quão tênue pode ser esse desequilíbrio emocional causado por questões como o isolamento, o excesso de atividades e as incertezas que permearam e permeiam o período da pandemia. A expressão de apreensão em relação ao ato de estar terminando as atividades demonstra

uma preocupação se elas serão mesmo terminadas e também ao grau de dificuldade e à quantidade de demanda enviada pelos professores. Ao terminar as tarefas, no segundo quadro, o boneco muda de expressão, se mantendo calmo ao perceber que havia terminado todas as atividades, mas no último quadro, o equilíbrio e a tranquilidade dão novamente lugar à preocupação e à apreensão, demonstrando uma opressão, relacionada com o excesso de tarefas que são passadas nas aulas on-line. As semioses verbais: “Panik, Kalm, Panik”, respectivamente nos quadros mostram também essa mudança de humor do personagem, o que lhe traz uma instabilidade que também foi trazida pelo período. Em seu artigo, durante a retextualização, a estudante traz algumas semioses verbais, como a palavra “caos”, designando o sentimento de assistir aulas on-line frente ao cenário devastador de uma pandemia, no qual somos cobrados por desempenho, o que se torna uma “missão impossível”, pois todos estão mentalmente “esgotados mentalmente”.

As semioses imagéticas do meme dialogam diretamente com uma linha argumentativa que segue o fio em direção a um ensino contingencial que sobrecarrega professores e estudantes e que afeta, por consequência, a saúde mental de todos esses. A estudante também ressalta no artigo que lidar com todas essas questões relativas às aulas on-line, ao excesso de tarefas, à adaptação e também com o próprio cenário ao redor (de mortes e de doença) torna-se ainda mais “árduo” e “complicado”, visto que um estudante que tem a “obrigação” de entregar suas atividades do EAD enquanto seu vizinho acaba de falecer é uma “ilustração do novo cotidiano pandêmico”, lança ainda mais luz sobre essa questão da opressão vivida não só pela estudante, mas também como uma percepção da experiência de alguns colegas.

No artigo de opinião produzido pela estudante, ela se utilizou da palavra “caos” como forma de sinalizar para o cenário e o formato de aulas on-line que traziam esse sentimento: muitas barreiras e obstáculos a serem transpostos para se estudar. Os processos de retextualização e de ressemiotização se tornaram evidentes, ao terem sido relacionados o “Panik” (meme) com o desespero de se manter produtivo durante a pandemia, independentemente das situações pelas quais os estudantes estavam passando em suas casas (artigo de opinião). No texto sob análise, intensificou-se a crítica em relação à pouca atenção dada à saúde mental dos estudantes, causando tensão

psicológica e as dificuldades de lidar com elas durante a pandemia.

A estudante alertou, tanto em seu artigo quanto no meme produzido, a questão da produtividade em meio à pandemia, ao trazer, em sua argumentação, uma experiência que lhe pareceu ser particular, embora ela se colocasse como representante de um contexto social historicamente situado, na medida em que buscou utilizar a primeira pessoa do plural, a fim de chamar atenção para esse cenário, colocando-se como parte de um problema que não é enfrentado somente por ela. Ao realizar a entrevista pelo *Whatsapp* sobre o processo de produção do meme e do artigo de opinião, e das eventuais dificuldades neste processo, ela respondeu que os memes “serviram como textos motivadores” para ajudá-la no desenvolvimento da redação”, pois, como estudante ela “sabe das dificuldades” que enfrenta no dia a dia durante as aulas on-line.

Dentre as colaboradoras, a Estudante S. foi a única que mencionou o fato de o meme funcionar como um texto motivador para o artigo de opinião. Essa nomenclatura – texto motivador – tem como premissa aqueles textos que devem motivar a produção de uma dissertação escolar em exames de acesso ao ensino superior. Em geral, tais textos podem ser charges, pinturas, citações, poemas: materiais prontos para serem realizadas as retextualizações e as ressemiotizações para o gênero discursivo exigido pela banca avaliadora. Esse relato comprova que as retextualizações e as ressemiotizações, de fato, integram a nossa vida cotidiana, o que serve para que as bancas avaliadoras possam estimular essa atividade na prática docente, a fim de preparar os estudantes para os exames de ingresso às universidades, em congruência com as recomendações da BNCC, já tratadas anteriormente.

A análise desses dados construídos conjuntamente com as minhas colaboradoras e com os estudantes do curso, contudo, não termina aqui. Foram diversos os pontos tratados e outros tantos que, em decorrência dos recortes necessários para o enquadramento dessa pesquisa, não puderam ser profundamente explorados. Houve, portanto, outros dados construídos, outras digressões e outras possibilidades que podem servir para encampar estudos posteriores, tanto no campo da sociolinguística, quanto no campo da multimodalidade e dos multiletramentos. A caminhada, por isso, segue ao som da descoberta, do encantamento e de posteriores (e necessários)

aprofundamentos, que não devem ser constituídos apenas da curiosidade, mas também dos devidos aprofundamentos científicos, comungando teoria e prática.

OS PRÓXIMOS PASSOS

A experiência de conduzir e de me permitir ser conduzida a todos esses passos, com seus respectivos guia, bússola e mapa, foi um trabalho realizado ao longo de aproximadamente dois anos e meio. Nesse intervalo, foram enfrentadas uma série de intempéries. Para algumas delas, havia um caminho mais claro e possível de seguir adiante. Já em outras, o desvio de rota e a mudança de percurso fizeram-se necessários para prosseguir de olho na missão maior, que vai ao encontro da resposta das questões de pesquisa e, igualmente, ao encontro do cumprimento dos objetivos propostos no projeto.

Porém, mais do que apenas epistemologicamente produzir conhecimento, torna-se ainda mais difícil e penoso lidar com uma área ou mesmo com um estudo com o qual não se nutre sequer uma afinidade ou, no meu caso, um desejo genuíno de atuar com uma devolutiva social às universidades públicas que me formaram e à própria história de minha família, que tanto se cruzou em alguns momentos, com a história de estudantes moradores da periferia de Brasília, mais especificamente, da Ceilândia.

Nesse sentido, foi preciso preparar um arcabouço teórico que correspondesse e que comungasse com os meus anseios como pesquisadora, mas não só com os meus anseios, como também com o aprofundamento necessário para a concepção do estudo. A tríade teoria-metodologia-análise foi muito bem cunhada, a partir do entendimento do que cada uma delas representa para este estudo. Para além disso, foram passos necessários que me conduziram ao aprimoramento da minha prática docente e para trazer inovações, como devolutiva social na área da educação, área tão importante e sensível, a qual advogo em defesa e em prática.

Teoria, metodologia e análise se conectaram, de forma que foi possível aplicar cada um dos passos necessários para a condução desse estudo. A teoria, que teve como pontos de abordagem os multiletramentos e a multimodalidade, atravessados pela sociolinguística interacional, pela pragmática, pela filosofia e por tantas outras áreas do conhecimento, que, em coesão, estiveram atrelados e direcionados aos meus objetivos de pesquisa. A metodologia, que, igualmente, foi conduzida nesse sentido, de forma que

puddesse considerar a idiossincrasia dos sujeitos em uma pesquisa humana, com conceitos que perpassam escolhas intencionais, no que tange a esta pesquisa: qualitativa, (n)(micro)etnográfica, iniciada no insaciável desejo de conhecer, de se aprofundar. A análise, que partiu da descoberta com as colaboradoras da pesquisa trouxe o devido adensamento de com lentes de aumento sobre os materiais que foram conjuntamente produzidos no curso, que, a partir das leituras teóricas e da condução metodológica, foi cuidadosamente preparada como resposta aos objetivos e questões desta dissertação.

Em resposta aos objetivos específicos, temos que as colaboradoras da pesquisa utilizaram-se de recursos multimodais distintos tanto na produção do meme, quanto do artigo de opinião, valendo-se da utilização de suportes modais com densidades diferentes (imagem, texto verbal, caixa alta, gestos, expressões faciais) para expressarem suas opiniões acerca do tema proposto. Em relação aos processos de retextualização, foi possível analisar que cada uma das colaboradoras considerou pontos de destaque do meme para fazerem uma passagem para o artigo de opinião, manifestando essa passagem de um para o outro em um parágrafo, ou em partes do texto ou conduzindo a argumentação para dialogar com o meme, entendendo a diferença genérica entre eles – com a consciência de que, inclusive, que o meme, que se tem mais familiaridade no dia a dia, foi mais fácil de se criar e de se construir, enquanto o artigo de opinião, demandou mais pesquisa e planejamento do texto.

Já em resposta ao objetivo geral, por meio da pesquisa foi possível comprovar que as colaboradoras produziram o artigo de opinião a partir dos memes e que essa passagem, considerando o gênero meme, como parte do cotidiano delas (zona de desenvolvimento real) e como produção inicial, e uma transformação para o artigo de opinião (zona de desenvolvimento potencial), após uma mediação realizada pela aula expositiva e também pela mediação realizada individualmente com cada uma delas. O que se percebeu foi o quanto essa prática foi produtiva para tornar o processo de escrita, antes citado por elas, como “difícil”, mais aproximado da realidade das estudantes e colaboradoras dessa pesquisa.

Para os próximos passos, desejo que se possam ser realizados outros estudos em ambas as áreas (multimodalidade e multiletramentos), considerando-se espaços de educação que sejam mais colaborativos e que estes sejam oportunizados aos estudantes periféricos e/ou em vulnerabilidade social que não podem dispor de tantos recursos, sejam tecnológicos, sejam educacionais, de pleitearem, com igualdade, vagas nas universidades públicas no país. Entendo, pois, que o ingresso em uma universidade modifica a vida de uma família inteira e até de gerações inteiras. Em seu discurso, “Autonomia para a educação na Bahia”, Teixeira (1947) diz que “estamos possuídos de um desespero mudo pela ação”, a proposta, para os próximos passos, é de que a gente não emudeça. Mas sim de que estejamos atentos e fortes. “Por entre fotos e nomes, *com* livros e sem fuzil, eu vou”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R.; PINHEIRO, L. L. S. Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. *In*: LÔPO-RAMOS, A. A.; LIMA, R. (Orgs.). **Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino**. Brasília/Rio de Janeiro: Makunaima, 2020.

ALBUQUERQUE, R.; BARRETO, A. N. B. **O gênero discursivo meme no ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional**. [no prelo]

ANGROSINO, M. **Doing ethnographic and observational research**. London: SAGE Publications, 2007.

ARAUJO, C.; OLIVEIRA, M.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 33, p. 1-7, 2017.

BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. **Written Communication**, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

BOENO, R.; GISI, M.; FILIPAK, S. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da educação básica. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba – PR, Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 16 a 19 de setembro de 2019.

BARROS, M. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro, Record, 2004.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição política do Imperio do Brazil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. Decreto n. 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, DF, 11 mar 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 7 ago 2021.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Língua Portuguesa, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 1998, Língua Portuguesa. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 3 jun 2020.

BRASIL. MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN)**, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 3 jun 2020.

BULHÕES, R. A Educação nas Constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, n. 1, 2009, p. 179 -188.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, 29 a 30 de maio de 2006.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.

CAMPOS, A. **Balanço da bossa e outras bossas**, São Paulo: Perspectiva, 1974

CASTELLS, M., CARDOSO, G. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Conferência promovida pelo Presidente da República, Belém, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 8-23, 2019.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. **A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, Spring, 1996.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Gente, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2020.

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento: ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios, **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. *In*: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. *In*: COMTE, A. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital:**

aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTAS, F.; FERREIRA, L. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo, Companhia das letras, 2007.

DEMO, P. Pesquisa social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

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

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ELLIS, C., ADAMS, T. E., BOCHNER, A. Autoethnography: an overview, Forum Qualitative Sozialforschung, **Social Research**, v. 12, n. 1, 2011.

FALKEMBACH, E. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1974.

GAFFNEY, J. S.; ANDERSON, R. C. Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. *In*: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. **Handbook of Reading research** – v. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIBBS, G. Preparação dos dados. *In*: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, B; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. O Compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. *In*: GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: **Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2020.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *In*: **Visual Communication**. Vol. 2, No. 1, p. 29-57, 2003.

IEDEMA, R. Resemiotization. **Semiotica**, v. 137, p. 23-39, 2001.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London & New York: Routledge, 2011 [2009].

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOZINETS, R. **Netnografia**: realizando uma pesquisa etnográfica online. Porto Alegre, Penso, 2014.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**, Londres, Routledge, 2003.

KRESS, G. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **Aila Review**, v. 28, p. 49-71, 2015.

LADEIRA, W. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. **Revista de C. Humanas**, Viçosa - MG, v. 7, n. 1, p. 43-56, 2007.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São

Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. Nova York: Open University Press, 2006.

LARROSA, J. **Abcedário**, Youtube, 10 de jun, de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=2210s>. Acesso em: 3 ago 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA-NETO, V. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, 2020.

LIMA SILVA, B. **“Como alguém poderia manter-se encoberto face ao que nunca declina?”**: a questão da técnica e a formação humana. 2018. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, E. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARCUSCHI L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. *In*: MIRANDA, N.S., NAME, M. C., (Orgs.). **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: UFJF, 2005a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, J. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens ambientes, redes. Petrópolis, Vozes, 2014.

MCLUHAN, M., POWERS, B.R. **La aldea global**. Barcelona, Gedisa Editorial, 1993.

MEY, J. L. **Vozes da sociedade**: seminário de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, M. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M.; DESLANDES, S.; NETO, O.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSÉ, V. **A espécie que sabe**: do Homo sapiens à crise da razão. Petrópolis: Vozes, 2019.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: Multimodal actions. *In*: JEWITT, C. (Ed.), **Routledge handbook for multimodal discourse analysis**. Londres, Routledge, 2011 [2009].

NORRIS, S. What is a mode? Smell olfactory perception, and the notion of mode in multimodal mediated theory. **Multimodal Communication**, v. 2, p. 155-169, 2013.

PESCE, L., ABREU, C. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GRULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Pragmática. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 23 set. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: LOPES, L. **Linguística aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R., BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R., MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo, Parábola, 2019.

ROSA, G. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, Coimbra, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**, São Paulo: Cultrix, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, E., ARAUJO, D. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVERMAN, D. Pesquisa qualitativa confiável. *In*: SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, G. **O ensino da Língua Inglesa através dos Multiletramentos: uma proposta para o engajamento de estudantes no Ensino Fundamental**. 2017, 217p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Línguas), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica, 1998 [2009].

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, P. Avanços da educação brasileira garantidos pela constituição federal de 1934. Anais do XXIV **Seminário Nacional Universitas/BR**, Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016, p. 1363-1380.

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: como as coisas funcionam. *In*: STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando as coisas como funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V.; STREET, J. A escolarização do letramento. *In*: STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na comunicação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p.89-104, 1947.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO I



Ementa da disciplina de redação do pré-PAS do Jovem de Expressão

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: Pré-Vestibular Jovem de Expressão

E-mail: danielesouzar@gmail.com

Dia e Horário: Terça-feira (noturno) – das 20h às 21h

2. DESCRIÇÃO

O curso pré-PAS 2ª ETAPA visa à produção e interpretação textual, com foco nos autores brasileiros.

3. RECURSOS INSTRUCIONAIS

O processo de descoberta, de investigação e de reprodução - produção de conhecimento, de articulação entre teoria e prática pressupõe um trabalho intenso de leitura da bibliografia indicada, de reflexão, discussão e de resolução constante de questões acerca da temática abordada em sala de aula. **O principal recurso de ensino é, portanto, o texto, falado e escrito.** Subsidiariamente poderão ser usados outros recursos como filmes, vídeos, músicas, multimídia, etc.

2. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

| ENCONTR O | DATA | CONTEÚDO |
|--------------|-------|---|
| 01 | 23/03 | Tipos e gêneros discursivos - apresentação |
| 02 | 06/04 | Polissemia, contexto e intertextualidade |
| 03 | 13/04 | Gênero discursivo: a charge |
| 04 | 20/04 | Gênero discursivo: o meme |
| 05 | 27/04 | Gênero discursivo: o artigo de opinião |
| 06 | 04/05 | Retextualização do artigo de opinião para o meme |
| 07 | 11/05 | Gênero discursivo: a carta argumentativa |
| 08 | 18/05 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS - introdução |
| 09 | 25/05 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS – desenvolvimento |
| 10 | 07/06 | Gênero discursivo: a dissertação modelo PAS – conclusão |
| 11 | 14/06 | Resolução de exercícios PAS/UnB |

Observações:

- **O cronograma está sujeito a mudanças** durante o semestre, a fim de atender ao andamento do curso, sobretudo no que se refere à história da formação do estudante nas competências e habilidades necessárias à realização do exame.

ANEXO II

Planilha de atendimento dos estudantes

*O nome dos estudantes foi ocultado, mas os espaços em verde corresponderam aos atendimentos efetuados.

| | A | B | C | D |
|----|---|-----------------------|------------------------------|---|
| 40 | | | | |
| 41 | Dia 17 de junho de 2021 - quinta-feira (manhã) | | | |
| 42 | Horário de agendamento | Nome estudante | Atendimento realizado | |
| 43 | 09:30 | | Não | |
| 44 | 09:40 | | Sim | |
| 45 | 09:50 | | Sim | |
| 46 | 10:00 | | Sim | |
| 47 | 10:10 | | Sim | |
| 48 | 10:20 | | Sim | |
| 49 | 10:30 | | Sim | |
| 50 | 10:40 | | Sim | |
| 51 | 10:50 | | Sim | |
| 52 | 11:00 | | Sim | |
| 53 | 11:10 | | Sim | |
| 54 | 11:20 | | Sim | |
| 55 | 11:30 | | Sim | |
| 56 | 11:40 | | Não | |
| 57 | 12:00 | | Não | |
| 58 | | | | |

ANEXO III

Artigos de opinião produzidos pelos estudantes

Artigo de opinião produzido pela estudante D.

_ / _ / _

Aulas on-line uma pandemia

Atualmente estamos vivendo pacientemente um dos anos mais difíceis que já tivemos em anos, devido à pandemia global. Por conta disso, muito se debate sobre a nova modalidade acadêmica de, dirigir aulas via digital, pois embora a internet seja uma ótima ferramenta para os alunos, tem também uma grande desvantagem, assim como o ambiente de estudo.

Certamente, os meios tecnológicos representam hoje um instrumento fundamental em nossas vidas, pois tanto para o trabalho quanto para a educação são úteis em todas as áreas. Além disso, o mundo da tecnologia ajuda e incentiva cada vez mais a educação a ser distribuída a mais pessoas por meio das diversas plataformas que oferece. No entanto, algumas falhas trazidas pela educação virtual têm sido demonstradas em várias partes mundiais. São competências que ainda são um problema cotidiano como por exemplo, a desorientação que impede a correta transmissão do conhecimento ao aluno. Do meu ponto de vista, a aprendizagem precisa de um ambiente adequado para um melhor entendimento do assunto, visto que muitas pessoas não têm conseguido obter o mesmo rendimento acadêmico que tinham em 2019. Segundo o criador de conteúdo colombiano "Vida según Pichie", nem todos têm o mesmo nível de disciplina e concentração necessários para enfrentar a aprendizagem virtual.

Depois dos fatos mencionados percebe-se que, o significado das "aulas on-line na pandemia" pode ser uma dicotomia e em sua definição ou descrição, entretanto, a realidade de muitas pessoas é a falta de concentração nas aulas virtuais, por tanto, é preciso entender as falhas e encontrar uma alternativa para que não continue ocorrendo.

Artigo produzido pela estudante N.

1 A supremacia da imagem é uma realidade na pós-modernidade, em decorrência dos avanços impulsionados pela Revolução Industrial. Os memes são artifícios que transmitem inúmeros tipos de mensagens, por conseguinte, escolhi produzir um que refletisse as problemáticas que permeiam as aulas on-line na pandemia. Incluiu do as desigualdades sociais e defasagem no ensino.

7 A compositora Bia Ferreira, explicita que "preto e pobre não vai para a USP" na letra de "Cota não é escola". As raízes dessa afirmação recorrem da marginalização dos ex-escravos após a abolição, que se viram sem condições e oportunidades socioeconômicas. Hodiernamente, os jovens estudantes periféricos, majoritariamente, não tem recursos (acesso a internet ou aos aparatos tecnológicos) para acompanhar as aulas on-line. Nessa perspectiva, potenciais e chances de melhores condições de vida são desperdiçadas. É ainda há quem delegitimiza o problema.

16 ~~Outrossim~~, a defasagem no ensino relaciona-se com a situação supracitada. Como eu abordei no meme, os estudantes que têm o privilégio de estudar com os recursos necessários (normalmente em escolas particulares) tiram vantagem acerca daqueles que não têm. A realidade é que a distância entre o que os alunos sabem e o que deveriam saber é estorrecidora. É ano após ano há cortes de investimentos na educação, exemplificados no fechamento de universidades (como a UFRJ) e na projeção de R\$ 4,2 bilhões da Lei Orcamentária.

24 Portanto, as aulas online reacenderam dificuldades muitas vezes postergadas por talvez não nos prejudicarem diretamente. Nosso papel como cidadãs, é usar nessa vez para reivindicar por aquelas que não são escutadas. Transcende ser uma questão de empatia é no mínimo uma reparação que já deveria ter ocorrido. A educação é a esperança de melhorias, não podemos deixá-la fundar.

1 Em decorrência da pandemia causada pela Covid
 2 19 a maneira mais segura de continuar com os aulas, foi desen-
 3 lhar-las de forma virtual. Entretanto, essa nova maneira
 4 de se estudar em meio a um caso de quarentena, pande-
 5 mia, negligência governamental e muito mais, acaba afeta
 6 abtando a saúde mental tanto dos professores quanto dos
 7 alunos.

8 Relacionar os estudos escolares com a preparação
 9 para os vestibulares em uma situação na qual todos
 10 estamos afetados mentalmente, torna-se quase uma mis-
 11 são impossível, visto que, diversos estudantes sofrem com os
 12 perdas de seus familiares para o Coronavírus e, ainda
 13 assim, sentem culpa por estarem sendo produtivos desenhol-
 14 vando, assim, uma enorme auto cobrança.

15 Sem dúvidas a saúde mental dos estudantes vem
 16 sendo afetada, uma vez que, o processo de adaptação se
 17 uma nova forma de se relacionar com seus amigos e profes-
 18 sores e de se ajustar a uma rotina de estudos diferente
 19 diferente, enfrentar a migração das aulas presenciais para
 20 as aulas remotas e aprender a lidar com o estresse, a
 21 ansiedade e a tensão psicológica é ainda mais complicada.

22 A pandemia do Covid 19 já completou mais de um ano
 23 e ainda não nos acostumamos com a nova realidade, uma
 24 realidade na qual as ligamos as televisões vemos diariamente
 25 te mais de 2000 mortes e, ainda assim, tenta que manter a
 26 cabeça calma e seguir a vida como se nada estivesse aconte-
 27 cendo. Um estudante que se vê na obrigação de entregar as
 28 suas atividades do FAD enquanto seu vizinho acaba de fale-
 29 cer e as ilustrações de novos catástrofes pandêmicas.

Artigo de opinião produzido pelo estudante B.

1 A educação a distância (EaD) aumentou como
2 advento do Coronavírus no Brasil. Em decorrência desse
3 modelo de educação adotado pelo Ministério da Educa-
4 ção, o estudo dos jovens brasileiros se torna cada vez
5 mais precário, resultando em evasão escolar, defasagem no
6 aprendizado, desequilíbrio da saúde mental etc. Uma pes-
7 quisa feita pelo Datafolha em janeiro de 2021, a pedido
8 do C6 Bank, mostra que 4 milhões de alunos abandonaram a es-
9 cola em 2020.

10 Esta evasão é consequência de um governo que não
11 está preocupado com a educação, que coloca seus interesses indi-
12 viduais acima dos direitos da população. Em julho de 2020,
13 uma pesquisa divulgada pelo G1 mostra que 89% dos
14 professores não possuem experiência em dar aulas remotas antes
15 da pandemia, gerando uma sobrecarga tanto para os professores
16 quanto para os alunos. Segundo a Associação Brasileira de Edu-
17 cação, 58,3% dos estudantes entrevistados relatam que não esta-
18 vam dando conta de acompanhar as atividades propostas pela escola.

19 Este é um assunto muito delicado, pois a falta de
20 equipamentos necessários para o EaD, falta de foco, de-
21 sorganização, falta de um local adequado para os es-
22 tudos entre vários outros fatores, contribuem para uma
23 geração de jovens ansiosos e depressivos, destinados a
24 apressivos. O que falta para solucionar esses proble-
25 mas é um governo que se preocupa com o seu povo e
26 que faça as políticas públicas acontecerem na realidade.
27 É preciso que todas as fases de ciclo de políticas
28 públicas sejam cumpridas pelo governo. Caso contrário,
29 a educação se tornará mais falha.

30

tilbia