



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-graduação em Linguística

A Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de Português Brasileiro como língua materna no ensino médio com base nas obras do PAS/UnB

Fernando Fidelix Nunes

Brasília – DF
2023



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-graduação em Linguística

Fernando Fidelix Nunes

A Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de Português Brasileiro como língua materna no ensino médio com base nas obras do PAS/UnB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

Brasília – DF
2023

	Fidelix Nunes, Fernando
FN972p	A Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de Português Brasileiro como língua materna no ensino médio com base nas obras do PAS/UnB / Fernando Fidelix Nunes; orientadora Maria Luisa Ortiz Alvarez. -- Brasília, 2023. 372 p. Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2023. 1. Pedagogia dos Multiletramentos. 2. Semiótica Social Crítica. 3. PAS/UnB. 4. Ensino Médio. 5. Pesquisa-ação. I. Luisa Ortiz Alvarez, Maria, orient. II. Título.

Fernando Fidelix Nunes

A Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de Português Brasileiro como língua materna no ensino médio com base nas obras do PAS/UnB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (Presidente/Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.^a. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (Membra externa)
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNICAMP)

Prof.^a. Dra. Carla Janaina Figueredo (Membra externa)
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFG)

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.^a. Dra. Janaina de Aquino Ferraz (Suplente)
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP/UnB)

Dedicatória

Para docentes de Língua Portuguesa e estudantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Agradecimentos

Agradeço a toda minha família, especialmente Geraldo, meu pai, Elizete, minha mãe, Fabio, meu irmão, e Jaene, minha irmã, o apoio dado durante toda a minha formação.

Sou extremamente grato à professora Maria Luisa, que, apesar de enfrentar grandes desafios nos últimos anos, sempre me apoiou e orientou durante o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a minha namorada, Ellen Carolina, o suporte dado durante esses últimos anos de muito trabalho acadêmico.

Durante esta jornada, o apoio de diversos colegas da pós-graduação também foi muito importante, como Juliana Harumi, Laura, Alex, João, João Victor, Shashi, Raylton, Lucas, Ademar, Dllubia, Fabio, Lucimar, Michelle, Cintia, André e Jullyana. Sou profundamente grato por todo suporte dado.

Também sou grato ao corpo docente do PPGL que me ajudou no desenvolvimento desta tese, especialmente Viviane Vieira, Izabel, Janaína, Rosineide e Kleber.

Por fim, agradeço também a todas as pessoas que participaram voluntariamente e contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente docentes e estudantes da educação básica, pois, sem essa contribuição, este trabalho não teria se materializado.

RESUMO

Esta tese discute como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser aplicada no ensino médio na rede pública de ensino do Distrito Federal (Brasil). Com base no diálogo entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1982[1978]; Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014), da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2008[1992], 1992, 1995, 2003, 2006; van Dijk, 2012a, 2012b; Magalhães; Leal, 2003), da Semiótica Social Crítica (van Leeuwen, 1999, 2001, 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009) e da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003), é apresentada uma proposta de ensino focada nos multiletramentos a partir do trabalho de obras das matrizes de referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e de provas do PAS/UnB e do Enem por meio de, principalmente, sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), gravação de *podcasts*, práticas de ressemiotização (Iedema, 2003) associadas a atividades editoriais e produção de textos a partir de uma perspectiva multimodal. A pesquisa é de caráter qualitativo na modalidade pesquisa-ação (Denzin; Lincoln, 2006; Severino, 2007; Greenwood; Levin, 2006). Neste trabalho, o professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008) desenvolveu a pesquisa em duas escolas de ensino médio durante os anos de 2021, 2022 e 2023 no Distrito Federal para a geração dos dados por meio dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista, grupo focal, análise documental e diário de pesquisa. Os resultados trouxeram diversas produções textuais de estudantes baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente podcasts, recitações de poemas, redações a partir de temas propostos por exames de seleção, obras literárias ressemiotizadas e produções inspiradas nas temáticas de obras do PAS/UnB, valorizando o potencial criativo e artístico da proposta. O trabalho também trouxe propostas de trabalho com videocliques de forma integrada a textos literários. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre o conhecimento, a educação e as universidades.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos, Ensino Médio, Pesquisa-Ação, PAS/UnB, Semiótica Social Crítica.

ABSTRACT

This thesis discusses how Pedagogy of Multiliteracies can be applied in high school in the public education network of the Federal District (Brazil). Based on the dialogue between the theoretical and methodological assumptions of Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1982[1978]; Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014), Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2008[1992], 1992, 1995, 2003, 2006; van Dijk, 2012a, 2012b; Magalhães; Leal, 2003), from Critical Social Semiotics (van Leeuwen, 1999, 2001, 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009) and Pedagogy of Multiliteracies (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003), a teaching proposal focused on multiliteracies is presented based on the study of works from the reference matrices of the Serial Assessment Program of the University of Brasília (PAS/UnB) and tests of PAS/UnB and Enem through, mainly, didactic sequences (Schneuwly; Dolz, 2004), *podcast* recording, resemiotization practices (Iedema, 2003) associated with editorial practices and text production from a multimodal perspective. The research is of a qualitative nature in the action research modality (Denzin; Lincoln, 2006; Severino, 2007; Greenwood; Levin, 2006). In this work, the research professor (Bortoni-Ricardo, 2008) developed the research in two high schools during the years 2021, 2022 and 2023 in the Federal District to generate data through the following instruments: questionnaire, interview, group focus, document analysis, and research diary. The results brought several textual productions from students based on Pedagogy of Multiliteracies, mainly podcasts, poem recitations, essays based on themes proposed by selection exams, resemiotized literary works and productions inspired by the themes of PAS/UnB works, valuing the potential creative and artistic proposal. The work also brought proposals for working with video clips in an integrated way with literary texts. Finally, some considerations about knowledge, education and universities are presented.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies, High School, Action Research, PAS/UnB, Critical Social Semiotics.

RESUMEN

Esta tesis analiza cómo la Pedagogía de las Multialfabetizaciones puede ser aplicada en la escuela secundaria de la red de educación pública de Distrito Federal (Brasil). Basado en el diálogo entre los presupuestos teóricos y metodológicos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1982[1978]; Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014), Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2008[1992], 1992, 1995, 2003, 2006; van Dijk, 2012a, 2012b; Magalhães; Leal, 2003; Magalhães; Resende; Martins, 2017), de la Semiótica Social Crítica (van Leeuwen, 1999, 2001 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009; Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016) y de la Pedagogía de las Multialfabetizaciones (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003), se presenta una propuesta de enseñanza centrada en las multialfabetizaciones a partir del trabajo de las obras literarias de las matrices de referencia del Programa de Evaluación Seriada de la Universidad de Brasilia (PAS/UnB), de las pruebas del PAS/UnB y del Enem a través de, principalmente, secuencias didácticas (Schneuwly; Dolz, 2004), grabación de *podcasts*, prácticas de resemiotización (Iedema, 2003) asociadas a prácticas editoriales y producción de textos desde una perspectiva multimodal. La investigación es de carácter cualitativo en la modalidad de investigación-acción (Denzin; Lincoln, 2006; Severino, 2007; Greenwood; Levin, 2006; Gil, 2002). En este trabajo, el profesor investigador (Bortoni-Ricardo, 2008) desarrolló la investigación en dos escuelas secundarias durante los años 2021, 2022 y 2023 del Distrito Federal para generar datos a través de los siguientes instrumentos: cuestionario, entrevista, enfoque grupal, análisis documental y diario de investigación. Los resultados trajeron varias producciones textuales de estudiantes basadas en la Pedagogía de las Multialfabetizaciones, principalmente *podcasts*, recitados de poemas, ensayos basados en temas propuestos por exámenes de selección, obras literarias resemiotizadas y producciones inspiradas en temas de obras del PAS/UnB, valorando el potencial de la propuesta creativa y artística. El trabajo también trajo propuestas para trabajar con videoclips de forma integrada con textos literarios. Finalmente, se presentan algunas consideraciones sobre conocimiento, educación y universidades.

Palabras clave: Pedagogía de las Multialfabetizaciones, Escuela Secundaria, Investigación-acción, PAS/UnB, Semiótica Social Crítica.

LISTA DE SIGLAS

ADC: Análise de Discurso Crítica

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEAN: Centro de Ensino Médio da Asa Norte

CEMEB: Centro de Ensino Médio Elefante Branco

CMEM: Currículo em Movimento para o Ensino Médio

COVID-19: *Coronavirus disease*, ("Doença do coronavírus" em português)

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

LSF: Linguística Sistêmico-Funcional

PAS/UnB: Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília

SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TDICs: Tecnologias digitais de informação e comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças atuais entre o PB e o PE, segundo Castilho (2010, p. 192-193).....	46
Quadro 2: Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, P. 74-75).	70
Quadro 3: Relações entre processos de conhecimentos e os elementos propostos pelo New London Group (1996) – adaptação a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.75).....	70
Quadro 4: Diferentes eras culturais das mídias, elaborado por Rojo e Moura (2019, p.34) a partir dos estudos de Santaella (2003a, 2003b).	87
Quadro 5: Diferenças entre gêneros primários e secundários. Adaptado a partir de Rojo e Barbosa (2015, p. 18-19, grifos das autoras).....	106
Quadro 6: Diferenças entre o trabalho entre as professoras 5 e 11 na produção de <i>podcast</i> com estudantes.....	217
Quadro 7: Diferenças entre a redação no Enem e no PAS/UnB.....	322
Quadro 8: Agentes públicos e privados que podem ser usados na proposta de intervenção do Enem.	330
Quadro 9: Diferenças entre a escrita em suportes digitais e a escrita à mão com uma caneta em suportes físicos.	345

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os sistemas multimodais e seus elementos de <i>design</i> a serem considerados, conforme foram propostos pelo Grupo de Nova Londres (1996, p. 83) – adaptação e tradução feitas por Rojo (2013, p. 24).....	67
Figura 2: Os modos de significação segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181).	68
Figura 3: Alguns aspectos conjunturais da educação na atualidade. Elaborada pelo autor.	94
Figura 4: Da abordagem qualitativa à mudança social.	120
Figura 5: Representação de aspectos fundamentais para contexto de pesquisa nas escolas. .	133
Figura 6 - Representação gráfica dos participantes da pesquisa.....	134
Figura 7: Instrumentos de pesquisa utilizados.	139
Figura 8: Trecho da listagem de obras do PAS 1 da Universidade de Brasília. Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/pas1_obras_referencia4.pdf . Acesso em: 11 de abr. de 2023.	151
Figura 9: Trecho da listagem de obras do PAS 2 da Universidade de Brasília. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/RelatorioDeObrasPas2Sub2018.pdf . Acesso em: 11 de abr. 2023.....	151
Figura 10: Trecho da listagem de obras do PAS 3 da Universidade de Brasília. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/SELECAODEBRASPAS32020final.pdf . Acesso em: 11 de abr. de 2023.	152
Figura 11: Trecho da aula que eu gravei para o canal Literatos Capital sobre o poema “A noite dissolve os homens” no momento 3min 21s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nTJ0d1FII7U&t=19s . Acesso em 4 de set. de 2023.	157
Figura 12: Imagem da postagem da página oficial da escritora Ana Cristina Cesar no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/anapoeta/photos/a.1047554401993116/1629391313809419/ . Acesso em: 9 de mar. de 2023.....	160
Figura 13: Trecho do vídeo “Povos indígenas do Brasil” (1min 5s) em que Cristian Wari’u explica por que se deve usar o termo indígenas em vez de índio.....	164
Figura 14: Proposta de redação da prova da terceira etapa do PAS/UnB de 2017.	167
Figura 15: Tela inicial do <i>software Audacity</i>	179
Figura 16: Gravação de áudio no <i>software Audacity</i>	180
Figura 17: Faixa de áudio após a supressão de um trecho da gravação.	181
Figura 18: Registro em partitura da vinheta produzida pela aluna 44 para a introdução da recitação do poema “O Morcego”.	187
Figura 19: Modelo de estrutura do roteiro para <i>podcasts</i>	195
Figura 20: Roteiro do conto Maria para o <i>podcast</i> após as revisões feitas e aprovadas pelas estudantes.....	200
Figura 21: Tela da gravação final da edição do <i>podcast</i> sobre o conto “Maria” feito no Audacity.	202
Figura 22: Instruções do trabalho de literatura de gravação de <i>podcasts</i> . Elaborado pela professora 5.....	204

Figura 23: Instruções para o trabalho de literatura de gravação de <i>podcast</i> proposto pela professora 11.....	210
Figura 24: Roteiro inicial para a primeira gravação da primeira versão do <i>podcast</i> sobre o conto “A cartomante”.....	222
Figura 25: Primeira página do roteiro da segunda versão do <i>podcast</i> sobre o conto “A cartomante”.....	223
Figura 26: Segunda página do roteiro da segunda versão do <i>podcast</i> sobre o conto “A cartomante”.....	224
Figura 27: Terceira página do roteiro da segunda versão do <i>podcast</i> sobre o conto “A cartomante”.....	225
Figura 28: Roteiro para a regravação do <i>podcast</i> “Pai contra mãe” feito pelos estudantes sob a supervisão do pesquisador e da professora 14.....	229
Figura 29: Primeira página do roteiro do <i>podcast</i> com o nome dos participantes da atividade suprimidos.....	236
Figura 30: Segunda página do roteiro do <i>podcast</i> com os nomes dos alunos participantes suprimidos.....	237
Figura 31: Versão inicial do conto “A cartomante” em 02/09/2021.....	249
Figura 32: A versão do conto “A cartomante” em 09/09/2021, após a inserção da imagem de Machado de Assis e mudanças nas cores das páginas, das letras e da numeração.....	249
Figura 33: Versão do conto “A cartomante” no dia 16/09/2021 com a inserção de imagens das cartas de tarô.....	250
Figura 34: Versão final do conto “A cartomante” no dia 23/09/2021 com a inclusão de notas de rodapé sobre a obra. A imagem acima traz duas páginas do conto.....	250
Figura 35: Versão final da capa do livro “Antologia em cena”, produzida pela aluna 19 em colaboração com a professora 23.....	260
Figura 36: Capa da peça “Cota não é esmola”. A ilustração foi feita pela aluna 20.....	261
Figura 37: Elementos pré-textuais da peça “Medida por medida na escola” com os nomes das alunas riscados.....	262
Figura 38: Capa da peça “Medida por medida na Fábrica”.....	263
Figura 39: Trecho inicial da peça “Sonho interrompido”.....	264
Figura 40: Trecho da peça “Um inimigo do povo: um reino em apuros”.....	264
Figura 41: Cartaz de divulgação do livro “Antologia em cena” que foi colocado em diferentes espaços do CEMEB.....	267
Figura 42: Capa final do livro “III Contos de Machado de Assis”.....	272
Figura 43: Capa do conto “O enfermeiro”.....	273
Figura 44: Página inicial do conto “O enfermeiro”.....	274
Figura 45: Capa do conto “Pai contra mãe”.....	275
Figura 46: Página final do conto “Pai contra mãe”.....	276
Figura 47: Capa do conto “A igreja do Diabo”.....	277
Figura 48: Primeira página do conto “A igreja do Diabo”.....	278
Figura 49: Versão das alunas 39 e 43 do poema “O morcego”, de Augusto dos Anjos.....	283
Figura 50: Itens resolvidos e comentados pelas alunas 39 e 43 da prova do PAS/UnB sobre o poema “O morcego”.....	284
Figura 51: Momento do videoclipe em que o protagonista está com sua amada em um ambiente com a luz do sol (1min 48s).....	294

Figura 52: Momento em que o protagonista está sem a sua amada e está correndo pelas ruas à noite (2min 52s).....	294
Figura 53: Momento do videoclipe de “Dona de mim” em que IZA abraça estudantes, majoritariamente negros, aterrorizados por um tiroteio perto da escola (1min 30s).	298
Figura 54: Comentários sobre o videoclipe da música “Dona de mim” disponíveis no <i>YouTube</i> . Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8 . Acesso em 09 de mai. de 2023.	300
Figura 55: Cena final do videoclipe da música “Dona de mim” em que a cantora IZA lidera um coral de mulheres (4min 8s).	301
Figura 56: Proposta de redação do Enem 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_07_AZUL.pdf . Acesso em 7 de set. de 2023.	311
Figura 57: Redação final da aluna 60, entregue em junho de 2022, a partir da proposta do PAS 1 de 2017 – em que se propunha a continuação de um ponto da narrativa do romance “As intermitências da morte”, de José Saramago –, após orientações e adequações de escrita durante três encontros. Proposta de redação disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS1313_001_02_Reduzido.pdf . Acesso em: 15 de out. de 2023.	316
Figura 58: Versão final da redação da aluna 60, produzida em abril de 2023, a partir do tema da redação da reaplicação da prova do Enem 2022 (“Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil”) após orientações do professor pesquisador e adequações de escrita.	317
Figura 59: Explicação dos usos de “porque”, “por que”, “porquê” e “por quê”.	319
Figura 60: Trecho da redação da aluna 44 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2015 (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”).....	324
Figura 61: Trecho da redação da aluna 40 sobre o tema: ““O que você vai ser quando crescer, menina?’ Como a falta de representatividade feminina alimenta o ciclo de desigualdade de gênero e limita o papel da mulher na sociedade”. A proposta de redação, que exigia a escrita de um texto do tipo dissertativo, está disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/761_PAS2_DISC.pdf . Acesso em 11 de set. de 2023.	325
Figura 62: Fragmento da redação da aluna 103 sobre o tema da segunda aplicação do Enem 2022: “Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil”. .	326
Figura 63: Fragmento da redação do aluno 88 sobre o tema da segunda aplicação do Enem 2022: “Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil”.....	326
Figura 64: Os cinco elementos da proposta de intervenção do Enem.	329
Figura 65: Proposta de intervenção elaborada pela aluna 103 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2019 (“A democratização do acesso ao cinema no Brasil”).	331
Figura 66: Proposta de intervenção escrita pela aluna 46 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2021 (“Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”).	331
Figura 67: Redação da aluna 38 sobre o tema da proposta de redação da primeira etapa do PAS/UnB de 2014 (produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo sobre o tema “Na sociedade brasileira, os mais velhos têm sido considerados pessoas sábias?”).	335
Figura 68: Primeira versão da redação da aluna 8 a partir do tema da proposta de redação do Enem 2015 (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”).	337

Figura 69: Redação do aluno 5 sobre o tema da proposta de redação da terceira etapa do PAS/UnB de 2017 (uma carta para o CONAR solicitando a suspensão de um anúncio publicitário).
.....339

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Abrindo as cortinas	19
1.0 Introdução.....	19
1.1 Justificativa.....	23
1.2 Relevância do tema	31
1.3 Tese, objetivos e perguntas de pesquisa	35
1.3.1 Objetivo Geral	35
1.3.2 Objetivos Específicos	36
1.3.3 Perguntas de pesquisa	37
1.4 Organização do trabalho.....	37
Capítulo 2 - Fundamentos para a prática da Pedagogia dos Multiletramentos	39
2.0 Introdução.....	39
2.1 O Português Brasileiro no contexto multilíngue e multicultural do Brasil.....	39
2.2 O Ensino do Português Brasileiro como língua materna por meio de obras do PAS/UnB.....	48
2.3 Letramentos, multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos.....	51
2.3.1 Letramentos, expressão oral e escrita	56
2.3.2 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos.....	64
2.4 Fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional.....	72
2.5 Análise de Discurso Crítica	75
2.6 Semiótica Social Crítica e Multimodalidade	83
2.6.1 Multimodalidade	84
2.6.2 Multimodalidade, TDICs e educação	86
2.6.3 Semiótica Social Crítica.....	94
2.6.4 Recursos semióticos	97
2.6.5 Modos de significação	99
2.6.6 A Ressemiotização e a leitura de clássicos da literatura	101
2.7 A teoria dos gêneros e o ensino.....	104
2.7.1 A abordagem de Bakhtin dos gêneros do discurso.....	104
2.7.2 A síntese de Marcuschi sobre os gêneros e os tipos textuais	107
2.7.3 A sequência didática: uma abordagem dos gêneros para o ensino	109
2.7.4 Conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistemas de atividades conforme Bazerman	112
2.8 Conclusão	113

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa	115
3.0 Introdução.....	115
3.1 Tipo de pesquisa.....	115
3.2 Contexto de pesquisa.....	121
3.3 Participantes.....	134
3.4 Instrumentos de Pesquisa.....	137
3.5 A organização e a categorização da análise dos dados.....	139
3.6 Conclusão	141
Capítulo 4 – Caminhos para os multiletramentos na escola	142
4.0 Introdução.....	142
4.1 Estudantes, educação e COVID-19	143
4.2 Os multiletramentos e as obras do PAS/UnB	149
4.2.1 As obras da literatura brasileira na prova do PAS/UnB e a cultura digital	150
4.2.2 A integração das obras por meio de temáticas similares.....	161
4.3 Gravações de áudios.....	170
4.3.1 As recitações de poemas gravadas em áudio.....	176
4.3.2 As gravações de <i>podcasts</i>	190
4.4 A ressemiotização de obras literárias e as práticas de edição	245
4.4.1 A edição do conto “A cartomante”, de Machado de Assis	247
4.4.2 A edição do livro “Antologia em cena”	254
4.4.3 A edição do livro “III contos de Machado de Assis”.....	268
4.4.4 Ressemiotização do poema “O morcego” e pontos a serem aperfeiçoados	281
4.5 O videoclipe na sala de aula.....	287
4.5.1 Videoclipes em diálogos com outras obras	288
4.5.2 O videoclipe nas aulas de Artes.....	303
4.6 A produção textual nos exames de seleção e a Pedagogia dos Multiletramentos	308
4.6.1 Descontinuidades e novas demandas multiculturais no ensino de Português	313
4.6.2 Diferenças entre as propostas de redação e as correções do PAS/UnB e do Enem..	320
4.6.3 A integração entre o PAS/UnB e o Enem por meio do repertório sociocultural	322
4.6.4 A proposta de intervenção: ampliação dos agentes e reflexões sobre a prática	326
4.6.5 Sobre as dificuldades de aprendizagem e o papel da gramática normativa	332
4.6.6 Diferenças entre a escrita à mão e a escrita em telas digitais: alguns pontos importantes	342
Capítulo 5 – Considerações finais	347

5.0 Introdução.....	347
5.1 Considerações sobre a tese, respostas às perguntas de pesquisa e reflexões sobre os objetivos	347
5.2 Sobre as devolutivas apresentadas aos colégios.....	350
5.2.1 Devolutiva dada ao CEAN.....	351
5.2.2 Devolutiva dada ao CEMEB	354
5.3 Conclusões sobre conhecimentos, educação e universidade.....	357
BIBLIOGRAFIA	363

Capítulo 1 – Abrindo as cortinas

1.0 Introdução

Esta tese é fruto do anseio da constituição de uma metodologia de ensino ligada a uma perspectiva crítica da educação e da sociedade por meio do uso consciente e ético¹ de diversos recursos semióticos utilizados de forma mais recorrente na sociedade contemporânea. Ademais, esta proposta também almeja ajudar a consolidar a escola pública como um espaço que não ignora a sua responsabilidade, dentre tantas outras, de ajudar seus estudantes a ingressarem em universidades públicas por meio de exames de seleção, principalmente o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (doravante PAS/UnB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem), no caso do Distrito Federal.

A busca pela construção de uma metodologia de ensino capaz de aplicar aspectos fundamentais da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003, 2008[1992]; van Dijk, 2012a, 2012b; Magalhães; Resende; Martins, 2017) e da Semiótica Social (van Leeuwen, 1999, 2001 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009; Jewitt; Bezemer; O’Halloran, 2016; Baldry; Thibault, 2006) por meio da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003) em sala de aula, com foco no ensino médio, vem se desenhando na minha carreira profissional desde que eu cursei, na minha graduação em Letras-Português (Licenciatura) na Universidade de Brasília, a disciplina Introdução à Análise do Discurso, com a saudosa professora Maria Christina Diniz Leal durante o primeiro semestre letivo de 2010. Nessa disciplina, comecei a compreender de que maneira o sistema linguístico é utilizado para constituir sentidos de acordo com os interesses dos atores sociais em práticas sociais situadas em contextos comunicativos reais. Nessa disciplina, analisei, com a orientação da professora, diversos gêneros textuais – como: crônicas, contos, poemas, artigos de opinião, discursos parlamentares, notícias, fragmentos de romances e textos publicitários –, o que foi importante para que eu construísse um entendimento mais sofisticado e consistente a

¹ A abordagem ética de que falo está consoante os preceitos da Análise de Discurso Crítica, especialmente da Consciência Linguística Crítica, que busca combater relações ilegítimas de poder e objetiva construir mudanças sociais em favor de grupos menos favorecidos e marginalizados na sociedade. Os fundamentos dessa área do conhecimento serão detalhados no segundo capítulo desta tese.

respeito de como são produzidos os sentidos em situações reais de uso, especialmente em relações assimétricas de poder materializadas em textos por meio do uso consciente de recursos linguísticos, como: voz passiva, operadores argumentativos, seleção lexical, modalidade (Koch, 2009a, 2009b), discurso direto, indireto e indireto livre (Volóchinov, 2017[1929]), neologismos (Fairclough, 2008[1992]) e os modos de operação da ideologia (Thompson, 2011[1990]).

Passei, então, a me interessar gradualmente sobre de que maneira o sistema linguístico constrói significados em conjunto com outros modos de significação, o que foi tratado de forma panorâmica e relativamente intuitiva nas minhas aulas de Introdução à Análise do Discurso. No mestrado em Linguística, decidi analisar, com o incentivo da minha professora de graduação, o uso de recursos semióticos na constituição de sentidos em vídeos (Nunes, 2013). Essa experiência acadêmica e intelectual, orientada pela professora Janaína de Aquino Ferraz, foi fundamental para que eu conhecesse os alicerces da Semiótica Social Crítica direcionados para a análise de textos numa perspectiva multimodal.

Após concluir o mestrado tomei posse, em fevereiro de 2014, no cargo de professor de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante SEEDF). Como professor de Língua Portuguesa², lecionei de forma alternada no ensino fundamental e no ensino médio nas regionais de ensino do Paranoá e do Plano Piloto, até o mês de março 2020 – quando consegui o afastamento remunerado para estudos. No decorrer dos meus seis anos como professor da SEEDF, sempre procurei aplicar a Pedagogia dos Multiletramentos em sequências didáticas, trabalhos e projetos pedagógicos das escolas – como: feira de ciências, feira literária, performances artísticas, gincanas, entrevistas, exposições e outros eventos culturais que aconteciam de forma recorrente nas escolas em que eu trabalhei como professor de Língua Portuguesa.

Durante a minha vivência como professor no âmbito da SEEDF, percebi que a adoção de uma perspectiva crítica dos conteúdos com base nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, em vez da perspectiva monomodal e mais tradicional do ensino de línguas, era capaz de envolver mais os estudantes e os levavam a práticas em que conseguiam desenvolver de forma mais plena as suas habilidades e competências na constituição de sentidos por meio de textos multimodais, isto é, os alunos conseguiam

² Embora a nomenclatura mais adequada seja Português Brasileiro em vez de Língua Portuguesa, conforme explicarei nos capítulos subsequentes, adotei nesse momento o termo “Língua Portuguesa” por essa ser utilizada nos documentos oficiais da SEEDF para se referir ao ensino de Português Brasileiro.

materializar de forma mais clara as suas habilidades, especialmente as ligadas ao campo artístico, de forma mais efetiva. Ademais, fui percebendo que essa metodologia se contrapunha às práticas cotidianas de alguns colegas, que costumavam se concentrar em uma das três disciplinas em que o ensino de Português foi dividido tradicionalmente nas escolas brasileiras: Gramática, Redação e Literatura. Nessas práticas, observei um foco maior na Literatura numa perspectiva historiográfica e na Gramática numa perspectiva normativa e descontextualizada. Notei também um desprestígio substancial de práticas relacionadas à produção textual que extrapolasse curtas respostas de enunciados de interpretação de fragmentos de textos ou textos muito curtos. A vontade de mudar essa realidade me motivou a construir práticas didáticas diversas relacionadas à Pedagogia dos Multiletramentos. Dessa forma, a minha realidade pedagógica me mostrava, por exemplo, que as análises, as produções de textos multimodais, dentre elas vídeos e anúncios publicitários, e a resolução de questões do Enem baseadas nessa perspectiva costumavam interessar mais os estudantes do que as práticas de caráter monomodal.

Entretanto, a aplicação dessa metodologia, durante os meus 6 anos como professor no âmbito da SEEDF, aconteceu de maneira relativamente intuitiva e irregular, ou seja, apesar de eu ter um embasamento teórico consistente sobre o tema, não possuía uma metodologia elaborada previamente para ser aplicada durante o ano letivo. Eu desenvolvia as atividades e as sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) com pouco tempo e tendo que adequá-las a diversos imprevistos e responsabilidades que a rotina da rede pública impõe ao professor, isto é, sem tempo suficiente para elaborá-las ou aperfeiçoá-las de forma consistente. A Pedagogia dos Multiletramentos aplicada por mim se dava, portanto, de acordo com as demandas momentâneas dos estudantes em decorrência de atividades cotidianas de avaliação e de demandas pessoais dos alunos inseridas no contexto escolar em que eu atuava. Esse conjunto de práticas se mostrava, na minha opinião, desarticulado de um projeto pedagógico consistente para uma ampla formação dos estudantes em relação ao uso efetivo dos recursos semióticos na dinâmica da realidade multissemiótica em que eles estão inseridos, o que tem sido um desafio para a educação brasileira nestas primeiras décadas do século XXI.

Outro aspecto da Pedagogia dos Multiletramentos que se mostrou muito relevante para a minha abordagem didática foi construir condições para o desenvolvimento de diversos potenciais dos estudantes, principalmente na esfera artístico-literária (Rojo; Barbosa, 2015). Assim, os estudantes tinham a oportunidade de ter as suas habilidades artísticas desenvolvidas dentro das atividades propostas na escola, ou seja, a escola podia

se tornar um espaço que potencializa as habilidades e as competências dos estudantes em vez de reprimi-las ou ignorá-las. Uma proposta que consolidei de forma consistente foi a ressemiotização de obras literárias, em que os estudantes faziam, por exemplo, uma edição especial, com glossário e ilustrações, ou até mesmo uma performance musical ou teatral a partir de um determinado poema ou conto dos autores canônicos da nossa literatura. Uma atividade bastante relevante, para mim, foi o momento em que alguns alunos produziram um rap a partir de sonetos de Luís Vaz de Camões, considerado um dos principais autores da literatura ocidental. Durante o processo de construção e de performance do rap por parte dos alunos, fui percebendo algumas similaridades bastante interessantes entre a poesia camoniana e o gênero musical atual, como o uso constante de rimas, o ritmo regular e a expressão linguística voltada principalmente para a construção de significados orais, ainda que tenha seu registro preservado por meio dos significados escritos.

Nesse processo, também senti algumas dificuldades que indicavam a necessidade de um aprofundamento teórico a respeito da Semiótica Social Crítica (van Leeuwen, 1999, 2001, 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009; Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016) e da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003), especialmente o desafio de organizar de forma mais sistemática a abordagem multimodal com os currículos propostos pelas instituições públicas (Distrito Federal, 2013, 2021; Brasil, 2018) de um modo capaz de integrar literatura, gramática e produção e interpretação textual em uma realidade multissemiótica vinculada ao uso cotidiano das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs) dentro da realidade da SEEDF.

Dessa forma, procurei o Programa de Pós-Graduação em Linguística para tentar o ingresso no doutorado e ter a oportunidade de desenvolver uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos voltada para os estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal de forma consistente e efetiva, para adequar as práticas pedagógicas atuais à realidade multissemiótica da contemporaneidade.

Entretanto, assim que iniciei os meus estudos de doutorado, a pandemia da COVID-19 resultou em uma mudança radical na rotina pessoal e profissional da população brasileira, inclusive para professores e estudantes de todos os níveis da nossa educação. Com o passar do tempo e com as significativas mudanças por que o Brasil e o mundo passavam, fui percebendo que a minha tese, além de ser uma obra acadêmica com

o objetivo de propor uma metodologia de ensino fundamentada pelos multiletramentos também passaria a ser, em parte, um registro da maior crise sanitária, educacional, social e econômica deste século XXI. Os desafios e os procedimentos referentes ao processo de implementação da pesquisa serão relatados de forma mais detalhada no capítulo 3 desta tese.

Após esta introdução, passo à justificativa e à relevância deste trabalho no contexto atual da educação brasileira.

1.1 Justificativa

A constituição de uma metodologia da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino médio que proponha o uso das TDICs de forma crítica e ética é indispensável para que a formação dos estudantes de educação básica esteja de acordo com a estética e os desafios contemporâneos para se representar, comunicar e interpretar sentidos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 51), que cada vez mais são consumidos e produzidos com base em uma abordagem multimodal em diferentes práticas sociais. Ademais, as obras indicadas pelas matrizes de referência das três etapas do PAS/UnB, no momento em que iniciei a pesquisa, exigiam dos estudantes um entendimento sofisticado a respeito de como significados orais, escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais e sonoros são usados em textos produzidos com base na realidade multissemiótica desse século XXI para discutir problemas sociais, como o racismo estrutural, a violência contra a mulher e a opressão aos povos indígenas do Brasil.

A solicitação do estudo de obras multissemióticas que estão disponíveis, em sua materialidade original, unicamente no suporte de tela, como vídeos e documentários, e de outras obras que podem ser lidas e debatidas tanto no suporte tela quanto no suporte papel, como poemas, contos, romances, peças de teatro e artigos acadêmicos, começa a indicar, no âmbito da prova do PAS/UnB, o reconhecimento da mudança do domínio do suporte papel para o suporte tela (Kress, 2003, p. 1). Nesse sentido, é importante destacar que este trabalho parte do pressuposto de que a escrita e a imagem são

governadas por distintas lógicas e diferentes potenciais. A organização da escrita – que continua sendo aprendida com base na lógica da fala – é governada pela lógica do tempo e pela lógica da sequência de elementos no tempo, em arranjos organizados temporariamente. A organização da imagem, em contraste, é governada pela lógica do espaço, e pela lógica da simultaneidade de seus elementos

visuais/representados em arranjos organizados espacialmente. (Kress, 2003, p. 1-2)

Assim, para Kress (2003), há uma diferença substancial entre comunicar sentidos com base na lógica dos significados escritos e com base na lógica dos significados visuais. Além disso, com o desenvolvimento das TDICs nas últimas três décadas, foram desenvolvidos *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e computadores capazes de ampliar a interatividade dos seus usuários por meio do uso diversos recursos, principalmente sonoros, táteis e visuais, para a produção de gêneros diversos. Kress (2003) defende que as telas têm um papel fundamental na nossa sociedade para passarmos a dar centralidade à lógica dos significados visuais, pautada pela simultaneidade de seus elementos em arranjos organizados espacialmente.

Essa mudança de paradigma transformou nas últimas décadas substancialmente a maneira como as pessoas se comunicam, o que inclui mudanças de possibilidades pedagógicas e práticas na educação. Um exemplo interessante relacionado à realidade das escolas públicas do Distrito Federal é o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. É recorrente que esse aplicativo seja utilizado para a formação de grupos de professores e estudantes, o que inclui a possibilidade de professores participarem de grupos com os estudantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Na minha pesquisa, o uso desse aplicativo foi muito importante para que eu me comunicasse com estudantes e professores e para que compartilhássemos diversos materiais, como provas e obras do PAS/UnB. Entretanto, o uso dessa ferramenta é bastante desafiador para os paradigmas da educação. Por exemplo, os horários de troca de mensagens e avisos diversos podem se tornar incômodos para as pessoas, o que envolve o bom senso de todos para que esse tipo de inconveniente não ocorra. Ademais, devo destacar que o aplicativo pode ser bastante útil para a distribuição de materiais e *links* para acessos a conteúdos digitais ou digitalizados exigidos pelas matrizes de referência do PAS/UnB.

A lógica dos significados visuais, mais restrita ao estudo de obras de artes visuais até a década de 2000, começa a ser explorada, portanto, de forma mais consistente no PAS/UnB por meio da adoção de um conjunto mais amplo de obras que não circulam exclusivamente por meio de materiais impressos. Entretanto, a avaliação em si segue ocorrendo exclusivamente em folhas de papel e com a redação sendo produzida à mão com caneta de tinta esferográfica preta pelos estudantes que desejam ingressar na Universidade de Brasília. Dessa forma, a conjuntura atual de transição do suporte papel

para as telas está ocorrendo de forma gradual também no exame, que parece pressupor que os estudantes irão acessar no formato digital diversas obras escritas, pois diversos *links* são apresentados juntamente com algumas obras, como os destinados ao acesso ao roteiro de peças de teatro ou de artigos científicos.

Nesse sentido, defendo que a educação, inclusive o processo de preparação de estudantes do ensino médio para os exames de seleção para o ingresso em universidades, não pode estar voltada para a lógica bancária (Freire, 2011b[1968]) – centrada na ideia de que professores depositam conhecimento nos estudantes por meio de aulas monológicas e focadas na figura dos professores como detentores do conhecimento a ser adquirido pelos estudantes –, mas sim que seja voltada para o trabalho, a cidadania, a vida comunitária (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 51), a divulgação científica e a criação artístico-literária (Rojo; Barbosa, 2015, p.141) por meio de um conjunto de temas e atividades ligadas a obras relacionadas à atual realidade multissemiótica, em que há o gradual deslocamento do poder semiótico da lógica da escrita, centrada no livro e na folha de papel, para a lógica da imagem, centrada em telas diversas, em decorrência do avanço das novas tecnologias e da mudança de suporte hegemônico nas práticas sociais de produção de sentidos.

Para essa abordagem, no ensino de línguas, ler e escrever adequadamente dentro dos pressupostos das gramáticas normativas construídas com base no uso da língua por boa parte dos autores do cânone literário em língua portuguesa (Cunha; Cintra, 2013; Bechara, 2009) – especialmente os autores brasileiros e os portugueses – e a utilização eficiente de modelos de estruturação dos significados escritos produzidos à mão em uma folha de papel em branco dividida em cerca de 30 linhas por meio de uma caneta esferográfica de cor azul ou preta, que considerem a constituição de sentidos por meio de critérios tradicionais de avaliação de redações no ambiente escolar construídos para a preparação dos estudantes para exames de seleção destinados ao ingresso em universidades – focados na avaliação da adequação ao tema indicado pela proposta de redação; na produção efetiva de um texto que siga as características relativamente estáveis de gênero/tipo textual solicitado; no uso adequado dos princípios de coerência e coesão textuais; e no uso da norma-padrão em relação a aspectos ortográficos e morfosintáticos – ainda têm importância; mas não devem ser o foco integral do ensino de línguas nas escolas do Distrito Federal.

A aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos vai expandir essa abordagem tradicional por partir do pressuposto de que vivemos, especialmente nos grandes centros

urbanos, em uma realidade multissemiótica e multicultural com demandas que extrapolam essa perspectiva grafocêntrica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo, 2012), como a produção de vídeos que costumam exigir a combinação de significados visuais (modalidade, cores, imagens), significados escritos (tipografia, ortografia, sistema de transitividade), significados sonoros (música, interação entre os sons, efeitos sonoros) e significados orais (sistema de transitividade, nasalização, tensão na voz, vibrato e altura) para alcançar os objetivos de seus produtores, como a promoção de um evento ou de uma pequena empresa que quer expandir o seu público consumidor em redes sociais, como o *Instagram*, o *Tik Tok* e ou o *Facebook*. Assim, uma vez que os múltiplos processos de produção de sentidos estão mudando gradualmente da lógica escrita típica dos livros e das folhas de papel para a lógica imagética das telas neste século XXI, as práticas didáticas de ensino de português brasileiro precisam ser aperfeiçoadas para prepararem os estudantes a lidarem de forma consciente, ética e eficaz com as demandas e as necessidades das sociedades contemporâneas para a comunicação e a interpretação de sentidos por meio de textos numa perspectiva multimodal.

No âmbito da prática docente, uma metodologia consistente de ensino interdisciplinar que considere os usos reais dos recursos semióticos pode auxiliar na construção de novas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto pedagógico do ensino médio. Esta pesquisa, portanto, busca atender a uma demanda real descrita em documentos oficiais da SEEDF e do Ministério da Educação (Distrito Federal, 2013, 2021; Brasil, 2018), especialmente o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso de diferentes modos de significação para produzir sentidos em textos em diferentes contextos comunicativos por meio do uso das TDICs. Embora a Pedagogia dos Multiletramentos seja defendida no âmbito oficial, a sua aplicação nas práticas cotidianas do contexto escolar ainda precisa ser aperfeiçoada, já que se trata de uma teoria bastante recente e tem sido implementada gradualmente nos currículos e nas práticas didáticas propostas por professores.

Os livros didáticos de Português Brasileiro como língua materna para o ensino médio adotados pelas escolas públicas do Distrito Federal propõem, por meio de exercícios e capítulos teóricos, uma reflexão acerca do uso integrado da modalidade escrita com outras modalidades, principalmente com a imagética, em diversos gêneros textuais – como: anúncios publicitários, charges, artigos de opinião e notícias (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016; Sette *et al.*, 2016; Alves; Martin, 2016). Contudo, as atividades propostas nessas obras apresentam algumas limitações. Ocorre, por exemplo, o

predomínio do papel dos estudantes como receptores dos textos multimodais, sendo exceções práticas que proponham aos estudantes a produção de textos multimodais em contextos reais de uso; e a frequente desconsideração de alguns recursos semióticos que constituem um texto multimodal, como os que compõem os significados sonoros ao se analisar a letra de uma música – e cuja constituição de sentidos está ligada de forma indissociável a esse modo de significação. Essas imprecisões dificultam o trabalho com os multiletramentos no ensino médio, pois os alunos ocupam, na maioria das vezes, o papel de receptores dos textos multimodais e não têm a possibilidade de explorar os recursos semióticos em seus contextos reais de uso com base em seus interesses e potencialidades.

Considerando-se as mudanças pelas quais a comunicação humana passou nas últimas décadas com a ampliação do acesso à internet e o desenvolvimento de novas tecnologias – especialmente no que diz respeito às propriedades multimodais dos textos e aos caracteres participativo e colaborativo das novas possibilidades de comunicação (Barton; Lee, 2015[2013]) –, as práticas de ensino de Português Brasileiro da SEEDF também precisam mudar para propiciar aos alunos a possibilidade de usarem esses recursos de forma consciente em relação aos sentidos que desejam construir em textos. Dessa forma, as práticas em que prevalece uma perspectiva monomodal e desarticulada da atual realidade multissemiótica precisam ser modificadas para que os estudantes tenham acesso a uma educação mais próxima ao contexto social e multimodal deste século XXI, o que pode potencializar ainda mais diferentes formas de produção de significados escritos.

As práticas de produção textual nas escolas da SEEDF costumam tornar boa parte das atividades escolares perecíveis, isto é, os trabalhos dos estudantes têm uma validade limitada ao contexto de avaliação da escola. Um artigo de opinião ilustrado por uma charge, por exemplo, no atual sistema educacional, costuma ser avaliado e lido exclusivamente por produtores e professores, recebe uma nota e é devolvido para os estudantes. Defendo que a ressemiotização, por exemplo, pode favorecer os estudantes a terem os seus trabalhos inseridos em práticas sociais reais para que eles não sejam puramente descartados e os discursos presentes em seus textos sejam imersos na vida social por meio das possibilidades comunicativas emergentes das novas tecnologias, como a veiculação de textos multimodais em diferentes plataformas digitais e sites. Essa mudança proporcionaria uma aplicação real da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto do ensino médio.

Para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto real das escolas de ensino médio da SEEDF, especialmente no ensino de Português Brasileiro, é importante articular de forma consistente os princípios teóricos, metodológicos e analíticos da Linguística Sistêmico-Funcional, da Análise de Discurso Crítica e da Semiótica Social Crítica.

Um pressuposto basilar da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é considerar que as línguas são recursos para a produção de sentidos em diversos contextos de interação, conforme os interesses e os usos reais que as pessoas fazem dos sistemas linguísticos (Halliday, 1982[1978]), ou seja, nessa abordagem, as escolhas léxico-gramaticais do sistema linguístico por parte das pessoas estão voltadas para a produção de sentidos em textos, especialmente em relação aos significados orais e escritos, para a interação entre as pessoas em diversas práticas sociais. Portanto, trata-se de uma área que pode guiar, por meio de um processo de transposição didática, o uso da gramática tradicional voltado para usos reais da língua com o objetivo de produzir sentidos, principalmente com relação aos usos dos significados orais e escritos.

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), que foi influenciada pela LSF proposta por Michael Halliday, defende que o discurso – abordado como forma concomitante de representação e de ação – estabelece uma relação dialética com as práticas sociais em que está inserido. Para Fairclough (2008[1992], p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como é, mas também para transformá-la”. Adotando-se esse pressuposto na construção da formação cidadã dos estudantes do ensino médio que são atendidos no âmbito da SEEDF, é preciso empoderá-los para que vejam o Português Brasileiro numa perspectiva que extrapola o conhecimento descontextualizado da norma-padrão. Nessa perspectiva, os alunos devem estar cientes de que há uma inter-relação entre aspectos linguísticos, discursivos e ideológicos no uso de sua língua materna em diversos contextos sociais. Como as práticas discursivas atuais estão inseridas numa realidade multissemiótica ampla, é fundamental que os alunos saibam utilizar os recursos semióticos a fim de que estejam aptos a agirem socialmente por meio de textos numa perspectiva multimodal.

Para a produção efetiva de sentidos em textos dentro de uma abordagem multimodal, é necessário considerar a Semiótica Social Crítica, uma abordagem dentro da Multimodalidade, como fundamental para a aplicação da Pedagogia dos

Multiletramentos. Embora tanto a LSF (Halliday; Mathiessen, 2014; Halliday, 1982[1978]) quanto a ADC (van Dijk, 2012a[2008], 2012b; Fairclough, 1995, 2003, 2006, 2008[1992]) reconheçam a multimodalidade dos textos, coube à Semiótica Social Crítica (van Leeuwen, 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2020), dentro dessa linha epistemológica, investigar como diferentes contextos de comunicação e as pessoas envolvidas na interação produzem sentidos por meio do uso integrado de diferentes modos de significação em textos, ou seja, a relação entre recursos semióticos e modos de significação com aspectos sociais e culturais (Jewitt, 2011c). Trata-se de uma abordagem que considera a produção de sentidos de forma ampla, isto é, considera não só as propriedades linguísticas dos textos, mas também como diferentes recursos semióticos são empregados no uso integrado de diversos modos de significação. Assim, a análise semiótica do videoclipe de uma música popular, por exemplo, não fica restrita ao uso dos recursos léxico-gramaticais da língua, mas pode considerar, de acordo com a abordagem da investigação, também os usos da voz, a interação entre os sons, os gestos envolvidos na performance, o uso de recursos imagéticos, a organização dos elementos no(s) espaço(s), diversos efeitos de áudio e o papel do ritmo para integrar os diferentes modos de significação.

Nesse sentido, o estudo da literatura na escola, especialmente da Literatura Brasileira, também pode sofrer alterações importantes. Em vez do tradicional trabalho de classificação historiográfica e de identificação das características de um movimento estético e literário, muito exigido em exames de seleção para o ingresso na Universidade de Brasília, ressemiotizar (Iedema, 2003) obras da Literatura Brasileira que sejam de domínio público, por exemplo, ajudaria os estudantes a compreenderem de que maneira o uso integrado dos recursos semióticos pode ser utilizado na constituição de significados em um texto multimodal. Os estudantes também podem criar cartazes ou publicações multimodais veiculadas em redes sociais para explicar de forma sucinta aspectos linguísticos da norma-padrão ou para anunciar livros diversos, principalmente obras literárias, o que tem o potencial de incentivar a prática da leitura dentro e fora do ambiente escolar.

O processo de ressemiotização de obras literárias brasileiras canônicas tipicamente trabalhadas durante o ensino médio das escolas brasileiras é mais do que uma atividade ligada ao exercício da mudança dos recursos semióticos em um texto. Não é similar, portanto, às paráfrases que são solicitadas em exercícios para o aperfeiçoamento da escrita. Trata-se de um processo bastante profícuo para a renovação simbólica e

multissemiótica de um patrimônio artístico-cultural do povo brasileiro. Nesse sentido, é bastante oportuno retomar as palavras do saudoso crítico literário Antônio Candido sobre a relação entre as obras literárias e o público leitor:

a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores. E só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, *deformando-a*. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Candido, 2000, p. 68, grifos meus)

Como por meio da leitura, as obras vivem, é necessário que o ensino de língua materna relacionado à literatura forneça experiências de apreciação estética que ajudem os nossos jovens leitores – que são responsáveis por manter vivas obras, personagens e autores que ajudaram a definir, em parte, a nossa identidade nacional – a viver, aceitar, decifrar e deformar³ os textos literários no contexto da contemporaneidade para que o sistema literário – composto pela relação entre autores, obras e leitores (Candido, 2013) – permaneça vivo e dinâmico em nossa sociedade. Portanto, este trabalho parte do pressuposto de que os leitores, principalmente os estudantes do ensino médio, podem constituir novas relações com a nossa literatura por meio do processo de ressemiotização, cuja aplicação em obras literárias propicia uma nova vivência da leitura nas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Ademais, advogo que os poemas e os processos estéticos estudados durante o ensino médio podem ser colocados como motivadores para os estudantes construírem a sua própria arte a partir de temas e procedimentos estéticos construídos por artistas e críticos literários de diferentes épocas.

Na minha prática pedagógica no âmbito da SEEDF, foi possível perceber que atividades similares a essas ajudaram os alunos, que em sua maioria demonstraram interesse pela proposta de trabalho, a aprimorarem substancialmente o uso oral do Português Brasileiro e a planejar de forma conjunta textos multimodais que exigiam o uso integrado dos recursos semióticos de forma precisa para a constituição de sentidos em práticas reais de uso. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento contínuo da educação no âmbito da SEEDF com o objetivo de prover uma formação

³ Destaco que o verbo “deformar”, na abordagem proposta por mim, não foi usado em um sentido negativo ligado à ação de destruir, desvalorizar ou satirizar; mas sim ligado à ideia de adaptação do texto literário à realidade multissemiótica da contemporaneidade em que estamos inseridos.

crítica e cidadã de acordo com as demandas atuais, marcadas pelos multiletramentos e pelas novas tecnologias.

Entretanto, durante a minha experiência como educador, especialmente nas reuniões durante as coordenações, percebi que havia um debate que costumava contrapor a formação dos estudantes para as demandas sociais, o que inclui a atuação profissional, com uma formação voltada para a preparação dos estudantes para os exames de seleção de universidades públicas, especialmente o PAS/UnB e o Enem para o ingresso na Universidade de Brasília. Durante as aulas com estudantes do ensino médio, fui percebendo que essa dicotomia era inadequada, pois as obras e questões cobradas nesses exames, muito mais do que exigir a decoreba de conceitos e fórmulas, tratavam de problemas extremamente atuais e necessários para a formação crítica e cidadã dos estudantes, dentro das sociedades contemporâneas. Assim, um dos aspectos inovadores desta proposta pedagógica é unir, dentro do ambiente escolar, essas duas propostas, que costumam ser tratadas de forma dissociada, em uma mesma metodologia de trabalho pedagógico.

Na seção seguinte, irei discutir a relevância do tema da pesquisa.

1.2 Relevância do tema

Acerca do papel dos diversos modos de significação no contexto atual de produção e recepção de textos, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que

a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais.

Observa-se que, a fim de desenvolver práticas didáticas capazes de construir as condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à atual realidade multissemiótica, é imprescindível a mudança da metodologia de ensino de Português como língua materna centrada apenas nos usos do sistema linguístico numa abordagem monomodal, focada essencialmente em significados

escritos, para uma nova etapa em que se considere o sistema linguístico integrado a outros modos de significação – como o gestual, o sonoro e o visual – na constituição de sentidos por meio de textos numa perspectiva multimodal. Portanto, manter uma metodologia de ensino que desconsidere as atuais práticas de produção de textos, especialmente aquelas que envolvem as TDICs, e as novas possibilidades e desafios associados à produção de textos numa perspectiva colaborativa e flexível; é tornar o ensino anacrônico e muito distante de um conjunto amplo de demandas relacionadas à comunicação multissemiótica deste início de século XXI.

No âmbito federal, a atual Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018, p. 478), ainda que tenha como centro a escrita, propõe a prática da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto do ensino médio.

Considerando que uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semióticas – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (...). 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, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.

Apesar de estarmos inseridos numa complexa realidade multimodal e de a BNCC e o CMEM (Currículo em Movimento para o Ensino Médio) da SEEDF defenderem a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos (Distrito Federal, 2013, 2021; Brasil, 2018), ainda tem sido um desafio para os professores de Português Brasileiro como língua materna o seu ensino, tanto na oralidade quanto na escrita, integrado a outros modos de significação na produção e na compreensão de textos multimodais, como nas práticas sociais ligadas à produção e à compreensão de infográficos (Ribeiro, 2016) e nas adaptações diversas de obras literárias – como filmes, peças de teatro, poemas ilustrados e saraus – para a construção de ambientes e práticas mais convidativas à apreciação estética da literatura no ambiente escolar (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017).

Ademais, o ensino médio, último nível da educação básica, é uma etapa decisiva na preparação dos estudantes para diversos exames de seleção que podem ajudá-los a construir suas carreiras profissionais tanto pelo ingresso em postos de trabalho quanto por

meio do ingresso em faculdades e universidades diversas. No contexto do Distrito Federal, para o ingresso na Universidade de Brasília (UnB), destacam-se dois caminhos: o PAS/UnB e o Enem. Conforme discutido na seção anterior, uma vez que o PAS/UnB passou a exigir cada vez mais, em suas matrizes de referência, obras em que não prevalecem apenas os significados escritos, esta pesquisa também pode colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas para preparação dos estudantes para o principal exame de ingresso na Universidade de Brasília sem ignorar a atual realidade multissemiótica dos textos.

O PAS/UnB é um vestibular seriado, ou seja, em que os estudantes fazem uma prova em cada série do ensino médio. Para cada etapa, há uma seleção de obras que compõem a matriz de referência, que incluem diversos gêneros buscando abarcar os conteúdos de cada série, como músicas, videoclipes, contos, poemas, romances, peças de teatro, pinturas, artigos acadêmicos, reportagens, entrevistas e documentários. Esse caráter multifacetário favorece o ensino multicultural e multissemiótico de gêneros contemporâneos ao incluir obras que representem diferentes estéticas e debates que ajudam e ajudaram a construir a sociedade brasileira contemporânea, especialmente no que diz respeito às suas contradições e aos desafios relacionados à superação do subdesenvolvimento. Por ser seriado, trata-se de um exame de seleção que exige um trabalho constante e bem planejado com os estudantes desde o primeiro ano até a conclusão do ensino médio para que eles tenham as habilidades e as competências necessárias para fazer uma boa prova de acordo com os objetivos deles, especialmente em relação ao curso que eles almejam cursar.

O Enem é um exame que não possui uma matriz de referência com obras pré-selecionadas, mas também possibilita o trabalho multicultural e multissemiótico. Na prova de redação do exame, por exemplo, é recorrente o uso de infográficos para contextualizar o tema e a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre algum aspecto social importante, como o movimento migratório para o Brasil ou o acesso ao cinema. Ademais, durante a prova, é recorrente a exigência que os estudantes interpretem textos que combinam, principalmente, significados escritos e visuais na produção de sentidos e analisem os impactos das TDICs nas sociedades contemporâneas. Assim, ambos os exames acabam explorando os caracteres multicultural e multissemiótico do Brasil atual.

Como muitos alunos das escolas em que trabalhei não fizeram a inscrição para o PAS/UnB, especialmente os do terceiro ano que sofreram as principais consequências da

crise econômica e sanitária, a oferta de um conjunto de atividades e propostas para o Enem também se fez necessária a fim de manter os estudantes estimulados a ingressarem em instituições de ensino superior. Na preparação do Enem, entretanto, como não há uma lista pré-fixada de obras – embora alguns autores e obras literárias abordados nas questões sejam os mesmos que os do PAS/UnB – e existe uma preponderância no caráter interpretativo das questões, a preparação pode ocorrer por meio de temáticas relativamente mais abertas e que proporcionam a possibilidade da interdisciplinaridade.

Dessa forma, trata-se de uma demanda real de construir, dentro da realidade das escolas públicas do Distrito Federal, uma metodologia de ensino relacionada tanto à preparação dos estudantes para os principais exames de seleção quanto às novas demandas da formação ligada ao uso efetivo, crítico e consciente de diferentes modos de significação para representar, comunicar e interpretar textos numa perspectiva multimodal. Para enfrentar esse desafio, é necessária a junção de ambas as demandas no cotidiano escolar por atividades que incentivem o uso das novas tecnologias sem ignorar os processos de seleção para o ingresso em instituições de ensino superior, especialmente as públicas, e a atual realidade multissemiótica dos textos nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, torna-se imprescindível o trabalho com as novas tecnologias no ambiente escolar.

Infelizmente, a escola e outros ambientes de estudo, como as bibliotecas, costumam ser apontadas como ambientes em que o uso das TDICs não se tornou efetivo para o aprendizado no Brasil (Ribeiro, 2018), ou seja, apesar de as pessoas usarem as tecnologias cotidianamente, principalmente nos grandes centros urbanos, ainda não é eficiente o uso das novas tecnologias em ambientes escolares. Como professor, me deparei com escolas em que laboratórios de informática funcionam mais como depósito do que como um espaço para o uso da tecnologia em prol do conhecimento. Mesmo em turmas em que muitos alunos têm à sua disposição *smartphones*, *tablets* ou *notebooks*, as práticas escolares permanecem ligadas à lógica do papel e da caneta de tinta esferográfica azul ou preta, com algumas exceções para trabalhos de artes ou apresentações em feiras de ciências escolares.

Defendo que essa mudança, necessária e urgente, pode ser catalisada na rede pública de ensino do DF por meio da ação de um professor pesquisador com experiência na área e que atue nas escolas para tentar identificar que estratégias podem passar a serem adotadas para que o uso das novas tecnologias ocorra de forma efetiva nas escolas do DF. Fortalecer o caráter colaborativo não só entre os alunos, mas também entre os professores

parece ser a alternativa mais viável para efetuar essa prática de forma rápida e eficiente, pois tanto os professores quanto os alunos têm a oportunidade de tirar dúvidas com pessoas de sua realidade e com alguma prática cotidiana em que seja mais fácil o contato. Embora eu reconheça que cursos de formação continuada não devam ser descartados nesse processo, a minha experiência também me leva a pensar que eles não são completamente imprescindíveis para que as novas tecnologias se tornem parte do ensino das escolas públicas do DF. Isso decorre do fato, conforme apresentarei na tese, de que o contato com práticas reais e cotidianas de sucesso na mesma conjuntura social pode incentivar educadores e estudantes a serem mais receptivos e engajados com tal proposta e, conseqüentemente, aprenderem a usar as TDICs adequadamente no ambiente escolar.

Outro aspecto que torna o tema relevante é que, para preparar os estudantes para o mundo de hoje, é necessário propiciar práticas simbólicas que levem os aprendizes a questionar o mundo por meio da busca de soluções para os problemas atuais, que costumam exigir o uso eficaz e colaborativo das TDICs, como a divulgação de algum produto, a construção de um movimento para criticar políticas de cunho racista e a divulgação de trabalhos escolares. Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos não constitui apenas uma alternativa pedagógica para a produção de sentidos, mas um projeto pedagógico para vencer os desafios que dependem de um entendimento multissemiótico para construir, transformar e fortalecer a realidade social em que estão inseridos. Assim, é preciso alcançar diferentes formas de materialização dos textos em gêneros que não estão apenas ligados à perspectiva monomodal.

Portanto, é fundamental superar, por meio de práticas ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos, o histórico de fracasso da educação brasileira com o uso de novas mídias emergentes nas últimas décadas (Freire; Guimarães, 2021[1984]) ao permanecer em práticas que desconsideram a realidade multissemiótica deste século XXI.

1.3 Tese, objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho parte da tese de que a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos pode construir um caminho viável para a integração entre o trabalho com obras e provas de exames de seleção e a atual realidade multissemiótica dos textos.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta tese é, no âmbito da SEEDF, desenvolver uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos voltada para o ensino médio, com ênfase em práticas que integrem o estudo de obras solicitadas pelo PAS/UnB com práticas multissemióticas atuais.

1.3.2 Objetivos Específicos

Em conformidade com o objetivo geral deste trabalho e os objetivos propostos pelo Currículo em Movimento da educação básica para o ensino médio e pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio⁴ (Distrito Federal, 2013, 2021) para a área de Linguagens, esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- a) Analisar diferentes formas de se propiciarem experiências em ambiente digital de aprendizagem que oportunizem a descoberta das potencialidades individuais de alunos e que favoreçam a interação social e os multiletramentos, por meio da produção de textos, dentro de uma abordagem multimodal, de forma colaborativa e agregadora de conteúdos interdisciplinares;
- b) Consolidar, em contexto escolar, práticas sociais e culturais marcadas por diversos modos de significação, mídias e tecnologias, de acordo com as demandas e a dinâmica da contemporaneidade;
- c) Investigar a produção de textos de diferentes gêneros veiculados por meio das TDICs com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de planejar o uso das diversas plataformas de ferramentas digitais, a partir de uma participação fundamentada e ética, que propicie uma visão crítica do indivíduo por meio do uso consciente de diferentes recursos semióticos;
- d) Investigar a constituição de sentidos nos textos multimodais no contexto de pesquisa por meio de recursos léxico-gramaticais, escritos, orais, gestuais, espaciais, sonoros e imagéticos.

⁴ Decidi construir o diálogo entre os dois currículos por aplicar o método num momento de transição das escolas para o Novo Ensino Médio, o que me levou a vivenciar uma realidade em que ambos os documentos tinham validade e legitimidade. Além disso, em ambos os currículos, os objetivos relacionados ao trabalho com diferentes modos de significação são similares e amarrados à atual realidade multissemiótica do Distrito Federal.

1.3.3 Perguntas de pesquisa

O questionamento principal que norteia este trabalho é: como pode ser elaborada uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal associada às obras das matrizes de referência do PAS/UnB e ao uso das TDICs?

Para alcançar os objetivos propostos anteriormente e responder ao questionamento central desta investigação, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos pode utilizar como base as obras do PAS/UnB em seu desenvolvimento?
- 2) De que forma a Pedagogia dos Multiletramentos pode oportunizar a descoberta das potencialidades individuais de alunos no que diz respeito ao uso efetivo de diversos modos de significação na constituição de textos dentro de uma abordagem multimodal?
- 3) Quais modos de significação, mídias e tecnologias podem ser trabalhados no contexto escolar?

Após definir os objetivos e as perguntas de pesquisa, passarei, por fim, para a explicação da organização deste trabalho.

1.4 Organização do trabalho

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro, que se encerra nesta seção, é um capítulo introdutório que fala da complexa conjuntura em que a educação se encontrou em tempos de pandemia da COVID-19, sobre a justificativa e relevância do tema, os objetivos e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, apresento os fundamentos teóricos que nortearam a minha investigação. O foco do capítulo será apresentar os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003) e como ela foi construída por meio de um caminho epistêmico que perpassa os estudos sobre Letramento (Soares, 2004, 2010; Magalhães, 2012; Street, 2012), LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Butt *et al.*, 2000; Eggins, 2004; Fuzer; Cabral, 2014), ADC (Fairclough, 2003, 2008[1992]; van Dijk, 2012a, 2012b; Magalhães; Resende; Martins,

2017) e a Semiótica Social Crítica (van Leeuwen, 1999, 2001 2005, 2021; Caldas-Coulthard; van Leeuwen, 2021; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2009; Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016) para se compreender como diferentes modos de significação são integrados para a produção de sentidos em textos. O capítulo será importante para a apresentação da abordagem adotada nesta pesquisa sobre algumas questões importantes para o ensino de línguas, como: o uso das TDICs na produção de textos numa perspectiva multimodal, a formação do português brasileiro, a abordagem de gêneros voltada para o ensino de língua materna, a importância da ressemiotização (Iedema, 2003) para a construção de um método da Pedagogia dos Multiletramentos e os impactos da pandemia do novo coronavírus no âmbito da educação básica.

No terceiro capítulo, discorro sobre a metodologia da pesquisa, destacando o tipo de pesquisa, o contexto em que se desenvolveu a investigação, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados. Quanto ao tipo de pesquisa, vou destacar, dentro da abordagem qualitativa (Magalhães; Resende; Martins, 2017), o papel da pesquisa-ação (Denzin; Lincoln, 2006; Severino, 2007) na construção de uma relação mais próxima entre a universidade e a sociedade para o enfrentamento e a superação de desafios cotidianos. Na seção seguinte, explicarei o contexto em que a pesquisa ocorreu, destacando a realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal e os impactos da pandemia do novo coronavírus para o cotidiano escolar. Por fim, explicarei mais detalhadamente os procedimentos utilizados para gerar e coletar dados significativos para elaborar uma metodologia de ensino voltada para a criação de um método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino médio.

No quarto capítulo, irei analisar os dados gerados durante a pesquisa, destacando as práticas pedagógicas que se mostraram bem sucedidas para serem aplicadas no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal. Discutirei as práticas adotadas para elaborar a proposta de metodologia baseada Pedagogia dos Multiletramentos de forma que a ajude na preparação dos estudantes para os principais exames de seleção destinados ao ingresso na Universidade de Brasília: o PAS/UnB e o Enem.

Finalmente, apresentarei as minhas considerações finais no capítulo final, voltando às perguntas de pesquisa e um conjunto de reflexões sobre os resultados obtidos e alguns encaminhamentos para a aplicação da proposta de metodologia elaborada e até para o seu aperfeiçoamento no cotidiano das instituições públicas de ensino.

Capítulo 2 - Fundamentos para a prática da Pedagogia dos Multiletramentos

2.0 Introdução

Neste trabalho, serão levados em consideração os fundamentos teóricos da LSF, da ADC, da Semiótica Social Crítica, de diferentes teorias sobre os gêneros e de estudos ligados à Pedagogia dos Multiletramentos. O diálogo entre essas áreas será fundamental para esta pesquisa, já que as três primeiras fornecem as ferramentas necessárias para se compreender como os recursos semióticos são utilizados na constituição de textos multimodais em diversas práticas sociais e as outras indicam caminhos para a aplicação desse arcabouço teórico na educação básica. Ao apresentar a minha proposta pedagógica, considero que o ensino de Português Brasileiro está vinculado a aspectos léxico-gramaticais, políticos, socioculturais, geográficos, históricos, pedagógicos, tecnológicos e multissemióticos, ou seja, há um conjunto múltiplo de fatores envolvidos na elaboração de uma proposta pedagógica não só para professores, mas também com os professores da rede pública de ensino.

O percurso de construção deste capítulo parte de seções relacionadas ao Português Brasileiro, inserido em uma realidade política e sócio-histórica bastante complexa devido à natureza multicultural e multilíngue do Brasil, e passa pelo diálogo de pressupostos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente ADC, LSF, Semiótica Social Crítica, teorias dos gêneros, Letramento e Pedagogia dos Multiletramentos, com o objetivo de articular essas abordagens para o trabalho com as obras do PAS/UnB e atividades que os preparem para o Enem de uma forma que esteja vinculada à realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Portanto, trata-se de um percurso teórico necessário para se construir novas práticas de ensino que tenham a Pedagogia dos Multiletramentos como seu principal alicerce.

2.1 O Português Brasileiro no contexto multilíngue e multicultural do Brasil

Na contemporaneidade, a Língua Brasileira de Sinais e o Português são as línguas oficiais do Brasil. Entretanto, é absolutamente errôneo tratar ambas as línguas como as únicas em uso em nosso território.

O senso comum costuma difundir, às vezes com a ajuda de profissionais da educação e alguns pesquisadores, que os países são monolíngues, ou seja, que cada país fala uma só língua ou no máximo duas ou três. Esse olhar que confunde língua oficial com línguas faladas em um determinado território é bastante equivocado e acaba desconsiderando a real complexidade para os debates que envolvem “a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação)” (Calvet, 2007, p. 11, grifos do autor), procedimentos que mesclam interesses e conhecimentos de natureza política e linguística e são diretamente responsáveis, por exemplo, pela escolha de uma ou mais línguas como oficiais, pelas regras ortográficas utilizadas por um país ou conjunto de países, como é o caso da mudança ortográfica pela qual o Português passou a partir do ano de 2009, ou por outras decisões que abordem a natureza multilíngue de uma determinada região.

Um aspecto determinante para o caráter multilíngue do Brasil é a quantidade de línguas indígenas em nosso território. São faladas 274 línguas indígenas por indivíduos de 305 etnias distintas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 37). Esse número já foi muito maior em nosso território, visto que estimativas indicam que em 1500 havia aqui cerca de 1.175 línguas indígenas – com destaque para o Tupinambá que, apesar de algumas variações, era predominante na costa brasileira (Rodrigues, 1993). Embora os dados estatísticos sobre o tema variem consideravelmente de acordo com a metodologia utilizada, eles convergem para o fato de que o número total de línguas indígenas vem sendo reduzido no Brasil nos últimos séculos, o que, além de representar a diminuição da quantidade de línguas em uso no país, é reflexo do genocídio sofrido pelos nossos povos originários.

Outro aspecto importante relacionado ao caráter multilíngue do Brasil é a quantidade crescente de imigrantes que vieram para o país, neste século XXI. Dados recentes apontam que, em 2020, 1,3 milhão de imigrantes residiam no Brasil, a maioria oriunda de países do Sul Global, principalmente da América Latina, como Venezuela, Bolívia, Colômbia e Haiti. Em 2020, o Brasil tinha 26.577 refugiados e mais 28.899 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. No âmbito da educação, destaca-se o fato de que o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino cresceu cerca de 195%, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b). Ainda que o número total de estudantes imigrantes matriculados na rede básica seja relativamente

pequeno diante do total de 47.295.294 (Brasil, 2021, p. 16), trata-se de um quantitativo significativo de estudantes que não pode ser ignorado por autoridades públicas nem por pesquisas acadêmicas. Além de suas culturas, esses imigrantes trazem suas línguas, o que ajuda a compor o quadro multilíngue e multicultural do Brasil na complexa conjuntura mundial deste início de século XXI, permeado por diversas guerras e crises econômicas, sociais e sanitárias que obrigaram milhões de pessoas a migrarem em busca de uma vida mais digna durante as duas últimas décadas.

Esse caráter multilíngue impõe aos professores de línguas um olhar mais amplo acerca do ensino de Português Brasileiro. Em uma cidade como Brasília, capital do país e grande centro urbano, é comum haver estudantes que não têm o Português Brasileiro como primeira língua, o que exige de professores, especialmente de línguas, e gestores um conjunto de procedimentos relacionados à realidade multilíngue dos estudantes. Defendo, portanto, nesta tese, que, além das propriedades multimodais dos textos nos processos de comunicação, interpretação e representação, é necessário que os professores de língua não ignorem a conjuntura multicultural e multilíngue do país, já que esta nos impõe o desafio de ensinar, muitas vezes na mesma sala de aula, o Português como primeira língua materna e como segunda língua na educação básica.

O Português é a língua oficial⁵ dos nove países membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste – e Macau. Conforme dados do Instituto Camões⁶, o Português possui 260 milhões de falantes no mundo, o que o torna a quarta língua mais falada do mundo (3,7% da população mundial) e a língua mais falada no Hemisfério Sul. Além disso, os dados do Instituto Camões também indicam que o Português é a quinta língua mais utilizada na internet; é ensinada em diversas universidades do mundo como língua adicional por meio de programas e projetos financiados por países da CPLP; é uma língua declarada pluricêntrica e, apesar do domínio do inglês, vem conseguindo consolidar-se como uma língua importante na publicação e na divulgação científica. Portanto, devido à sua influência e ao seu alcance

⁵ É importante ressaltar que ser a língua oficial de um país não é o mesmo que ser a única língua presente em um determinado território nacional ou ser a língua mais utilizada em um determinado território, ou seja, o Português não é a única língua usada pelos habitantes dos países membros da CPLP.

⁶ Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf. Acesso em: 27 de set. de 2022.

global, políticas de ensino do Português têm sido vistas como cada vez mais importantes tanto para o seu fortalecimento quanto de seus falantes na atual conjuntura global.

Não é por acaso que uma língua ou diferentes línguas alcançam o status de língua oficial para um determinado país ou de hegemônica(s) em uma conjuntura geopolítica global num determinado período histórico, e o Português não foi uma exceção a isso. Desde que se estabeleceu no Brasil durante o processo de colonização, o Português foi sofrendo alterações. Segundo Bagno (2001, 2015, 2017), Perini (2010), Faraco (2019) e Castilho (2010), o Português falado no Brasil, influenciado pelas línguas africanas, línguas indígenas e diversas comunidades de imigrantes, foi se diferenciando do Português falado na Europa em aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, o que tende a se acentuar nas próximas décadas.

A hegemonia do Português no Brasil não se deu de forma instantânea e alheia à conjuntura social e política do processo de colonização. Faraco (2019, p. 129) destaca que

foi antes o resultado de um processo de longa duração intrinsecamente interligado com fatores socioeconômicos e não como pretenderam, algo ingenuamente, alguns filólogos brasileiros que atribuíram a vitória do português à sua (suposta) superioridade que estaria aliada à (suposta) superioridade cultural europeia.

Segundo Bagno (2017, p. 363-366), durante os dois primeiros séculos de colonização, o Brasil viveu uma realidade multilíngue com a presença de centenas de línguas indígenas e centenas de línguas africanas – que chegaram ao território brasileiro devido ao processo de escravização –, além das línguas trazidas pelos colonizadores europeus. Nesse sentido, é importante destacar que era recorrente, principalmente em decorrência das relações socioeconômicas e sociointeracionais, a presença do bilinguismo, ou seja, pessoas que falavam tanto o Português quanto uma língua indígena (Faraco, 2019, p. 131). A partir do século XVII, o Português, apesar de já ter desde a primeira metade do primeiro século de colonização diversos falantes nativos, era uma língua minoritária – sendo predominante “apenas na Bahia e no Nordeste açucareiro, área que havia sido despovoada de indígenas” (Faraco, 2019, p. 129) – e predominavam no Brasil duas línguas: a língua geral paulista (usada em São Paulo e em suas áreas de influência) e a língua geral amazônica (usada do Maranhão ao território amazônico). Ambas as línguas, devido à conjuntura sociocultural e socioeconômica do Brasil no

período colonial, constituíram-se como línguas hegemônicas no território nacional, se comparadas com a influência de outras línguas em uso em suas respectivas regiões.

Para estabelecer a sua língua como dominante, os portugueses, colonizadores, construíram um conjunto de políticas a fim de impor o Português aos habitantes do Brasil desde o início da colonização. Algumas ações, políticas e processos resultantes da colonização responsáveis por aumentar a influência do Português no território brasileiro nesse período, segundo Faraco (2019) e Bagno (2017), foram:

- A disseminação de vírus e bactérias dos europeus para os indígenas, o que resultou em ondas epidêmicas e, conseqüentemente, na extinção de expressivos contingentes populacionais de não falantes do Português;
- Guerras de extermínio contra grupos que resistiam à invasão de seu território, especialmente autóctones;
- A escravização dos povos originários e dos povos africanos, o que fortaleceu a imposição do uso do Português por esses grupos em práticas sociais cotidianas;
- Deslocamento de centenas de milhares de pessoas (escravizados, colonos e imigrantes portugueses) em direção à região de Minas Gerais para a exploração do ouro, fator importante para favorecer a criação de diversos espaços urbanos, a unidade territorial e a hegemonia do Português durante o terceiro século da colonização;
- A adoção de diferentes decisões políticas por parte do Marquês de Pombal, como a intolerância com o uso público da língua geral e a expulsão dos jesuítas de Portugal e seus domínios, teve como resultado o desprestígio e a punição de falantes de outras línguas além do Português;
- Por fim, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808. Além de aumentar em nove anos a quantidade de habitantes do Rio de Janeiro de cerca de 60 mil pessoas para 100 mil, a Corte fortaleceu o prestígio da sua língua em diversas práticas sociais, especialmente as de caráter político, jurídico, educacional e cultural.

Um dos produtos do período colonial, no âmbito linguístico, foi tornar o Português hegemônico entre os habitantes do Brasil. Obviamente, outros fatores ajudaram a consolidar essa língua como a principal em nosso território nas décadas e nos séculos

seguintes, por meio do seu predomínio como língua oficial no ensino, nos documentos dos governos em nível federal, estadual, distrital e municipal e nas grandes redes de rádio e televisão do país em sua programação, como anúncios publicitários, programas de entretenimento, telejornais, filmes, seriados, programas infantis etc. Além disso, tivemos o Português, considerando a sua expressividade e diversas variedades, como a principal língua utilizada pelos grandes nomes da literatura brasileira em poemas, contos, crônicas, romances, novelas e peças de teatro. Entretanto, essa consolidação parece só dar continuidade aos tópicos citados anteriormente relacionados ao período colonial, que foram decisivos para que as ações e políticas subsequentes fossem responsáveis pelo estabelecimento do status oficial do Português no Brasil.

Entretanto, esses aspectos impositivos não fizeram com que o Português falado no Brasil fosse apenas uma cópia do Português Europeu, isto é, com o tempo foram sendo aprofundadas as diferenças entre ambos. Sobre as diferenças entre Português Brasileiro e Português Europeu e o processo de distanciamento entre ambos nos últimos séculos, Castilho (2010, p. 192), sustenta que

o tipo de língua portuguesa trazida para o Brasil, os contatos linguísticos com índios, africanos e as línguas de migração, a intensa urbanização do país e o avanço da fronteira agrícola, misturando os falares sulistas aos nordestinos, tiveram como resultado muito provavelmente a manutenção do português arcaico do século XV, com pequenas contribuições trazidas pelos não-falantes do português. Era esse o momento histórico da língua praticada pelos portugueses que embarcaram para cá.

Na investigação das diferenças entre o PB e o PE, o projeto NURC⁷ (Norma Urbana Culta) representou um ponto de inflexão para a ciência linguística no Brasil. Os pesquisadores objetivavam criar as bases científicas para se compreender os usos reais da gramática PB utilizado por falantes cultos e propor alterações na metodologia de ensino da língua materna ensinada no Brasil e nas políticas linguísticas no Brasil.

Na sequência desse empreendimento acadêmico, foram lançados sete volumes da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, atualmente publicados pela editora

⁷ É imprescindível ressaltar que, para o NURC, o adjetivo *culto* não faz referência à norma-padrão da língua, ou seja, *culto* refere-se aos falantes do PB com maior nível de escolaridade nas sociedades urbanas - para uma discussão mais aprofundada sobre o tema ver Bagno (2001) e Faraco (2019). Em Recife, São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Rio de Janeiro, a coleta de dados desse projeto é feita por meio de três procedimentos, segundo Bagno (2001, p. 53): “o diálogo do informante com o documentador (DID), o diálogo entre dois informantes (D2) e a elocução formal (EF).

Contexto, em projeto que reúne dezenas de linguistas e é coordenado por Ataliba de Castilho. Esse projeto conseguiu descrever e discutir alguns aspectos do Português Culto falado no Brasil, como, quanto à concordância nominal, a maior aplicação da concordância de gênero do que a aplicação da concordância de número (Campos, 2015, p. 212).

Perini (2010, p. 44, grifos do autor) aponta que o Português falado no Brasil difere tanto do Português falado em Portugal quanto da língua escrita padrão em diversos aspectos, como, por exemplo, “no uso dos pronomes pessoais; na concordância verbal e nominal; na estrutura das orações relativas; nas construções de tópico e em muitos outros fatos gramaticais importantes” e exemplifica afirmando que “uma frase que se escreve *se você a vir, diga-lhe que me telefone se diz se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*”.

O quadro a seguir (Castilho, 2010, p. 192-193) exemplifica de forma sucinta algumas das principais diferenças atuais entre o Português Brasileiro e o Português Europeu nos níveis fonético, fonológico, morfológico e sintático, principalmente no que diz respeito à oralidade.

PORTUGUÊS BRASILEIRO	PORTUGUÊS EUROPEU
FONÉTICA E FONOLOGIA	
Há 3 vogais átonas finais: /a/, /i/, /u/, os dois últimos escritos com <i>e, o</i> : <i>pata, pede, peço</i> .	Há três vogais átonas finais /ɐ/, /e/, /u/.
Ditonga-se a vogal final seguida da sibilante: luz [‘luys], atrás [a’trays].	Não há essa ditongação.
Pronuncia-se da mesma forma a consoante [-l] e a semivogal [-w] em posição final: o advérbio <i>mal</i> e o adjetivo <i>mau</i> são pronunciados da mesma maneira.	O [-l] é laterizado, como no PB do Rio Grande do Sul, não se confundindo com a semivogal [-w].
O [r] pode ser vibrante simples (<i>caro</i>), vibrante múltipla anterior (<i>carro</i>), vibrante múltipla posterior [káRu] ou velar surda [káxu].	Predomina a vibrante múltipla anterior, como no espanhol.
MORFOLOGIA	
Simplifica-se a morfologia nominal, com a perda de {-s} indicador de plural na variedade popular, menos no Especificador, tanto quanto na morfologia verbal, em que a pessoa <i>tu</i> foi substituída por <i>você</i> .	A morfologia nominal e a verbal não apresentam essas simplificações, exceto em alguns falares regionais.
O quadro de pronomes pessoais tônicos apresenta quatro formas: <i>eu/você/ele/nós</i> , que alterna com a <i>gente/elas</i> . A morfologia verbal acompanha essa simplificação, reduzindo-se a 4 formas: <i>falo, fala, falamos, falam</i> . Em consequência, mudarão as regras de concordância do verbo com o sujeito.	O quadro dos pronomes pessoais tônicos apresenta seis formas: <i>eu/tu/ele/nós/vós/elas</i> . A morfologia verbal dispõe de 6 formas diferentes: <i>falo, falas, fala, falamos, falais, falam</i> .
SINTAXE	
O pronome <i>ele</i> pode funcionar (i) como objeto direto: <i>Maria viu ela</i> , (ii) redobrar uma construção de tópico: <i>A Maria, ela ainda não chegou</i> , (iii)	<i>Ele</i> só funciona como sujeito, o objeto direto pronominal é expresso por <i>o</i> , não existem construções de tópico nem relativas copadoras.

aparecer na oração relativa copiadora: <i>O menino que ele chegou.</i>	
Os pronomes átonos, por serem na verdade semiátonos, podem iniciar sentença, preferindo-se a próclise: <i>Me passa o bife. Mim</i> pode aparecer como sujeito de infinitiva preposicionada, em <i>Isto é para mim fazer.</i>	Os pronomes átonos não podem iniciar sentença, preferindo-se a ênclise: <i>Passa-me o bife.</i> O sujeito da infinitiva preposicionada vem no caso reto: <i>Isto é para eu fazer.</i>
Usa-se <i>ter</i> em lugar de <i>haver</i> nas construções existenciais: <i>Hoje não tem comida.</i>	Usa-se apenas <i>haver</i> nas construções existenciais: <i>Hoje não há comida.</i>
Verbos de movimento são construídos com a preposição <i>em</i> : <i>Vou na feira.</i>	Verbos de movimento são construídos com a preposição <i>a</i> : <i>Vou à feira.</i>
Ocorre a negação dupla: <i>Não sei, não.</i>	Prefere-se a negação simples: <i>não sei.</i>
Amplia-se o uso das perífrases <i>estar</i> + gerúndio e <i>ir</i> + infinitivo, substituindo neste caso a forma do futuro do presente: <i>estou falando, vou falar.</i>	Prefere-se a perífrase <i>estar</i> + <i>a</i> + infinitivo, mais recente que a anterior: <i>estou a falar.</i>

Quadro 1: Diferenças atuais entre o PB e o PE, segundo Castilho (2010, p. 192-193).

Essas considerações sobre as diferenças entre o PB e o PE são de caráter sincrônico, ou seja, demonstram o estágio atual da diferenciação entre as duas línguas. Apesar de ainda ser difícil para a Linguística prever com absoluta certeza os futuros rumos gramaticais das línguas naturais, “parece inevitável que o PB e PE aprofundem as suas diferenças” (Castilho, 2010, p.194).

Embora os linguistas defendam o ponto de vista de que há diferenças e não hierarquias entre o PB e o PE, conforme vimos anteriormente, ainda há a propagação do preconceito de que o PB é inferior ao PE e de que os brasileiros não sabem falar bem português. Ao tratar esse tema, Bagno (2015, p. 37) apresenta dois preceitos amplamente difundidos na sociedade brasileira: “Brasileiro não sabe português” e “Só em Portugal se fala bem português”. Esses pressupostos equivocados, infelizmente, são aceitos e tratados de forma naturalizada em nossa sociedade, principalmente em discursos veiculados pela grande mídia. Nesse sentido, Sérgio Nogueira Duarte, que é um prestigiado colunista para discutir o Português em diversos meios midiáticos, por exemplo, chega a afirmar que “sempre me perguntam onde se fala o melhor português. Só pode ser em Portugal! Já viajei muito pelo Brasil e já estive em todas as regiões. Sinceramente, não sei onde se fala melhor. Cada região tem suas qualidades e seus vícios de linguagem” (Duarte, 1998, p. 65 apud Bagno, 2015, p. 38).

Posicionamentos, como o expresso acima por Duarte, desconsideram o princípio básico de que a norma-padrão de uma língua costuma se desenvolver com base nos pressupostos da Gramática Tradicional, que estava voltada para prescrever usos idealizados das línguas com base na escrita dos autores literários mais prestigiados de uma determinada época e não para descrever os diversos usos reais de uma língua por

seus falantes em práticas cotidianas (Bagno, 2001). Ademais, a perspectiva de Duarte, amplamente difundida por meios de comunicação nas últimas décadas, reforça um discurso ilegítimo de inferioridade de um povo colonizado, assassinado e saqueado diante do seu colonizador sem qualquer fundamentação científica, ou seja, difundem-se teses baseadas no senso comum e numa tradição acrítica sobre o funcionamento e os usos das línguas sem qualquer lastro acadêmico, histórico ou científico atual, o que pode configurar um certo negacionismo linguístico. Assim, assinalar incompetência onde há diferença não é um simples equívoco acadêmico, mas, principalmente, uma postura anacrônica em relação ao desenvolvimento das ciências da linguagem nas últimas décadas.

Por ser baseada mais em achismos e ter diversas imprecisões técnicas, como identificar diferentes variedades linguísticas (Calvet, 2002) como vícios de linguagem, pressupostos semelhantes ao de Duarte são dispensáveis para esta pesquisa. Nesta pesquisa, defendo que o trabalho com as propriedades gramaticais do Português Brasileiro deve se dar em atividades ligadas ao contexto escolar, por meio da expressão oral e escrita da língua materna dos estudantes de forma integrada a diferentes modos de significação. Em contextos de maior monitoramento em que o uso da norma-padrão é exigido, como em produções textuais de exames de seleção (Enem ou o PAS/UnB) e leituras de gêneros textuais de natureza jurídica, ela será o centro da análise gramatical. Entretanto, em outros gêneros, como entrevistas orais, *podcasts*, vídeos, anúncios publicitários e obras artísticas de autoria dos estudantes, será preferível o emprego das propriedades gramaticais típicas da oralidade dos falantes do PB conforme explicitado anteriormente nesta seção. Dessa forma, será possível desenvolver uma metodologia de ensino voltada para os usos reais do Português Brasileiro de acordo com as demandas atuais.

Portanto, o apontamento das diferenças gramaticais entre o PE e o PB é fundamental, uma vez que a metodologia de ensino da Pedagogia dos Multiletramentos que proponho neste trabalho, principalmente nas atividades em que há desenvolvimento da habilidade de expressão oral, vai levar em conta o uso do Português Brasileiro, isto é, não será avaliada de forma negativa, por exemplo, o uso da próclise no início de frases (“Me diga uma coisa”); pois, conforme foi explicado no quadro acima, é um uso absolutamente legítimo na oralidade.

Na seção seguinte, discutirei de forma aprofundada o ensino de Português Brasileiro a partir do estudo das obras do PAS/UnB.

2.2 O Ensino do Português Brasileiro como língua materna por meio de obras do PAS/UnB

A partir dos fundamentos teóricos da Linguística, um aspecto basilar desta tese é, por meio da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolver práticas pedagógicas relacionadas ao ato de *estudar o brasileiro* no lugar de se *ensinar o português* (Bagno, 2001, p. 9-11). Dessa forma, em vez de uma proposta pedagógica bancária que visa a depositar conteúdos nos estudantes para que estes sejam meros reprodutores passivos de conteúdos construídos por outras pessoas, esta proposta está consoante com o fundamento de que ensinar é construir condições para a produção do conhecimento a partir de uma prática dialógica em que os estudantes sejam capazes de criar uma consciência crítica a respeito da importância e da aplicabilidade do conhecimento de acordo com a sua realidade social e com os seus interesses (Freire, 2008[1982], 2011a[1996], 2011b[1968]).

Esse olhar encaminha o ensino de Português Brasileiro em suas múltiplas realidades de uso, voltadas para um olhar mais amplo da língua como objeto de investigação e de produção de sentidos inseridos em práticas sociais em vez de ser um material prescritivo a ser depositado na mente dos estudantes durante as suas atividades escolares. Trata-se de uma abordagem que busca construir as condições necessárias para que os estudantes tenham o entendimento sobre a língua materna e possam, assim, desenvolver diferentes habilidades relacionadas ao seu uso, conforme as demandas sociais, os seus interesses e os seus objetivos.

Em vez de se proporem atividades relacionadas exclusivamente ao ensino da prescrição gramatical de forma limitada a um conjunto reduzido de estruturas linguísticas canonizadas e cristalizadas como corretas pela Gramática Tradicional, proponho uma abordagem diferente para que eles compreendam, com base em pressupostos defendidos e difundidos pelas ciências da linguagem, a multiplicidade de possibilidades de usos do Português Brasileiro em diversos contextos de produção e compreensão de textos, principalmente a partir de uma abordagem multimodal (Rojo, 2012, 2013; van Leeuwen, 2005; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; Kress, 2003).

Nesse sentido, o trabalho com as obras do PAS/UnB é uma alternativa interessante para mobilizar os estudantes para uma aprendizagem mais flexível e colaborativa voltada para o uso de diferentes recursos semióticos para a produção de significados em textos.

A análise multissemiótica do videoclipe da música “Dona de Mim”, da cantora IZA, por exemplo, favorece propostas didáticas voltadas para a discussão de temas contemporâneos – como a violência urbana e a opressão às mulheres –, a análise do uso integrado de diferentes modos de significação para a interpretação do texto a partir de uma abordagem multimodal também pode inspirar os estudantes a pensarem como podem aplicar os elementos de *design* do videoclipe na produção de vídeos futuros, dentro dos recursos que os estudantes tiverem à sua disposição⁸. Ademais, a discussão de videoclipes pode estar inserida num contexto de diálogo com a disciplina de Artes, pois possibilita a discussão sobre o uso integrado de recursos imagéticos, gestuais, linguísticos e sonoros na produção de sentidos.

É importante destacar que a abordagem multimodal não despreza, em hipótese alguma, o uso dos recursos linguísticos na produção de sentidos em textos e tampouco desconsidera a estrutura gramatical de uma língua, já que esta é um recurso essencial para a produção de significados. Na análise do uso da conjunção “mas”, típico operador argumentativo (Koch, 2009a, 2009b, 2010; Koch; Elias, 2016), na letra da música “Dona de Mim”, por exemplo, é possível a construção do entendimento do seu uso que extrapole a limitada perspectiva de classificar uma oração coordenada sindética adversativa. Na estrofe “Me perdi pelo caminho/ Mas não paro, não/ Já chorei mares e rios/ Mas não afogo, não”, a conjunção “mas”⁹ é utilizada para construir, de forma integrada a outros recursos semióticos, a ideia de enfrentamento das dificuldades por parte das mulheres diante das dificuldades impostas por uma sociedade patriarcal, já que ajuda a reforçar o pensamento de que a mulher continua a sua jornada apesar das dificuldades, o que será desenvolvido com maior detalhamento no quarto capítulo desta tese, no qual discutirei o trabalho pedagógico com esse videoclipe.

Além disso, o desenvolvimento de uma metodologia baseada na Pedagogia dos Multiletramentos a partir do PAS/UnB pode ajudar a construir um ambiente favorável à integração do trabalho com obras e provas do PAS/UnB a práticas multissemióticas deste

⁸ No processo de uso das TDICs na produção de textos, é preciso levar em consideração sempre os recursos materiais e espaciais que estudantes, professores e escolas têm à disposição no cotidiano tal como o conhecimento prévio de cada participante em relação às TDICs necessárias para a atividade. Esse encaminhamento é imprescindível para o planejamento de cada atividade proposta e também para o desenvolvimento dela, pois são aspectos que podem determinar a viabilidade ou não de uma proposta vinculada à Pedagogia dos Multiletramentos.

⁹ Na linguística textual (KOCH, 2010, p. 73, grifo da autora), “mas” costuma ser classificada como uma contrajunção por meio da qual “se contrapõem dois enunciados de orientação argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado pelo operador *mas*”. Entretanto, manteve a classificação como conjunção, pois é a nomenclatura que professores de ensino médio costumam usar com os estudantes.

século XXI. A gravação de *podcasts*, com o uso do *software* gratuito *Audacity*, pode ser um meio interessante para que os estudantes registrem as suas impressões sobre uma obra da matriz do PAS/UnB com análises, resumos e comentários complementares para apresentar informações mais detalhadas sobre a obra. Assim, eles trabalharão a combinação de significados orais (fala, entonação), escritos (roteiro escrito), gestuais (gestos e postura durante a gravação) e auditivos (efeitos sonoros, qualidade do áudio) de forma colaborativa, já que o trabalho permite que os estudantes atuem em diversas frentes na produção, como, por exemplo, escrita do roteiro, locução, edição de áudio e coordenação de todo o processo, conforme também será detalhado no quarto capítulo.

No âmbito das obras literárias, características léxico-gramaticais e dos movimentos estéticos continuam tendo importância, já que são aspectos relevantes para o entendimento da constituição de significados escritos. Entretanto, defendo que a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos por meio das obras do PAS/UnB deve abordar outras práticas que explorem a criatividade e as potencialidades dos estudantes por meio do uso das TDICs.

Assim, o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, pode fazer parte de um processo de ressemiotização (Iedema, 2003) em que os estudantes produzem uma edição especial para a obra com diversas alterações, como: inclusão de imagens, mudanças nas cores da página e das letras, alteração da tipografia do conto e a inclusão de notas de rodapé para explicar o vocabulário da obra e as diversas referências feitas pelo autor.

Essa proposta, dentro da abordagem que defendo nesta tese, pode estar integrada a um amplo projeto editorial dentro das escolas, isto é, os alunos podem desenvolver competências de criação de obras artísticas, de edição e de *design*. Assim, eles podem assumir múltiplas funções no processo de edição – como ilustrador, revisor, diagramador e roteirista – em projetos que desenvolvam tanto competências e habilidades mais prestigiadas e avaliadas por escolas e exames de seleção quanto as exigidas e prestigiadas a partir do uso de *softwares* e outras ferramentas disponíveis nas TDICs. Essa síntese não é fácil, mas é necessária na conjuntura das escolas públicas, pois equaciona os interesses e objetivos ligados ao ingresso dos estudantes em instituições de nível superior com novas demandas constituídas nas últimas décadas.

Por fim, destaco que esta proposta para o ensino de Português, dentro da realidade das escolas públicas do Distrito Federal, tenta preencher uma lacuna: a integração do ensino de gramática, redação e literatura. Uma proposta plausível, sem ignorar como diferentes modos de significação são usados para dar sentido a textos numa abordagem

multimodal, é interligar diferentes obras literárias e audiovisuais com temas similares, como o racismo e os diversos tipos de violência, por meio de propostas de redação de exames de seleção que abordam esse tema e análises gramaticais¹⁰ de trechos dos textos estudados e produzidos pelos próprios estudantes. Ao discutir “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (tema de redação da primeira aplicação da prova do Enem de 2015) obras como o romance “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis, o conto “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, e o videoclipe de “Dona de mim”, da cantora IZA, podem constituir o repertório cultural e a argumentação dos estudantes para discutirem o tema, o que faz parte das exigências do Enem para avaliar com nota máxima a competência II da prova de redação. Além disso, é possível perceber na prática algumas dificuldades dos estudantes no uso da gramática como sistema para a produção de sentidos por meio de textos de caráter argumentativo em situações com um maior grau de monitoramento linguístico.

Em síntese, o diálogo entre as obras do PAS/UnB, que possuem diversos temas e modos de significação ligados a uma fração importante da atual realidade sociocultural e multissemiótica deste início de século XXI, e atividades baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos podem ajudar os estudantes a terem uma educação fora do paradigma bancário e a desenvolver habilidades e competências que os preparem tanto para a produção de significados a partir do uso integrado de diferentes modos de significação quanto para exames de seleção voltados para o ingresso em cursos de nível superior. Assim, a escola pode se tornar um ambiente que prepare os estudantes para diversas práticas de letramento e para o ingresso no nível superior.

Para ser possível elaborar essa metodologia voltada para a realidade da rede pública de ensino do DF, é necessário adentrar nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, que será o foco da próxima seção.

2.3 Letramentos, multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos

O entendimento da Pedagogia dos Multiletramentos exige um percurso teórico-metodológico que se constrói a partir dos conceitos de letramento e multiletramentos.

¹⁰ Neste trabalho, a gramática não é vista simplesmente como um sistema de regras. Defendo que a avaliação do domínio da gramática também a considera como um sistema para produzir sentidos nos usos reais da língua (Halliday 1982[1978]). Nas próximas seções deste capítulo, esse pressuposto será mais aprofundado.

Esse itinerário, que será feito nesta seção, é fundamental para se compreender como abordagens pedagógicas diversas sobre multiletramentos foram ganhando espaço no ensino, especialmente no ensino de línguas nas últimas três décadas.

Considerar que existem diversas formas de significação e que elas podem impactar o desenvolvimento das atividades pedagógicas não é em si um aspecto tão inovador da Pedagogia dos Multiletramentos. Na década de 1960, Paulo Freire, por exemplo, utilizando uma nomenclatura bastante diferente da utilizada nos estudos atuais sobre os multiletramentos, já fazia algumas ponderações que estão associadas ao que consideramos ser parte da Pedagogia dos Multiletramentos. O fragmento a seguir será suficiente para mostrar como o patrono da educação brasileira já percebia a importância de se considerar a realidade multissemiótica dos textos.

Feita a “redução” da temática investigada, a etapa que se segue, segundo vimos, é a de sua “codificação”. A da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema “reduzido” e sua representação. Uma “codificação” pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais.

A escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige. Se têm ou não experiência de leitura.

Elaborado o programa, com temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, *slides*, *film strips*, cartazes, textos de leitura etc. (Freire, 2011[1968], p. 161-162, grifos do autor)

Esse trecho sintetiza algumas questões bastante relevantes relacionadas ao que é hoje objeto de investigação da Pedagogia dos Multiletramentos. O que Paulo Freire, por exemplo, chamou de “canal de comunicação” no fragmento acima, atualmente, pode ser chamado de modo de significação, modalidade semiótica ou semiose por pesquisadores da Multimodalidade e da Pedagogia dos Multiletramentos. A “codificação simples” está próxima, hoje, ao que é chamado de abordagem monomodal, relacionada ao uso ou entendimento de apenas um modo de significação, principalmente a escrita; e a “codificação composta” pode ser associada, atualmente, à abordagem multimodal, em que se considera o uso integrado de diversos modos de significação na produção de sentidos em textos. Ademais, o fragmento acima deixa uma margem interpretativa para se perceber como na época o conceito de texto estava associado à escrita da língua, já que o autor utiliza a expressão “texto de leitura”, isto é, dá o nome de “texto” apenas para se referir a um material composto por significados escritos.

Theo van Leeuwen (2021, p. 102-103) também destaca que a textura, relacionada a significados táteis, costuma ser vista como essencial na educação infantil desde o século XIX, por meio de atividades que exploram os sentidos e a curiosidade de estudantes a respeito das sensações evocadas por materiais diversos, o que pode ajudar substancialmente no desenvolvimento motor de crianças por meio de atividades lúdicas propostas no ambiente escolar. Assim, atividades da educação infantil que possibilitam a construção de condições para os estudantes sentirem as formas dos objetos nas mãos e as diferenças da constituição de diversos materiais extrapolam o entendimento apenas da expressão oral ou apenas da escrita como parte das práticas didáticas desenvolvidas no ambiente escolar, isto é, favorecem uma abordagem multimodal dos significados na educação.

Não podemos considerar que é recente o debate sobre o uso de diferentes tecnologias presentes no cotidiano dos estudantes, mas que são pouco aproveitadas na escola. Paulo Freire defendia desde os anos 1960 (Freire, 2011b[1968], p. 162-163) o uso de gravadores e slides para se produzir e difundir entrevistas em áudio com especialistas sobre um tema importante para os estudantes. Ademais, para Freire,

a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe (ri), de longe! Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação profunda, dinâmica – como a televisão ou o videocassete, por exemplo –, podes observar como a escola é estática, perto deles! (...)

Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!”, não?

Assim, essa escola necessariamente se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar a tarefa dos meios de comunicação. (Freire; Guimarães, 2021[1984], p. 48-49)

Portanto, a importância de diferentes mídias e modos de significação na constituição de sentidos em textos, tanto no processo de representação quanto nos de

interpretação e de comunicação¹¹ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), não é uma questão recente no âmbito do ensino e da aprendizagem. Entretanto, ela se tornou mais relevante e mais investigada neste início de século XXI devido às novas possibilidades de produção de sentidos, especialmente as oportunizadas pelas TDICs, o que passa a exigir um novo olhar não só de professores e estudantes, mas de toda a sociedade para a produção de textos na atual realidade multissemiótica em que nos encontramos. Nesse sentido, é preciso destacar

o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação. (Brasil, 2018, p.487-488)

Durante as primeiras décadas deste século, foram surgindo e se consolidando as redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, que foram decisivas para mudanças nos fluxos e nas materialidades dos textos. Também se expandiu a popularização de editores de áudio, vídeo e imagens, além do aperfeiçoamento constante de ferramentas utilizadas no século anterior que ampliaram as possibilidades de produção de textos dentro de uma abordagem multimodal mais evidente. Diversos *softwares* têm passado por constantes atualizações para se adequarem às novas demandas relacionadas à produção e à recepção de textos, como, por exemplo, o *Microsoft Word* e o *Microsoft Power Point*.

Nessa conjuntura, as pessoas passam a produzir e difundir gêneros diversos com a possibilidade de alcançar um público cada vez maior por um custo, muitas vezes, cada vez menor. Na década de 1980, por exemplo, para distribuir um livro de poemas ilustrados com imagens coloridas como cortesia para 1.000 pessoas, um autor teria de desembolsar uma quantia muito grande de dinheiro para imprimir e poderia ter problemas para estocar

¹¹ Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses três conceitos são definidos da seguinte forma:

- Representação: processos de pensamento que usamos para construir sentidos sobre coisas e ações;
- Comunicação: construção de significados para outras pessoas por meio de expressões de significado, recebidos por elas como mensagens e interpretados de acordo com seus interesses e perspectivas;
- Interpretação: o sentido que é construído por alguém a partir de uma mensagem que lhe foi comunicada.

todos os exemplares de sua obra. Atualmente, o autor pode utilizar um blog gratuito para disponibilizar o arquivo de seu livro em formato pdf e disponibilizá-lo por meio de um *link* da sua conta do *Google Drive* para quem quiser acessar a obra por meio da internet, o que também pode permitir que as pessoas divulguem espontaneamente a obra por suas redes sociais. Obviamente, esses procedimentos não permitem o acesso da obra a todos; existem custos nos processos de produção, divulgação e consumo dos textos por meio das TDICs, como as taxas de energia elétrica e de serviços de acesso à internet; e são necessárias estratégias de divulgação adequadas para se alcançar esse resultado. Entretanto, é inegável que criam a possibilidade de o autor alcançar um público maior por um custo substancialmente menor do que ocorria no século XX.

No âmbito da vida cidadã, também ocorreram mudanças drásticas que passaram a demandar da escola uma nova postura diante de novas práticas e gêneros. Dentre elas, destaco que, atualmente, tem sido comum o emprego de diversas estratégias de manipulação política nas redes sociais para, por exemplo, se difundir informações falsas e discursos de ódio por meio de memes e mensagens de autoria anônima para convencer as pessoas a assumirem uma determinada ideologia política (Nunes, 2021b; Cesarino, 2020; Resende; Martinelli; Saraiva, 2020). Dessa forma, também passa a ser papel da escola formar cidadãos capazes de perceber as diversas estratégias utilizadas no emprego de diversos recursos semióticos na produção de textos para não serem nem ludibriados ou manipulados e tampouco exercerem o papel de ludibriadores e manipuladores por meio das novas práticas emergentes.

A necessidade de mudanças no ensino a partir dessas novas demandas começa a ser evidenciada em documentos oficiais voltados para o ensino. Segundo a BNCC, por exemplo, duas das dez competências gerais da educação básica são:

- 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)

Portanto, a atual realidade multissemiótica exige cada vez mais um olhar atento e crítico em relação ao uso de diferentes recursos semióticos e modos de significação nos processos de representação, comunicação e interpretação de textos, principalmente os que utilizam as TDICs. A fim de consolidar uma proposta pedagógica capaz de atender às demandas sociais, cognitivas e pedagógicas deste momento, vou apresentar a seguir um percurso teórico que parte do conceito de letramento até o de multiletramentos, com foco maior no ensino de línguas.

2.3.1 Letramentos, expressão oral e escrita

O interesse pelas áreas de letramento(s) e multiletramentos advém do fato de que elas são imprescindíveis para se compreender de que maneiras os professores podem ensinar os estudantes, especialmente na educação básica, a usarem diversos recursos semióticos e modos de significação de forma efetiva em diversos contextos reais de uso. São áreas que geram um frutífero diálogo entre a Linguística e a Pedagogia, uma vez que o conhecimento do sistema linguístico integrado a diferentes modos de significação na produção de sentidos é investigado na perspectiva de sua aplicação no contexto de ensino – o que pode levar a melhoras consideráveis nas metodologias de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados a práticas de representação, comunicação e interpretação. Além disso, a maneira como diferentes modos de significação são investigados, especialmente as imagens, é fundamentada a partir de um olhar linguístico (Kress; van Leeuwen, 2020). Dessa forma, a discussão sobre os conceitos de letramento e multiletramentos e as suas aplicações no ensino médio é essencial para o desenvolvimento de um método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos.

“O conceito de letramento refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita” (Magalhães, 2012, p. 19), ou seja, extrapola a ideia de aquisição do sistema convencional da escrita (alfabetização) e explora o desenvolvimento das habilidades dos usos escritos de um determinado sistema linguístico em práticas reais de comunicação, considerando-se sua dimensão individual e social (Soares 2004, 2010). Nessa perspectiva teórica, é essencial discutir a diferença entre uma pessoa alfabetizada para uma pessoa letrada nas sociedades contemporâneas, pois

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2010, p.39-40)

Dessa forma, segundo Rojo e Moura (2019, p.15), o ato de se alfabetizar refere-se de forma mais restrita à ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala, ou seja, “dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil”.

As perspectivas educacionais baseadas nos pressupostos dos estudos sobre letramento defendem

um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. [...] De nada adianta [...] ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. (Bagno, 2002, p. 52, grifo do autor)

Devido às diversas exigências do emprego produtivo da leitura e da escrita nas sociedades contemporâneas, o conceito passa do singular letramento para o plural letramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 16) e torna-se uma das preocupações essenciais das instituições educacionais, já que a simples capacidade de decodificar deixa de ser vista como suficiente para as demandas atuais.

Nesse processo, é fundamental adotar no ensino de línguas uma abordagem que estabeleça um diálogo constante entre os eventos de letramento – eventos específicos em que é possível observar o uso real da leitura e/ou da escrita – e as práticas de letramento – as concepções sociais e as práticas da escrita e da leitura que costumam estar associadas a um domínio de atividade social –, para relacionar diferentes contextos culturais e de interação (Street, 2012[2000], p. 74-81). Para Street (2012[2000], p. 82),

as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. (...) em lugar disso há letramentos, ou

melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto.

Além disso, a respeito da relação entre práticas de letramento e eventos de letramento, Street (2014[1995], p. 18) defende que “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam”. Nessa abordagem, portanto, as práticas e os eventos de letramento não podem ser vistos de forma dissociada da realidade empírica em que estão inseridos.

Nesse sentido, o estudo das obras do PAS/UnB oferece aos estudantes um amplo leque de opções de práticas de letramento. Os textos de natureza jurídica solicitados nas matrizes do exame (Lei Maria da Penha, Constituição Federal e Declaração Universal dos Direitos), por exemplo, ajudam a inserir os alunos em práticas de cidadania imprescindíveis para o entendimento das responsabilidades e direitos de cada indivíduo e do funcionamento da sociedade brasileira. Além disso, por ser um exame de seleção para o ingresso no nível superior da principal instituição de ensino e pesquisa do Distrito Federal, a inclusão de textos de caráter acadêmico que discutam a importância da universidade, especialmente da própria Universidade de Brasília, para o Brasil, especialmente “Universidade para quê?” (Ribeiro, 1986), possibilitam que os estudantes reflitam, discutam e pesquisem sobre as mudanças necessárias para a UnB nas palavras de seu principal idealizador. Dessa forma, para desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores essenciais para que os estudantes sejam capazes de se apropriarem de diferentes práticas de letramento, é preciso que a escola propicie a oportunidade de que os estudantes tenham acesso a eventos de letramento relacionados a essas práticas com base em um conjunto de propostas pedagógicas capazes de prepará-los para interpretar e comunicarem sentidos.

Outra discussão fundamental para os estudos sobre letramento na contemporaneidade são as diferenças existentes entre a expressão oral e a escrita na produção de sentidos por meio de uma determinada língua. Nesta tese, defendo que, diferentemente das tradições linguísticas que veem ambos como um contínuo, expressão oral e escrita são dois modos de significação distintos, isto é, são duas materializações diferentes para a produção de sentidos, ainda que seja possível, em alguns aspectos, identificar algumas semelhanças entre ambos os modos, como a regularidade de algumas propriedades léxico-gramaticais (Kress, 2003, p. 31-32).

Esse pressuposto é fundamentado no fato de que a expressão oral e a escrita utilizam diferentes recursos para se materializarem e produzirem sentidos em textos. A expressão oral depende, na maioria dos casos, da materialidade sonora em movimento para produzir sentidos, pois o som é um meio em que o movimento é fundamental nesse sentido, utilizando os meios de significados orais¹² (van Leeuwen, 1999, p. 192). Além disso, muito da especificidade dos significados orais dependem de recursos sonoros que não se apresentam na escrita, como: a tensão vocal para se expressar sentimentos e identidades em uma música; o ritmo acelerado que pode ajudar a apresentar uma notícia como urgente durante uma transmissão de rádio ou televisão; as variações da melodia de uma música na construção da harmonia com recursos sonoros oriundos de instrumentos musicais; a ocorrência da nasalidade para expressar o sentimento de tristeza ou nervosismo por parte do falante; e a relação entre a expressão oral e diversos sons do ambiente em que os textos são produzidos (van Leeuwen, 1999).

Enquanto a expressão oral existe como a materialidade do som no tempo, a escrita utiliza a materialidade gráfica em um formato, hegemonicamente, bidimensional para produzir sentidos¹³ (Kress, 2003, p. 32). Isso quer dizer que a escrita pode ser considerada como a expressão visual do sistema linguístico com propriedades visuais, conforme será discutido mais adiante. Assim, a oralidade e a escrita costumam utilizar diferentes recursos que são materializados em modos de significação distintos.

Dessa forma, uma perspectiva que aborda as práticas de letramento entende a existência de uma multiplicidade de contextos culturais ligados às práticas da leitura e da escrita nas sociedades contemporâneas e a importância do ensino voltado para usos relativamente estáveis da língua escrita. Além disso, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às práticas de letramento pode ser construído por meio de propostas pedagógicas que partam de eventos de letramento.

Essa abordagem foi imprescindível para se compreender a importância de que o ensino de línguas não deva ficar restrito às normas da gramática normativa, isto é, com

¹² Theo van Leeuwen (1999) ressalta que o resultado da ausência de movimento, em se tratando de sons, é o silêncio, o que não impede, necessariamente, a produção de sentidos, pois o silêncio também pode ser muito significativo na construção de algum momento de tensão durante uma música ou uma produção audiovisual, por exemplo.

¹³ A natureza bidimensional da maioria dos significados escritos foi historicamente hegemônica nas sociedades grafocêntricas por meio do uso do papel como o principal suporte. Na contemporaneidade, entretanto, podemos encontrar outras materialidades dos significados escritos por meio de projeções tridimensionais a partir do uso eficiente das TDICs ou mesmo a partir da leitura em braile, que vem ampliando o acesso de cegos à codificação de significados escritos por meio do uso de recursos táteis diversos.

base nos fundamentos construídos por meio dos estudos sobre letramento, foi possível que pedagogos e linguistas entendessem que a educação precisa estar voltada para os usos reais e efetivos da leitura e da escrita em diferentes contextos reais na produção e interpretação de textos. Portanto, o conceito de letramento e o consequente foco nos letramentos ajudaram a transformar a forma como muitos professores e pesquisadores veem o ensino, especialmente de línguas, e a materializar novas práticas ligadas a diferentes realidades socioculturais em que os estudantes estão inseridos nos diferentes papéis que ocupam no cotidiano por meio da leitura e da escrita.

Apesar de sua importância nas últimas décadas, a abordagem ligada ao conceito de letramento é uma perspectiva monomodal de análise, pesquisa e ensino-aprendizagem, isto é, considera apenas os usos efetivos da modalidade escrita das línguas. Essa abordagem apresenta algumas limitações para o contexto atual, pois, conforme já foi discutido anteriormente no primeiro capítulo desta tese, apesar do foco do ensino de Português Brasileiro como língua materna estar centrado num paradigma grafocêntrico. Entretanto, as sociedades contemporâneas criaram novas demandas que incluem a produção de textos numa perspectiva multimodal, que leva em consideração uma nova realidade multissemiótica que amplia substancialmente a abordagem dos significados escritos.

Pode-se destacar também que a abordagem pedagógica do letramento, apresentada anteriormente, não considera com profundidade alguns aspectos visuais relacionados ao uso da escrita para a comunicação de significados e para a organização dos significados em textos. Costumam ser desconsiderados, por exemplo, os usos das cores na expressão escrita, o tipo de letra empregada, o *design* do *layout* do texto e outras propriedades tipográficas capazes de construir sentidos em textos - peso, tamanho, regularidade, densidade, conexão, orientação, inclinação – (Martinec; van Leeuwen, 2007; van Leeuwen, 2006, 2008, 2021), ou seja, é comum ignorarem-se as múltiplas propriedades visuais da escrita e os seus impactos na interpretação e na comunicação por meio de textos. De certa forma, parece plausível afirmar que o fato de aspectos tipográficos serem levados em consideração mais por designers do que por linguistas no processo de formação acadêmica e de atuação profissional acaba influenciando a tipografia como objeto de estudo mais recorrente nos estudos relacionados ao Design do que à Linguística e ao ensino de línguas. Os aspectos tipográficos mais relevantes para os professores de educação básica costumam estar relacionados ao fato de os estudantes terem dúvida se podem ou não usar determinada “fonte” nas provas de redação do Enem ou do PAS/UnB

sem perder pontos, isto é, é um assunto substancialmente marginalizado ou ignorado nos estudos linguísticos e da educação básica.

Ademais, essa perspectiva, tradicionalmente, não costuma dar a ampla dimensão de como se dá a organização da diferença entre textos escritos à mão e os produzidos por meio de dispositivos oriundos das novas TDICs. Escrever e ler significados escritos no computador em um editor de texto, por exemplo, costuma ser bastante diferente de escrever à mão numa folha típica de caderno escolar com cerca de trinta linhas bem delimitadas. São duas atividades que, apesar de exigirem o conhecimento das propriedades gramaticais do sistema linguístico, especialmente em contextos de maior monitoramento e formalidade, diferem muito em relação aos recursos disponíveis para produzir sentidos e *designs*.

No computador, por exemplo, podemos mudar em poucos segundos a tipografia e o tamanho da letra de centenas de linhas escritas, o que é inviável de ser feito tão rapidamente em textos escritos à mão, que irão exigir uma reescrita completa do texto. No processo de revisão, os principais editores de textos utilizados em computadores costumam indicar as inadequações em relação ao uso da norma-padrão de uma língua, principalmente em termos ortográficos, com marcações visuais bem visíveis ou até com correções automáticas, ao passo que, na escrita à mão, quem escreve precisa revisar com mais atenção o seu texto para identificar inadequações ortográficas, afinal, não haverá nenhum destaque espontâneo que indique a inadequação em relação ao uso das normas ortográficas, da concordância nominal ou verbal e tampouco do uso inadequado da pontuação, como o esquecimento da inserção de um ponto final ou de uma vírgula em uma sentença. Essas são discussões que devem ser consideradas no processo de mudança, que vem acontecendo de forma gradual e contínua nas últimas décadas, da produção de sentidos do papel em direção às telas digitais como suporte principal para os textos na atualidade (Kress, 2003).

É importante destacar que a abordagem sociossemiótica dos textos também atualiza o olhar da Linguística em relação à expressão oral. Embora tenha que se reconhecer que diversos estudos linguísticos foram fundamentais para se compreender aspectos gramaticais da oralidade – em que se destaca a constatação da presença de diversas descontinuações na língua falada, como as unidades discursivas de tópico não lexicalizado, a elipse de constituintes e a presença de anacolutos (Castilho, 2009, p. 16-18) –, esses estudos construíram pressupostos que não são tão consistentes em alguns

aspectos essenciais para uma análise multissemiótica na atual realidade de produção, distribuição e consumo dos textos.

Castilho (2009, p. 19, grifos do autor), por exemplo, afirma que, na língua falada,

as fases de planejamento e execução ocorrem simultaneamente, no tempo real. Elas se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários em presença, o que interfere diretamente na organização e na execução dos atos de fala. Já na língua escrita, a “audiência” tem uma atuação muito discreta, com pouca probabilidade de interferir nessa organização (...). Em consequência, tudo “vai para o ar”, por assim dizer, fazendo dessa modalidade um excelente meio de reflexão sobre os processos constitutivos da língua. Já na LE [língua escrita] o leitor não tem acesso nem controle sobre as estratégias de preparação do texto, tais como o plano geral, as diferentes estratégias de preparação do texto, as diferentes versões, etc. Na LF [língua falada] nada se apaga, nem mesmo a própria maquinaria da linguagem, permitindo uma inspeção privilegiada.

Esse trecho traz algumas inconsistências típicas da percepção de algumas abordagens dentro dos estudos linguísticos sobre a expressão oral e a escrita que desconsideram a atual realidade dos processos de produção, distribuição e consumo de textos. Em *podcasts*, filmes, vídeos no *YouTube*, músicas, videoclipes e programas de rádio e televisão, por exemplo, é recorrente que os significados orais sejam bastante planejados e até mesmo editados¹⁴, o que torna errônea, por exemplo, a perspectiva de que o planejamento e a execução ocorrem de forma simultânea. Afirmar que na língua falada nada se apaga também é um equívoco, pois, assim como na escrita, os significados podem passar por uma série de modificações, como o apagamento de trechos que não se quer que sejam inseridos na versão final do texto, o que ocorre de forma recorrente em reportagens para o rádio e a televisão desde o século XX e até mesmo em aplicativos de trocas de mensagem, como o *WhatsApp*.

Dessa forma, alguns elementos do sistema de correção que eram considerados essenciais na interação oral – como autocorreções, heterocorreções, correção da palavra truncada, negações e paráfrases (Castilho, 2009, p. 42-44) – podem acontecer, por exemplo, no processo de gravação de áudios ou vídeos, mas também podem acabar

¹⁴ O gênero *podcast* é bastante variado. Há *podcasts* gravados ao vivo, sem cortes, com longa duração, podendo durar até cinco horas. Entretanto, existem outros *podcasts* que passam por um longo processo de edição com diversos cortes e com a inclusão de outros efeitos, como o aumento ou diminuição do volume dos significados orais e até a inclusão de diversos efeitos sonoros, como aplausos e trilhas sonoras. Os primeiros podem até confirmar alguns pressupostos típicos da Linguística para a língua falada, mas o segundo grupo, devido ao processo de edição, nega, na realidade sociocomunicativa, o pressuposto de que tudo “vai para o ar”.

desaparecendo na edição final, o que é semelhante às diversas correções por que podem passar os significados escritos de rascunhos até a versão final do texto em uma redação para um exame de seleção.

Além disso, as gravações e as edições de áudio podem ajudar a promover um direcionamento mais preciso e objetivo de determinada unidade discursiva¹⁵ a ser desenvolvida como um todo coerente na construção de significados orais em um texto, evitando, assim, que haja o excesso, por exemplo, de digressões, paráfrases, repetições de conectivos textuais subsequentes. A retirada desses elementos durante o processo de edição também é importante para produzir significados orais em determinados contextos, como na gravação de *podcasts*. Todavia, isso não quer dizer que eles são dispensáveis em todo tipo de interação, pois a sua presença pode, inclusive, dar maior naturalidade numa determinada interação, como em uma peça de teatro ou mesmo em uma conversa cotidiana entre estudantes e professores.

Por fim, é importante ressaltar que parte desses equívocos decorre do *corpus* analisado, ou seja, trata-se de um conjunto de estudos e abordagens construídos com base em gravações, por exemplo, de falas expositivas ou conversas entre dois ou mais falantes. Esse conjunto de dados não abarca, conseqüentemente, aspectos da oralidade que envolvam a perspectiva sociosemiótica que reconhece a existência de criteriosos e sistematizados procedimentos de revisão e de planejamento de significados orais. Ademais, estudos, como os propostos por Ataliba Castilho, costumam se preocupar com questões fonéticas, morfossintáticas e semânticas em sua análise e não em investigar, fora de parâmetros sociolinguísticos, aspectos sociosemióticos dos textos que considerem o potencial de edição e de significado do uso da expressão oral nos contextos emergentes que se modificam constantemente por meio das novas possibilidades de produção, distribuição e consumo dos textos com a ajuda de tecnologias diversas, como as TDICs, na sociedade contemporânea.

Devido a esse conjunto de imprecisões nos estudos sobre a expressão oral e, principalmente, sobre a escrita, é importante a adoção dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, que será abordada de forma mais detalhada na próxima subseção.

¹⁵ Para Castilho (2009, p. 63), a unidade discursiva “é um segmento do texto caracterizado (i) semanticamente, por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento de um subtema, e (ii) formalmente, por se compor de um núcleo e de duas margens”.

2.3.2 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos

Devido às propriedades multimodais dos textos na atualidade, a abordagem centrada excessivamente nos significados escritos, gradativamente, tem se tornado insuficiente para a educação. O trabalho com a multimodalidade dos textos, devido à sua natureza constitutiva, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada modo de significação envolvido em sua produção (multiletramentos) para fazer significar (Rojo, 2012). Além disso,

diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13, grifos da autora).

Assim, a pedagogia voltada para os multiletramentos vai ter como foco elaborar propostas didáticas que interliguem o papel do uso integrado de diferentes modos de significação em textos com diferentes aspectos culturais e sociais, como: “experiência de vida, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19). Ambos os aspectos múltiplos são muito importantes no ensino, pois dissociar os modos de significação da complexa realidade multicultural é desconsiderar a importância desses aspectos para a produção de sentidos em textos, isto é, tanto os diferentes modos de significação quanto a realidade sociocultural são indissociáveis para se interpretar, representar e comunicar por meio de textos.

Nessa perspectiva, a escrita, considerada a forma mais prestigiada de comunicação em diversas sociedades nos últimos séculos, está em constante diálogo com outros modos de significação em textos diversos, o que releva a necessidade de que o “ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19). Visto que na contemporaneidade surgiram novas demandas relacionadas a novas práticas sociais – influenciadas decisivamente pelas mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, sociais e econômicas das últimas quatro décadas –, as possibilidades e os desafios ligados

aos processos de produção e compreensão de textos se multiplicaram substancialmente. A fim de preparar os estudantes da educação básica para essa nova conjuntura, é imprescindível a aplicação de uma Pedagogia dos Multiletramentos, já que a perspectiva dos letramentos não é suficiente para abarcar toda a complexidade multissemiótica demandada pela conjuntura atual.

A Teoria da Multimodalidade chama a atenção de professores e gestores educacionais para o desafio e a importância de se trabalhar a diversidade cultural e semiótica em contexto escolar. Lemke (2010[1998], p. 461-462), por exemplo, defende que

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Essa diversidade passa pelo entendimento da aplicação do conceito e dos usos de diferentes recursos semióticos (van Leeuwen, 2005) não só no ambiente escolar, mas na vida cotidiana dos cidadãos nos processos de produção e interpretação de diferentes gêneros.

Essa nova perspectiva foi apresentada de forma mais sistematizada em 1996, quando o Grupo de Nova Londres¹⁶ – do qual fizeram parte: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – publicou um artigo em que defendia que a multiculturalidade e a realidade multissemiótica das sociedades contemporâneas deveriam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem para que as instituições de ensino possam oferecer uma educação de qualidade aos estudantes (New London Group, 1996).

A respeito das limitações do conceito de letramento e da importância da aplicação de uma metodologia de ensino fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos, o Grupo de Nova Londres argumentou que

o que nós nomeamos com o termo “mero letramento” permanece centrado apenas na linguagem, e usualmente sobre uma forma singular

¹⁶O grupo recebeu este nome por terem se reunido pela primeira vez em 1994 na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir os desafios educacionais que as novas tecnologias e a multiculturalidade impunham – nos âmbitos cultural, linguístico, social e semiótico – à aplicação do conceito de letramento no processo de ensino-aprendizagem.

de uma língua nacional, que é concebida como um sistema estável baseado em regras norteadas pela correspondência som-letra. Isso é baseado no pressuposto de que nós podemos discernir e descrever o seu uso correto. Trata-se de uma visão de linguagem que vai ser tipicamente traduzida em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia dos multiletramentos, em contraste, foca de forma mais ampla nos modos de representação do que apenas na linguagem. Esses diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos específicos de ordem cognitiva, cultural e social. Em alguns contextos culturais – como em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo –, o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e facilmente compreendido do que o “mero letramento” é capaz. Os multiletramentos criam um tipo diferente de pedagogia, uma abordagem em que a linguagem e outros modos de significação são recursos dinâmicos de representação, constantemente recriados por seus usuários conforme eles trabalham para realizar seus vários propósitos culturais (New London Group, 1996, p. 64).

Ademais, conforme o Grupo de Nova Londres (1996), o conjunto de mudanças tecnológicas e sociais – incluindo as mudanças nas relações de trabalho, na vida cidadã e no âmbito da vida privada – por que temos passado implica no desenvolvimento de novas habilidades de letramento exigidas pela sociedade. Não é mais plausível, portanto, manter a metodologia de ensino inerte diante de um contexto de mudança expressiva das habilidades exigidas pela sociedade em práticas que envolvem a produção e a interpretação de textos multimodais a fim de que os indivíduos possam agir socialmente de forma efetiva por meio de mídias digitais emergentes que seguem mais a lógica das telas do que a tradicional lógica da escrita impressa no papel (Kress, 2003).

Um aspecto fundamental para se aplicar a Pedagogia dos Multiletramentos é a compreensão da constituição dos textos multimodais por recursos semióticos materializados em diferentes modos de significação, que são estruturados por suas próprias gramáticas¹⁷. O Grupo de Nova Londres destaca cinco modos de significação principais: linguístico, visual, sonoro, espacial e gestual. O sistema de integração desses modos de significação constitui a essência da investigação dos textos multimodais, conforme é apresentado na figura a seguir.

¹⁷ O termo “gramática” não é utilizado pelo Grupo de Nova Londres apenas para a compreensão do sistema linguístico, mas também para a compreensão de outras modalidades semióticas. Kress e Van Leeuwen (2006) sistematizaram uma gramática visual com base nos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados pela Linguística Sistêmico-Funcional para compreender as línguas naturais.

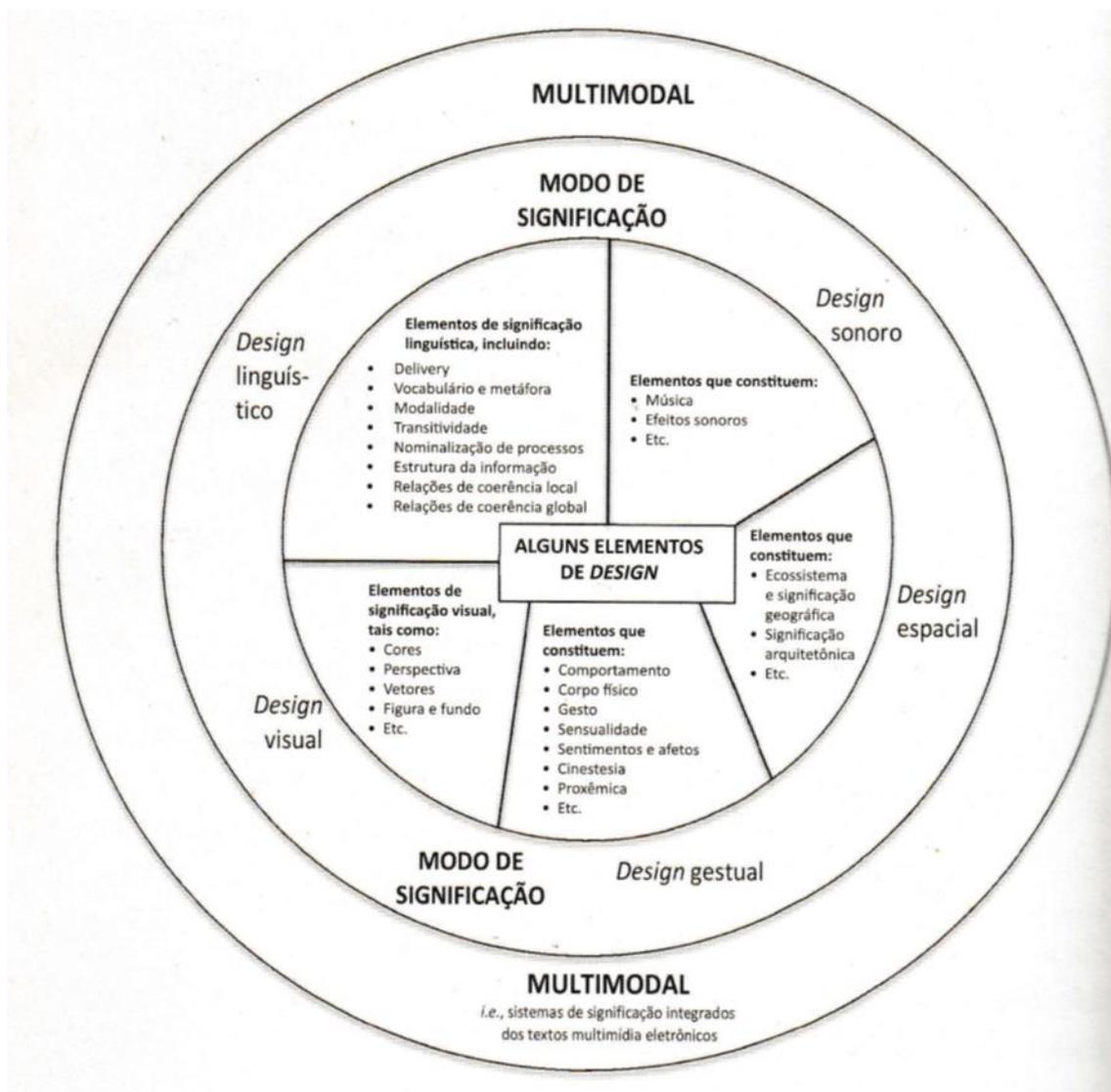


Figura 1: Os sistemas multimodais e seus elementos de *design* a serem considerados, conforme foram propostos pelo Grupo de Nova Londres (1996, p. 83) – adaptação e tradução feitas por Rojo (2013, p. 24).

Essa compilação está longe de ser definitiva e constantemente passa por alterações e aperfeiçoamentos. Atualmente, os estudos sobre os multiletramentos englobam o entendimento de sete modos de significação: oral, escrito, visual, espacial, tátil, gestual e áudio (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Essa atualização trouxe o reconhecimento de que a expressão oral e a escrita são modos diferentes de produzir sentidos (Kress, 2003) e de que os significados táteis devem ser considerados no processo de *design* dos textos. Esses modos de significação são representados a partir da figura a seguir.

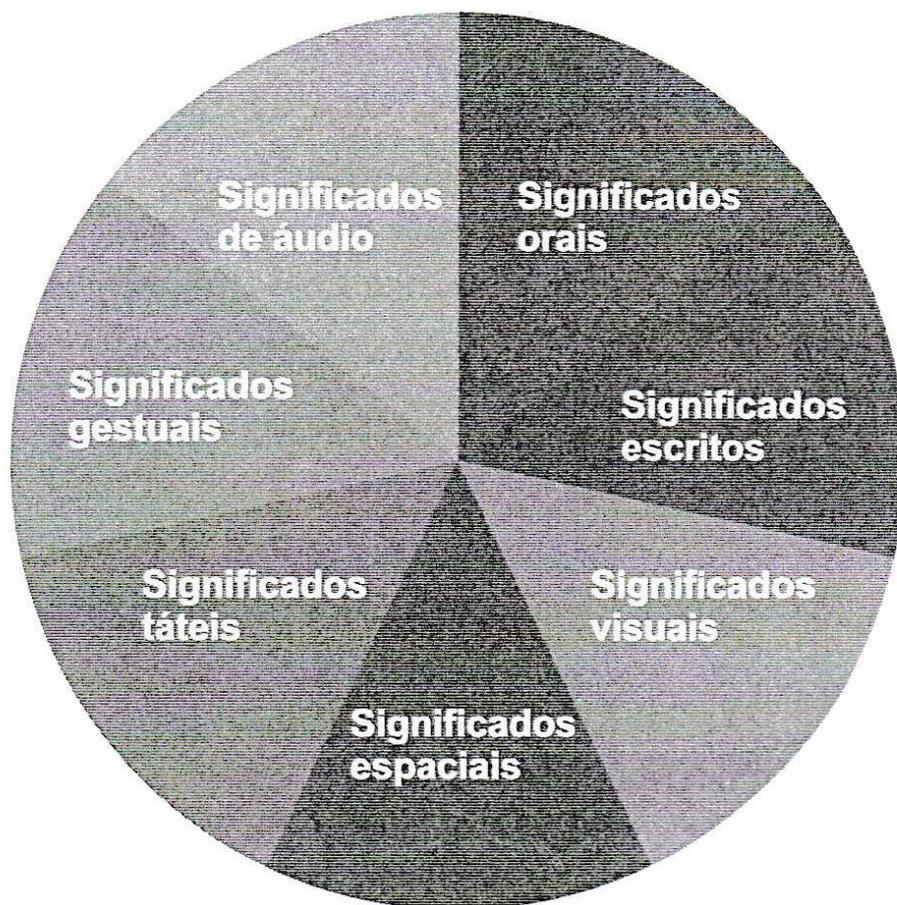


Figura 2: Os modos de significação segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181).

Deve-se ressaltar que, nessa perspectiva, o ensino de produção e compreensão dos textos em uma abordagem multimodal não se limita à investigação de um conjunto de regras ligadas à materialização de diversos recursos semióticos. Assim, os elementos de *design* das diversas modalidades semióticas propostos pelo Grupo de Nova Londres são vistos como diferentes formas de significar e não como um conjunto de regras a serem ensinadas de forma descontextualizada, como ocorre frequentemente com a nomenclatura gramatical no ensino de Português Brasileiro. Por meio dessa proposta de trabalho, oferece-se aos estudantes a possibilidade de construir diversos sentidos em textos no ambiente escolar.

Partindo de uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada no princípio de que “o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como geral e abstrato, mas como incorporado em contextos sociais, materiais e culturais” (New London Group, 1996, p. 82), os autores defendem quatro componentes essenciais para a aplicação de uma metodologia ligada à Pedagogia dos Multiletramentos:

- *Prática Situada*: imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, incluindo os oriundos da realidade dos estudantes e simulações das relações que podem ser encontradas em ambientes de trabalho e esferas públicas;
- *Instrução Explícita*: compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevam e interpretem os elementos de *design* de diferentes modos de significação;
- *Enquadramento Crítico*: interpretação do contexto cultural e social de *designs* particulares de significação. Isso envolve o afastamento dos estudantes do que estão estudando e uma visão crítica em relação ao seu contexto;
- *Prática Transformada*: transferência para a prática de produção de sentidos, que coloca o sentido transformado para funcionar em outros contextos e locais culturais. (New London Group, 1996, p. 88)

Esses quatro componentes foram elaborados para fortalecer a construção de práticas pedagógicas que ajudem os alunos a terem um papel mais ativo e prático na escola. Esses componentes colocam os professores não no papel de praticantes da educação bancária, mas sim num paradigma de produção ativa e crítica de diferentes conhecimentos integrados à realidade dos estudantes.

Posteriormente, esses elementos foram gradativamente sendo reformulados por alguns dos integrantes do grupo que construiu essa proposta. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75) apresentam, por meio do quadro abaixo, os seguintes processos de conhecimento que possibilitam que estudantes e professores possuam mais domínio com relação a suas escolhas e seus resultados de aprendizagem:

Experienciando	<p><u>O conhecido</u>: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p><u>O novo</u>: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p>
Conceitualizando	<p><u>Por nomeação</u>: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.</p> <p><u>Com teoria</u>: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>

Analisando	<p><u>Funcionalmente</u>: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p><u>Criticamente</u>: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios de outras pessoas.</p>
Aplicando	<p><u>Apropriadamente</u>: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p><u>Criativamente</u>: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.</p>

Quadro 2: Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, P. 74-75).

As relações entre os processos de conhecimento estabelecidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e os elementos propostos inicialmente pelo New London Group (1996) está presente no quadro a seguir.

(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)	(NEW LONDON GROUP, 1996)
Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformada

Quadro 3: Relações entre processos de conhecimentos e os elementos propostos pelo New London Group (1996) – adaptação a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.75).

Ainda que tenha ocorrido um conjunto de modificações na proposta dos multiletramentos, alguns aspectos permanecem os mesmos, como a busca pela construção de movimentos epistêmicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 80) e o caráter multicultural e colaborativo das práticas pedagógicas.

Dessa forma, os multiletramentos, consistem na apropriação consciente dos usos de diversos modos de significação nas práticas sociais, especialmente naquelas de caráter

multicultural que constituem as sociedades contemporâneas por meio da expansão das experiências de professores e estudantes no contexto escolar.

A educação baseada nos multiletramentos objetiva ensinar os alunos a utilizarem de forma efetiva os diversos recursos semióticos na constituição de sentidos em textos de acordo com os suportes escolhidos e disponíveis para a sua produção. Na esfera jornalística, por exemplo, os alunos precisam estar cientes das diferenças entre uma entrevista escrita e uma entrevista gravada em áudio no formato de *podcast*, pois, apesar de ambas serem entrevistas, os recursos empregados para cada uma delas são bastante distintos. Na entrevista escrita, não é preciso se preocupar com a entonação da fala nem com a edição de vídeo ou áudio; mas deve-se levar em consideração o *layout* do texto escrito, a revisão ortográfica e morfosintática e a veiculação de imagens que se refiram tanto ao entrevistado quanto ao tema debatido. Na entrevista oral em formato de *podcast*, as propriedades morfosintáticas típicas do ensino de Português são consideradas, mas no formato oral da língua e associadas a diversas propriedades da voz, como o timbre, o ritmo e a altura (van Leeuwen, 1999). Assim, escrever “pra” em uma entrevista escrita tende a ser visto como um equívoco em diversos contextos mais monitorados em relação ao uso do Português Brasileiro, mas em um *podcast* é visto como algo natural e que pode, inclusive, ajudar a facilitar a construção de uma proximidade entre os participantes de uma entrevista devido ao estilo mais informal da língua.

Além dessas diferenças, é necessário considerar as semelhanças e as diferenças nos processos de edição de textos escritos e em formato de áudio. No formato das telas digitais, ambos os processos de edição precisam não só do conhecimento linguístico, mas também de *softwares* que indiquem melhor a sua estruturação. No caso das entrevistas escritas, *softwares* como o *Microsoft Word* e o *InDesign*, podem ser utilizados não só para a produção de significados escritos e adequações léxico-gramaticais, mas também para a produção de mudanças significativas nos *layouts* dos textos e na tipografia adequada para cada parte da entrevista.

Na entrevista em formato de *podcast*, a plataforma *Spotify for Podcasters* e o *software Audacity*, ambos gratuitos, podem ser utilizados nesse processo. Os estudantes podem produzir vinhetas ou utilizar temas livres de direitos autorais disponíveis na internet para conseguir criar os significados sonoros necessários para produzir a entrevista. Além disso, o processo de edição do áudio pode ser um catalisador para os estudantes considerarem de forma mais precisa diferentes propriedades semióticas que necessitam ser alteradas ou refeitas, como a retirada de ruídos ou a regravação de um

trecho curto em que foi dita uma informação equivocada sobre a pessoa entrevistada. Assim, é bastante interessante considerar a edição de áudio como ponto de partida para edições de outros modos de significação, já que cortes em arquivos de áudio podem ser feitos no *Audacity*, por exemplo, por meio de uma interface semelhante a como são feitos os cortes em vídeos no *software* gratuito *Shotcut*.

Essas diferenças estão muito longe de serem as únicas, mas já indicam para a necessidade de o ensino considerar as novas tecnologias e a colaboração entre os participantes, o que também inclui os professores como aliados, para que a produção de textos ocorra numa abordagem multimodal e ligada às novas tecnologias, pois, no processo de produção de entrevistas, por exemplo, estudantes e professores podem assumir vários papéis na produção e na divulgação de textos numa abordagem multimodal dos significados.

Nas seções seguintes, irei detalhar os fundamentos teóricos da LSF, ADC e da Semiótica Social Crítica para evidenciar a abordagem teórica que fundamentará o método proposto nesta pesquisa.

2.4 Fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF proposta por Michael Halliday parte do princípio teórico-metodológico de que as estruturas linguísticas e os níveis de análise e expressão das línguas naturais são recursos para a constituição de sentidos em diversos contextos de acordo com os interesses e os usos reais que as pessoas fazem dos sistemas linguísticos, ou seja, a língua é vista

como um meio de expressar o que o organismo humano “pode fazer”, em interação com outros organismos humanos, transformando-a em o que se “pode significar”. O que se pode significar (o sistema semântico), por sua vez, é codificado com base no que se “pode dizer” (o sistema léxico-gramatical, ou a gramática e o vocabulário). (Halliday, 1982[1978], p.33)

Dessa forma, “adotamos um critério funcional de língua, no sentido de que nos interessamos pelo que a língua pode fazer, ou melhor, pelo que o falante, criança ou adulto, pode fazer com ela” (Halliday, 1982[1978], p. 27), ou seja, trata-se de uma abordagem teórica que objetiva interpretar os sentidos e as ações praticadas a partir do uso de elementos linguísticos, principalmente por meio da análise do sistema léxico-

gramatical expreso nas modalidades oral e escrita de uma determinada língua investigada.

Para explorar o potencial de significado dos textos criados a partir dos usos reais das línguas naturais, é visto como imprescindível o foco da investigação sob o eixo paradigmático, já que este está associado à escolha do falante em relação ao que deseja significar por meio de uma determinada língua. Assim, a perspectiva sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014) adota uma abordagem sociosemiótica em que há o interesse em compreender como o ser humano constrói a sua experiência por meio dos usos reais que faz das línguas naturais. Ademais, é importante ressaltar que essa abordagem

“é *sistêmica* porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É *funcional* porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos”. (Fuzer; Cabral, 2014, p. 19, grifos das autoras)

O texto, para a LSF, difere-se da oração não pelo seu tamanho, mas sim pelo seu tipo. O texto não é, portanto, uma unidade superior aos morfemas ou às orações, mas sim uma unidade semântica que costuma se realizar por meio do sistema léxico-gramatical de uma língua, realizando simultaneamente significados relacionados às metafunções ideacional, interpessoal e textual (Halliday; Matthiessen, 2014; Butt *et al.*, 2000; Eggins, 2004). Nessa abordagem, o texto é uma unidade de realização de sentido materializado em estruturas linguísticas ligadas entre si por meio de diversos processos de coesão (relacionados às ligações entre as estruturas linguísticas, como a coesão referencial por meio do uso de pronomes, formas adverbiais e de sinônimos) e de coerência (relacionados à compreensão dos sujeitos sociais e aos contextos em que o texto se materializa).

Hodiernamente, o texto também é abordado por meio de uma perspectiva multimodal, ou seja, consideram-se dois ou mais modos de significação (oral, escrito, tátil, sonoro, imagético, gestual ou espacial) na constituição de sentidos em textos. Apesar de LSF não negar a multimodalidade dos textos (Halliday; Matthiessen, 2014), as principais obras dessa linha de pesquisa costumam salientar aspectos ligados às propriedades léxico-gramaticais dos significados orais e escritos. Esses aspectos

multimodais na constituição de textos serão tratados de forma mais aprofundada nos próximos tópicos deste capítulo.

Na abordagem da LSF, os textos se materializam dentro de um contexto de situação que está inserido em um contexto de cultura. Dessa forma, contexto de situação e contexto de cultura são estratos extralinguísticos, ou seja, são instâncias sociais em que os textos estão “encapsulados”. Ambos os contextos possuem elementos que ajudam tanto a prever alguns significados veiculados por meio dos textos quanto no processo de sua compreensão (Halliday, 1982[1978]; Butt *et al.*, 2000). É importante ressaltar que os contextos de situação e de cultura foram definidos com base nos estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski nas décadas de 1920 e 1930.

O contexto é fundamental para a compreensão da perspectiva da LSF. O pressuposto básico dessa abordagem científica da linguagem é o de que “a linguagem funciona em contexto” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 32). Assim, o sistema léxico-gramatical é empregado para realizar seu potencial de significado por meio de textos que estão inseridos em contextos reais de uso, ou seja, não existe texto sem contexto.

O contexto de situação, primeiro estrato superior ao texto, diz respeito ao “ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p.27). As categorias que constituem o contexto de situação (campo, relações e modo) são responsáveis, em parte, por prever os significados dos textos (Halliday 1982[1978], p. 85).

O campo diz respeito ao conjunto de temas abordados e de atividades realizadas por meio de um texto com objetivo(s) específico(s). As relações se referem a como os participantes interagem entre si, considerando-se variáveis como as relações de poder e o nível de formalidade da interação. Por fim, o modo está relacionado à maneira como os significados de um texto se materializam linguisticamente (Fuzer; Cabral, 2014).

Em um estrato superior “o contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc.” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28). Na análise do contexto de cultura, é imprescindível a investigação dos gêneros, pois estes são formas relativamente estáveis como membros de uma sociedade se comunicam por meio de textos e, portanto, refletem aspectos centrais do funcionamento de uma cultura.

Na perspectiva da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Butt *et al.*, 2000; Eggins, 2004), existem três metafunções da linguagem que atuam simultaneamente em todos os

enunciados linguísticos: ideacional (responsável pela construção da experiência), interpessoal (responsável pela construção das relações interpessoais) e textual (responsável pela organização da mensagem). Existe uma correlação entre as três metafunções da linguagem e as três categorias que constituem o contexto de situação. A metafunção ideacional está associada ao campo na análise da oração como representação da realidade. A metafunção interpessoal está relacionada às relações na análise da oração como troca. Por fim, a metafunção textual está ligada ao modo na investigação da organização da oração.

Como o objetivo central deste trabalho é desenvolver uma proposta pedagógica com foco nas propriedades multimodais dos textos, não irei me aprofundar mais nas categorias de análise propostas pela LSF. Entretanto, é imprescindível destacar que, por sua preocupação com o contexto e por considerar o texto como uma categoria semântica, a LSF representa um rompimento, dentro dos estudos linguísticos, com o paradigma formalista, isto é, trata-se de uma perspectiva muito importante na investigação das relações entre texto e contexto para a produção de sentidos a partir da relação estabelecida entre a estrutura léxico-gramatical e a realidade social em que os textos estão inseridos.

Esses pressupostos foram determinantes para a formação da perspectiva crítica dos estudos discursivos, já que a LSF foi capaz de, dentro do paradigma funcionalista dos estudos linguísticos, discutir a relação entre os usos dos recursos linguísticos e a realidade social em que os textos estão inseridos. Assim, a LSF “se coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema” (Resende; Ramalho, 2006, p. 56).

Na próxima seção, detalharei melhor como a ADC busca compreender a relação entre discurso e sociedade por meio de textos.

2.5 Análise de Discurso Crítica¹⁸

¹⁸Apesar de considerar válido o argumento de Van Dijk (2012a, p. 10) – que considera mais adequado o uso do termo “Estudos Críticos do Discurso” por acreditar que “usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudos de discurso em geral” – mantenho o nome Análise de Discurso Crítica, pois é o termo técnico mais amplamente utilizado para se referir à abordagem teórica-metodológica que será discutida nesta seção da tese.

Desenvolvida a partir do paradigma sistêmico-funcional de Michael Halliday aplicado a questões sociais presentes em textos, voltadas principalmente para as relações de poder e a ideologia, a ADC se dedica “à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso” (Magalhães; Resende; Martins, 2017, p. 27). Dessa forma, trata-se de uma área do conhecimento fundamental para se discutir o uso situado dos signos a partir dos fundamentos da tradição qualitativa interpretativista (Magalhães, 2017; Magalhães; Resende; Martins, 2017).

De acordo com Fairclough (2008[1992]), os alicerces teóricos da Análise de Discurso Crítica foram desenvolvidos, no decorrer da segunda metade do século XX a partir do desenvolvimento da Linguística Crítica, ramo da Linguística Teórica que tinha como principal objetivo estudar a relação dialética entre linguagem e sociedade. Por não ter foco apenas no estudo do sistema linguístico, principal objeto dos estruturalistas – que gozavam de maior prestígio na Linguística até as últimas décadas do século XX –, e sim no papel da linguagem na construção de discursos e na transformação das práticas sociais; essa se tornou uma área de pesquisa essencialmente transdisciplinar, já que precisa de conceitos oriundos de outras áreas do conhecimento para compreender de maneira mais completa a estrutura social e sua relação com a linguagem humana. A ADC parte dos pressupostos de que a gramática, o vocabulário, a coesão e a estrutura textual de um texto que usa estruturas linguísticas para significar e estão ligados a elementos da prática social em que são utilizados para representar, agir e identificar (Fairclough, 2003; 2008[1992]). Assim, a pesquisa dessa relação não pode ficar restrita a categorias de análise estritamente linguísticas.

No contexto brasileiro, é importante destacar como essa perspectiva teórica chegou até nós e o papel de protagonismo da Universidade de Brasília nos estudos em ADC. Silva (2012, p. 226) afirma que essa abordagem científica

chega ao Brasil, em 1993, pelo trabalho pioneiro de Izabel Magalhães, na Universidade de Brasília (UnB), com a sigla de ADC, o que marca a entrada do “grupo de Brasília” no cenário dos estudos do discurso, voltados para textos e eventos em diversas práticas sociais, bem como para descrever e interpretar a linguagem no contexto sócio-histórico e político.

Portanto, a Universidade de Brasília teve e ainda exerce um papel importante no desenvolvimento de pesquisas e debates na ADC nas últimas décadas, o que agregou

bastante prestígio a pesquisadores e pesquisadoras dessa universidade para discutir a relação dialética entre discurso e sociedade.

Vale ressaltar que existem várias perspectivas teóricas sobre o que é e quais são os principais objetivos da ADC. Para Fairclough (2003, p.2), a ADC

é baseada no pressuposto de que a linguagem é uma parte indissociável da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de forma que a análise e a pesquisa social sempre devem levar em conta a linguagem.

Além disso, o autor considera “o uso de linguagem como forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (Fairclough, 2008[1992], p. 90).

Dentro desse paradigma, o termo discurso não fica restrito apenas ao uso real da língua em um determinado contexto de comunicação, mas também é visto como uma forma específica de representação social – o que inclui identidades, estilos, poder, ideologia, gêneros e práticas sociais – (Fairclough, 2003), ou seja, faz referência a uma maneira particular por meio da qual um grupo social significa a realidade, como o discurso machista, o discurso ambientalista, o discurso fascista, o discurso neoliberal etc. É importante destacar que diferentes discursos também estão relacionados à conexão de diferentes participantes em práticas sociais, isto é, o sentido não reside apenas em diferentes discursos em si, mas também nas ações das pessoas a partir dos discursos, que são vistos como uma ferramenta por meio da qual é possível agir (Jones; Norris, 2005, p. 4).

Nesse sentido, “é fundamental que os textos sejam entendidos em relação às práticas sociais e aos discursos específicos em que se situam, pois é aí que podem atuar” (Magalhães, 2017, p. 584). As práticas sociais costumam ser conceitualizadas, em ADC, como “formas habituais imbricadas a determinadas épocas e lugares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntas no mundo” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21). Também é preciso considerar a relação dialética que é construída entre discurso e sociedade, já que, para a ADC, o discurso não só reproduz a sociedade, mas também é capaz de transformá-la, isto é, as estruturas sociais não moldam o discurso unilateralmente e tampouco o discurso é capaz de moldar de forma independente a sociedade (Fairclough, 2008[1992]). Dessa forma, Fairclough (2008[1992], p. 93) sintetiza a relação entre discurso e práticas sociais defendendo que “a constituição

discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”.

A ADC (Fairclough, 2003, 2006, 2008[1992], 2012[2001]; van Dijk, 2012a[2008]), ao buscar investigar a relação dialética entre discurso e sociedade, costuma dar maior atenção a textos, discursos e práticas sociais associadas à criação e à sustentação de relações ilegítimas de poder. Essa linha de pesquisa se preocupa em pesquisar, por exemplo,

de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade. Isto é, de alguma forma precisamos relacionar propriedades típicas do micronível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos típicos do macronível da sociedade, como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação. (van Dijk, 2012a, p. 9-10)

Nesse sentido, os estudos em ADC partem do pressuposto de que o abuso do poder é o uso ilegítimo do poder, o que “significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas” (van Dijk, 2012a, p. 29). Esse entendimento leva analistas críticos do discurso a buscarem contribuir para, por meio do discurso e de mudanças em práticas comunicativas, empoderar pessoas que são constantemente alvos de desinformação, manipulação, doutrinação, preconceitos, exploração e violência. Dessa forma, trata-se de uma área não só de pesquisa, mas também de transformação da sociedade por meio do combate a relações ilegítimas de poder que, no caso brasileiro, contribuem para perpetuar o subdesenvolvimento do nosso país.

Para analisar a relação complexa que existe entre discurso e sociedade, van Dijk (2012a, p.11) elenca alguns caminhos para se investigar as estruturas e estratégias discursivas:

- Análise gramatical (fonológica, sintática, lexical e semântica);
- Análise pragmática dos atos de fala e dos atos comunicativos;
- Análise retórica;

- Análise estilística;
- A análise de estruturas específicas (gênero etc.): narrativa, argumentação, notícias jornalísticas, livros didáticos etc.;
- A análise conversacional da fala em interação;
- Análise semiótica de sons, imagens e outras propriedades multimodais do discurso e da interação.

Ressalto que esses tópicos serão fundamentais para esta pesquisa, pois são abordagens que – apesar de darem ênfase ao uso de recursos linguísticos na produção, na distribuição e na interpretação de discursos em práticas sociais – possibilitam o estudo e a análise da forma como a integração dos recursos semióticos são empregados para a constituição de significados em textos multimodais e podem ajudar os estudantes a constituírem uma consciência crítica dos usos dos recursos semióticos na produção e na interpretação de textos numa abordagem multimodal do significado. Dessa forma, defendo que esses tópicos de análise podem ser trabalhados no âmbito do ensino médio como parte indissociável da formação crítica e analítica dos estudantes, mas precisam ser mais aprofundados com base nos princípios da Semiótica Social Crítica, que será explanada na próxima seção.

Acerca do primeiro, van Dijk faz algumas considerações acerca do papel da gramática para a construção de discursos. Segundo o analista do discurso holandês,

certas estruturas sintáticas oracionais são obrigatórias (tais como os artigos precedendo os substantivos, em inglês), independentemente da situação social do discurso, e, portanto, não vão variar diretamente em função do poder do falante [...]. Em outras palavras, o abuso de poder só pode se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha, tal como chamar uma mesma pessoa de “terrorista” ou de “lutador pela liberdade”, dependendo da posição e da ideologia do falante. (van Dijk, 2012, p.13)

Portanto, o foco do analista de discurso, quando investiga a relação entre a estrutura social e a gramática do sistema linguístico, está voltado para a investigação da variação paradigmática das estruturas linguísticas e seus possíveis efeitos na prática social. Essa premissa também pode ser aplicada à análise de textos multimodais em práticas pedagógicas, pois defendo que a sala de aula deve ser um espaço em que se discuta como as propriedades semióticas que variam de acordo com as escolhas conscientes para a produção de textos, isto é, é importante avaliar no modo de significação

visual, por exemplo, por que uma determinada cor ou um conjunto de cores são utilizados em vez de outras cores ou por que um determinado ângulo da imagem é selecionado em vez de outro. Esses aspectos serão explorados de forma mais detalhada na próxima seção deste trabalho.

Além disso, é possível lançar mão de métodos qualitativos oriundos das ciências sociais – como a etnografia – em pesquisas da ADC; pois, como os textos não são objetos autônomos em si dissociados da realidade social e de seus participantes, é necessário que os pesquisadores investiguem outros aspectos importantes relacionados aos eventos comunicativos analisados, como “a situação temporal ou espacial, circunstâncias especiais, os participantes e seus papéis comunicativos e sociais, as outras várias atividades que se realizam ao mesmo tempo, e assim por diante” (van Dijk, 2012a, p.12). Esse diálogo com métodos das ciências sociais costuma ser bastante enriquecedor para que pesquisadores em ADC construam uma interpretação qualitativa mais ampla da conjuntura social em que o problema de pesquisa está inserido.

Por meio de seus pressupostos teóricos e metodológicos, a ADC consegue “oferecer suporte científico sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados” (Vieira; Resende, 2016, p. 75). As pesquisas em ADC ajudam a discutir, por exemplo: como relacionar os conceitos de intertextualidade e letramento na formação cidadã na educação de jovens e adultos (Magalhães, 2012); de que modo a negação do racismo tornou-se uma característica central do racismo contemporâneo (van Dijk, 2012a[2008]); e como textos que circulam em grandes veículos midiáticos exercem o seu poder para construir a representação discursiva sobre diversos temas do cotidiano (Fairclough, 1995).

Dentro da ADC – e mesmo de outras linhas de estudos discursivos –, é imprescindível que os textos sejam relacionados ao contexto particular em que ocorrem, ou seja, o estudo descontextualizado dos textos é um procedimento de pesquisa inadequado dentro da ADC. Dentre as diferentes abordagens do contexto, neste trabalho, seguirei a proposta sociocognitiva de van Dijk, para quem modelos de contexto são a “interface entre sociedade, situação e discurso” (van Dijk, 2012b[2011], p. 108). Diferentemente de outros autores que abordam o contexto de forma objetiva, relativamente estática e determinante para o discurso, van Dijk defende que propriedades sociais e propriedades cognitivas (memória, atenção, percepção, representação e organização do conhecimento) estão interligadas para a construção de modelos de contextos. van Dijk (2012b[2011], p. 105), por meio de uma perspectiva sociocognitiva,

considera que “o tempo, o lugar, as pessoas, as relações entre pessoas, bem como suas propriedades e ações, estão constantemente mudando durante a experiência”. Assim, é importante destacar que este trabalho considera fundamental o pressuposto de que a interpretação de cada indivíduo sobre um evento ou uma prática social é dinâmica e subjetiva.

A ADC é interessada, portanto, em fazer análises em diversos níveis da Linguística – como: léxico-gramatical, pragmático, estilístico e semiótico – com o objetivo de compreender como são constituídos, difundidos, sustentados e contestados diversos discursos na vida social, principalmente na identificação de discursos responsáveis por sustentar relações ilegítimas de poder. Entretanto, as propriedades linguísticas não são suficientes em si para explicar o discurso como prática social, pois é necessário dialogar com outras áreas do conhecimento de acordo com as necessidades e os objetivos de cada investigação, como música, *design*, ciências sociais e ciência política. Assim, não se trata de um método fechado em si restrito ao estudo do sistema linguístico na comunicação, mas de um conjunto amplo de práticas acadêmicas que dialogam de forma transdisciplinar através todas as ciências humanas e sociais (van Dijk, 2012a, p.11).

Na ADC, a intertextualidade também ocupa um papel central. De acordo com Fairclough (2003, p.218-219), o termo intertextualidade, derivado do conceito bakhtiniano de “dialogismo”, consiste da manifestação de elementos de outros textos em sua constituição. Essa propriedade é responsável por favorecer a presença de vozes de outros atores sociais em um outro texto. Essas vozes podem ser apropriadas de várias formas, como por meio do diálogo, da concordância ou da rejeição. Nessa perspectiva, intertextualidade pode se tratar de um movimento de se retirar o texto de um contexto para outro, o que tem como efeito a alteração da relação de um determinado texto com um novo contexto em que ele passa a ser inserido.

Para Fairclough (2003, p. 49), existem quatro formas recorrentes de se expressar a intertextualidade por meio do discurso relatado: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e relato narrativo de ato de fala (menção a um ato de fala sem fazer referência direta ao seu conteúdo). Ademais, Fairclough (2008[1992], p. 155) defende que a escolha do verbo na representação do discurso relatado é sempre fundamental na construção de sentidos em textos, pois costuma marcar a força ilocucionária de um enunciado e contribui substancialmente para a interpretação deste. Neste trabalho, a intertextualidade vai ser importante para se discutir como estudantes, especialmente em

podcasts, se apropriam de diferentes vozes na produção de novos textos por meio do uso das TDICs.

No âmbito da educação, a ADC se notabiliza por propor e promover a Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 1992; Magalhães; Leal, 2003). Trata-se de uma abordagem que se contrapõe a abordagens tradicionais do ensino de línguas, centradas no ensino da estrutura e da nomenclatura gramatical descontextualizada do uso concreto da língua; e não tem o foco em simplesmente demonstrar as falhas no ensino e na aprendizagem, mas de propor mudanças que ajudem na formação de docentes e discentes para que eles apliquem os pressupostos analíticos e reflexivos da ADC em suas realidades para conseguir lutar contra práticas opressivas e transformar a realidade por meio de novas práticas sociais e discursivas materializadas no uso consciente dos recursos linguísticos.

Assim, a Consciência Linguística Crítica (CLC), segundo Leal (2003, p. 142-143, grifos da autora),

tem como centro justamente fazer com que a pessoa desenvolva um espírito crítico sobre a linguagem, isto é, se conscientize de como a linguagem participa de processos que estabelecem, mantêm ou transformam relações de poder. E que, além disto, procure promover transformações capazes de mudar essas práticas. [...] A CLC se constrói por meio de um *estudo crítico da linguagem* que destaca como as convenções e práticas da linguagem são investidas de relações de poder e de processos ideológicos dos quais as pessoas não têm consciência. Mas, para o estudo linguístico crítico, não basta a crítica do que já é, ele deve procurar integrar-se com a transformação de relações e práticas sociais opressoras por meio do que é denominado *discurso emancipatório*.

No cotidiano escolar, uma pedagogia dialógica que dê espaço para que os estudantes compartilhem as suas várias interpretações e experiências a partir dos textos pode ser um caminho possível para não só o estudo crítico da linguagem, mas também para se conseguir produzir no ambiente escolar um discurso de caráter emancipatório. Na leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, um exemplo é possibilitar que a sala de aula seja um espaço para que os estudantes, além de demonstrar que entenderam o enredo, as relações entre os personagens e perceberam características da literatura contemporânea presentes em sua obra, compartilhem as várias experiências que vivenciam a partir da temática da obra – por meio de debates e até *podcasts* –, como: a violência urbana, o linchamento, o racismo estrutural, a falta de condições dignas de trabalho e os papéis da

mulher na sociedade brasileira contemporânea. Esse tipo de prática é capaz de trabalhar o estudo crítico da linguagem porque, como veremos com maior detalhamento no quarto capítulo desta tese, por meio da análise e da discussão das propriedades linguísticas dos textos, faz emergir relações de poder, práticas opressoras e processos ideológicos que estão presentes na realidade sociocultural dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Além disso, o discurso emancipatório pode ser construído como uma forma de luta cotidiana por condições mais dignas e pela denúncia do racismo estrutural da sociedade brasileira.

Embora considere importante a análise de diversos recursos semióticos na constituição de sentidos, a ADC costuma focar na análise de significados orais e escritos, principalmente dos significados escritos numa perspectiva monomodal, ou sem considerar de forma mais específica a utilização de diversos recursos semióticos que extrapolam a análise do sistema linguístico – como: gestos, cores, perspectiva, música e efeitos sonoros. A fim de discutir mais profundamente de que maneira diversos recursos semióticos são utilizados de forma consciente na constituição de sentidos em textos multimodais, passaremos à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentaram a Semiótica Social Crítica.

2.6 Semiótica Social Crítica e Multimodalidade

A Semiótica Social Crítica é uma abordagem epistemológica dentro da Multimodalidade. Nesta seção, irei explicar os pressupostos básicos da Multimodalidade e apresentar os aspectos da Semiótica Social Crítica que serão utilizados neste trabalho para conduzir a minha pesquisa sobre os Multiletramentos no ensino médio no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Não é em si recente o pressuposto de que diferentes modos de significação agem de forma integrada na construção de sentidos em textos de forma amarrada a práticas sociais. Volóchinov (2017[1929]), por exemplo, ao discutir o caráter sígnico de todos os fenômenos ideológicos, defendia que

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento e assim por diante. (...) O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles

movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa (Volóchinov, 2017[1929], p. 94).

Assim, considerar a materialidade sígnica a partir de diferentes abordagens na produção de sentidos é algo que faz parte dos estudos linguísticos há muito tempo, embora a sistematização da abordagem multimodal dentro dos estudos linguísticos tenha se consolidado nas últimas cinco décadas. Neste trabalho, dentre as diversas abordagens semióticas, escolherei a Semiótica Social Crítica, uma abordagem dentro dos estudos multimodais. Antes de explicar os fundamentos da Semiótica Social, discutirei os principais pressupostos da Multimodalidade.

2.6.1 Multimodalidade

O termo multimodalidade designa mais um fenômeno do que uma teoria ou método, ou seja, indica como diferentes modos de significação são combinados e integrados na produção discursiva, como, numa fala em público, a integração entre os significados léxico-gramaticais da língua oral, a entonação, as expressões faciais, as roupas, o estilo de cabelo e os gestos (van Leeuwen, 2015, p. 447). É fundamental destacar que interesse crescente nessa área, que vai além da ampliação do debate sobre a construção de sentidos na comunicação humana, também advém das mudanças por que os processos de produção, distribuição e consumo de textos passaram desde o início do século XX, como as possibilidades de expressão de sentidos e o alcance dos textos nas sociedades, ampliados e intensificados pelos usos cada vez mais cotidianos das TDICs, especialmente nas regiões urbanas. Dessa forma, torna-se uma profícua área de pesquisa para a aplicação em diferentes áreas do conhecimento bastante atuais que interessa não só o meio acadêmico, mas também as sociedades fora dos muros das universidades, como: a expressão visual do racismo estrutural, a performance corporal na construção do estilo de um político, a organização do *design* e do *layout* de revistas, os novos formatos utilizados pelas novas mídias emergentes, o debate sobre o impacto da repressão sexual das mulheres na maneira como cantoras utilizam as suas vozes e a construção de propostas pedagógicas, principal foco deste trabalho (van Leeuwen, 2015).

A abordagem multimodal – uma área relativamente recente dentro dos estudos linguísticos desenvolvida a partir das últimas duas décadas do século XX com base na ampliação da perspectiva da LSF de Halliday para a investigação de como diferentes

modos de significação são utilizados de forma integrada para produzir, interpretar e comunicar sentidos em textos – foi sendo construída com base em uma interface bastante produtiva entre diferentes áreas do conhecimento, principalmente o *design*, a música, a história da arte, a linguística e a comunicação. Dessa forma, nas abordagens que consideram a multimodalidade como um fenômeno a ser investigado, os textos sempre são multimodais e a monomodalidade deriva de um olhar equivocado e limitado da realidade multissemiótica envolvida na construção de sentidos por meio de textos (Baldry; Thibault, 2006).

De acordo com Jewitt (2011b, p. 14-16), a Multimodalidade, enquanto área do conhecimento, objetiva investigar como as pessoas se comunicam por meio do uso integrado de diferentes modos de significação e é fundamentada em 4 pressupostos teóricos:

1. A comunicação e a representação são constituídas por meio de múltiplos modos de significação, ou seja, a fala e a escrita não são os únicos modos de significação em textos e não ocupam, necessariamente, o papel central da produção de sentidos em qualquer tipo de interação;
2. A Multimodalidade assume que, para comunicar, cada modo de significação realiza um diferente papel, que não é fixo, mas sim articulado e situado. Assim, todos os modos de significação são formados por meio de seus usos culturais, históricos e sociais para realizar uma determinada função social;
3. A interação entre diferentes modos de significação é parte relevante da construção de sentidos. Dessa forma, diferentes configurações na integração dos modos de significação podem representar diferentes formas de produção de sentidos;
4. Por fim, o processo de produção de sentidos por meio de diferentes recursos semióticos é influenciado por interesses e motivações de produtores de textos em contextos sociais específicos. Portanto, os produtores de textos selecionam e combinam diferentes modos de significação para construir sentidos de acordo com suas demandas em contextos sociais específicos.

Esses pressupostos são essenciais para esta pesquisa. O primeiro amplia o leque de opções pedagógicas na sala de aula, pois considerar o conjunto de modos de significação é uma posição necessária para que professores, especialmente, busquem novas formas de produção de sentidos com base em práticas sociais atuais em vez do foco

na abordagem monomodal da criação de sentidos. O segundo e o terceiro ajudam no desenvolvimento da compreensão e dos diferentes usos dos modos de significação em diferentes contextos, já que destaca de que maneira os recursos semióticos criam sentidos em textos. Por fim, o quarto é imprescindível para que professores e estudantes sejam capazes de agir socialmente de acordo com as demandas sociais e os seus interesses, uma vez que ajuda a direcionar os estudantes para agirem em práticas e eventos sociais.

2.6.2 Multimodalidade, TDICs e educação

É importante iniciar esta subseção ressaltando que o fenômeno da multimodalidade não é dependente das novas tecnologias. Há milênios que a humanidade produz textos combinando diferentes modos de significação, como os múltiplos usos de imagens e enunciados escritos em diferentes suportes, como o papel, ou a oralidade acompanhada de gestos em diálogos cotidianos ou em debates públicos diversos.

Entretanto, os avanços tecnológicos das últimas cinco décadas possibilitaram o desenvolvimento de novas mídias que ampliaram as possibilidades da produção, da distribuição e do consumo de textos nas sociedades. Para discutir essas mudanças recentes e seus impactos na educação, é necessário compreender como os usos cotidianos das novas mídias estão relacionados com novas possibilidades de construção de sentidos e de que forma a educação acaba sendo impactada.

De forma geral, o termo mídia pode ser definido como “o conjunto de meios de comunicação social” (Rojo; Moura, 2019, p. 29). Segundo Rojo e Moura (2019, p. 29), as mídias costumam ser divididas “em mídia impressa (jornais, revistas), mídia eletrônica (rádio, TV) e mídia digital (internet), embora a distinção possa estar ultrapassada pelo fato de que, hoje, tudo foi digitalizado (o impresso, o rádio, a TV etc.)”. Ademais, o termo mídia também pode ser utilizado como uma referência às empresas de comunicação de forma mais ampla, como a Rede Globo, a Rede Bandeirantes, a CNN e o UOL.

Ao longo da história da humanidade, o ser humano nem sempre teve acesso às mesmas mídias para construir sentidos por meio de textos, ou seja, durante a Antiguidade, por exemplo, era inimaginável que uma pessoa produzisse textos por meio de um *smartphone* e os compartilhasse de forma instantânea com pessoas que estão a milhares de quilômetros de distância. Além disso, apesar de termos diversas mídias coexistindo na atualidade, nossa época tem a hegemonia da cultura digital, o que tem e terá impactos sociais, culturais e nas formas de produzir, distribuir e consumir textos, o que não exclui

a realidade multissemiótica dos textos nas práticas de ensino. Para sintetizar essas transformações nas mídias durante a história da humanidade, apresento a seguir o quadro elaborado por Rojo e Moura (2019, p. 34) a partir dos estudos de Santaella (2003a, 2003b).

Seis eras culturais das mídias (Santaella, 2003a; 2003b)			
Eras culturais	Mídias	Tecnologias comunicacionais	Semioses
Cultura oral	Aparelho fonador/ ondas sonoras		Línguas orais
Cultura escrita	Paredes/ tabuinhas de barro/rolo/códex	Diversos instrumentos de gravura	Línguas escritas/ iluminuras
Cultura impressa	Impressos	Prensa/litografia/ impressão <i>offset</i> / impressão digital	Línguas escritas/ imagens estáticas
Cultura de massas	Rádio Cinema TV	Gramofone/rádio/ rádio-vitrola/ projetôres-telas-filmadoras/ televisores analógicos	Línguas orais e escritas/música/ imagens estáticas e em movimento
Cultura das mídias	Videogames/ Videoclipes/ Filmes em vídeo/ TV a cabo	Fotocopiadoras/ Videocassetes/ Videogravidores/ Gravidores de áudio/ Walkman/Walktalk/ Fitas K-7 e VHS	Línguas orais e escritas/música/ Imagens estáticas e em movimento
Cultura digital	Computadores/ laptops/tablets/ celulares/TV digital	Programas/software/apps de edição e reprodução de texto, áudio, imagem e vídeo	Línguas orais e escritas/música/ imagens estáticas e em movimento

Quadro 4: Diferentes eras culturais das mídias, elaborado por Rojo e Moura (2019, p.34) a partir dos estudos de Santaella (2003a, 2003b).

Por meio do quadro acima, é possível perceber que o ser humano foi criando e aperfeiçoando diversas tecnologias comunicacionais durante o tempo para poder ampliar e facilitar as formas de produzir, distribuir e consumir textos para um grupo cada vez

maior de pessoas de forma mais dinâmica, perene e acessível para a população. Nesse sentido, é preciso ressaltar que nem todos os indivíduos têm acesso a essas mídias ou usam plenamente novas mídias, mas, sem dúvida, eles têm as suas vidas cotidianas impactadas em algum grau por elas, como o andamento de processos judiciais ou projetos de lei – capazes de impactar substancialmente as vidas das pessoas em nossa sociedade – por meio de sistemas eletrônicos que usam as TDICs para o seu devido trâmite legal.

As mudanças nas mídias e nos usos dos recursos semióticos não impactam apenas a estrutura dos textos, mas também as estruturas das sociedades contemporâneas e o exercício do poder. Han (2015, 2017, 2018, 2022) defende que, na atualidade, vivemos num regime de informação em que o domínio não se dá mais por meio do poder disciplinar biopolítico, mas sim por meio do poder psicopolítico. Nele, há a coerção por transparência na informação por meio de um regime de exposição e vigilância constantes e da apropriação de técnicas de poder neoliberais que constroem relações de trabalho e interpessoais dentro do capitalismo. Nessa infocracia, o excesso de positividade e produtividade são materializados em estímulos positivos que são recebidos pelas pessoas por meio de práticas relacionadas aos usos das tecnologias digitais, o que impacta a maneira como as pessoas se relacionam entre si e com as novas práticas sociais emergentes dessa conjuntura.

Nessa abordagem, o regime de informação é

a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos. Em oposição ao regime disciplinar, não são *corpos* e *energias* que são explorados, mas *informações* e *dados*. Não é, então, a posse de meios de produção que é decisiva para o ganho de poder, mas o acesso a dados utilizados para vigilância, controle e prognóstico de comportamento psicopolítico (Han, 2022, p. 7, grifos do autor).

Assim, liberdade e vigilância coincidem para construir um regime de dominação por meio de informações e dados compartilhados e produzidos principalmente por meio das TDICs. Além disso, é preciso levar em consideração que, por haver um entrelaçamento de interesses militares, governamentais e empresariais na internet em práticas de dominação desde o seu desenvolvimento (Prioste, 2016, p.54), a liberdade e a autonomia dos usuários em sites e redes sociais estão mais próximas da ilusão do que da realidade.

É preciso destacar que o uso de *softwares* disponíveis em diferentes aparelhos eletrônicos impactou profundamente a forma como as pessoas produzem significados em textos. As novas mídias e *softwares* ampliaram as possibilidades de materialidade dos textos, pois músicas e trilhas sonoras, por exemplo, podem ser inseridas e manipuladas sem que o editor ou produtor, por exemplo, saiba tocar algum instrumento musical específico ou sequer veja esse instrumento sendo tocado por um músico específico responsável por produzir determinados sons. Ademais, as imagens podem passar por mudanças instantâneas em sua materialidade em poucos segundos, o que poderia demorar horas e até mesmo dias se fossem possíveis apenas as técnicas e as materialidades da pintura típicas da época do Renascimento, por exemplo. Dessa forma, ampliaram-se as possibilidades de produção de textos tal como a velocidade do processo e a acessibilidade para as pessoas, mesmo sem um conhecimento técnico avançado, produzirem diferentes materialidades a partir das TDICs.

Nessa conjuntura, é interessante investigar como o gênero *podcast* está associado a essas mudanças. Trata-se de um gênero que carrega características que misturam aspectos típicos do rádio com tecnologias digitais. Essa relação está presente desde a formação da palavra *podcast*, que é oriunda da junção entre “*broadcast*”¹⁹ e “*iPod*”, dispositivo eletrônico destinado para a reprodução de arquivos em áudio. Sua expansão passou a acontecer em meados dos anos 2000 e permanece crescendo de forma contínua com a sua presença ultrapassando os limites do *iPod* para tomar outros espaços, principalmente no *Spotify* e no *YouTube*. Ademais, o avanço de novas tecnologias, como as múltiplas funções disponíveis por meio do uso de um *smartphone*, e a criação de novos mecanismos, *softwares* e aplicativos destinados à produção, à edição e ao consumo de arquivos em formato de áudio e vídeo proporcionaram a ampliação não só dos produtores, mas também dos consumidores desse gênero nas últimas décadas. Assim, trata-se de um gênero com bastante influência nas sociedades contemporâneas que utiliza as novas tecnologias para alcançar as pessoas em escala global.

Na perspectiva sociosemiótica, é importante apresentar e analisar alguns pontos ressaltados por Madsen e Potts (2010, p. 33-53) sobre esse gênero. Trata-se de um gênero que dá protagonismo à voz como recurso semiótico essencial para a produção de significados. Como se trata de um gênero que permite o seu consumo em diferentes horários, ambientes e (des)continuidades por meio de dispositivos eletrônicos portáteis e

¹⁹ O termo em inglês “*broadcast*” significa em português “transmissão”. Na língua inglesa, é um termo muito utilizado para se referir a programas de rádio.

de fones de ouvido, os significados orais são materializados e interpretados em um mundo sonoro mais privado em que os produtores dos *podcasts* vocalizam debates e exposições sobre temas variados, como problemas de segurança pública, nostalgia, culturas de massas, política, sociologia, filosofia, teorias econômicas, psicologia, ciências da saúde e até o debate científico²⁰. Além disso, deve-se destacar que é explorada uma relação íntima entre os produtores e os consumidores por meio de um tom mais casual, confessional e conversacional, que é intensificado por recursos sonoros diversos, muitos disponíveis gratuitamente nas plataformas de criação, edição e distribuição de arquivos nos formatos de áudio e vídeo. Assim, é comum que diferentes tons, pausas, picos de volume, tensões vocais e nasalidades, por exemplo, se combinem com trilhas feitas, por exemplo, com pianos e sons diversos (como uma vidraça ou um copo quebrados) na construção de sentidos em *podcasts*.

Ainda dentro da abordagem de Madsen e Potts (2010), é possível notar o gênero como responsável por construir relações entre vozes, identidades e representações de mundo. *Podcasts*, com qualidade profissional ou amadora de áudio, podem potencializar o contato entre diferentes comunidades e identidades para discutir temas diversos numa esfera privada, o que ajuda a construir uma conexão mais íntima entre a audiência e os produtores, que têm a voz como principal recurso de materialização não só de sua presença ou autoria no texto, mas também de sensações, sentimentos e representações de mundo sobre diferentes temas. Esse contato pode ser mais harmonioso com a proximidade das pessoas com base na concordância do tema, ou mais conflituoso, com as pessoas discutindo em busca de estabelecer e difundir uma visão de mundo como hegemônica. Dessa forma, trata-se de um gênero com grande potencial para a construção de redes dialógicas e intertextualidades entre os próprios *podcasts*.

Por fim, deve-se destacar o papel das novas tecnologias para impulsionar os *podcasts* para o consumo. No *YouTube* e no *Spotify*, os usuários são constantemente expostos a sugestões de *podcasts* sobre temas do seu interesse a partir de dados do seu histórico de navegação dentro da plataforma, ou seja, muitos *podcasts* não são necessariamente procurados pelos consumidores, mas sim sugeridos de forma ao mesmo tempo individual e coletiva, pois cada usuário recebe um conjunto específico de sugestões e as pessoas são influenciadas pela plataforma para o consumo de textos, cuja

²⁰ É necessário destacar que muitos *podcasts* têm como objetivo questionar, sem nenhuma fundamentação teórica, diferentes preceitos científicos ou fatos históricos, o que também tem fortalecido a difusão de teorias conspiratórias e discursos anticientíficos.

rentabilidade se dá por meio do financiamento coletivo e das receitas publicitárias. Esses processos, além de deixar os usuários interessados em permanecer ou voltar às plataformas para o consumo de novos textos, também é responsável por fortalecer o gênero e seus principais produtores em larga escala, o que o coloca como central na disputa de poder.

Um exemplo recente da influência dos *podcasts* é que os principais candidatos aos cargos políticos das eleições de 2022 participaram em diversos *podcasts* para falarem durante várias horas com os eleitores brasileiros. Jair Bolsonaro, candidato à reeleição, por exemplo, chegou a passar mais de cinco horas ao vivo no Flow Podcast em agosto de 2022 e esse vídeo alcançou, até o momento, mais de 16 milhões de visualizações só no *YouTube*²¹. A quantidade de visualizações pode até não ser equiparável a uma entrevista no Jornal Nacional, mas o tempo de mais de cinco horas seria impossível de ser alcançado na televisão aberta. Assim, cabe a analistas políticos considerarem também o gênero *podcast* como parte do processo de propaganda política de diferentes partidos, grupos políticos e ideologias.

Diante dessas mudanças sociosemióticas, a educação passa a estar diante de novos desafios. Um deles é estabelecer um equilíbrio entre os usos de diversos suportes e recursos semióticos para a produção de textos. Por exemplo, os exames de seleção para o ingresso em universidades, como o Enem e o PAS/UnB, são provas feitas pelos estudantes no suporte de papel e, inclusive, solicitam a produção de uma redação escrita à mão com caneta esferográfica de tinta preta de até 30 linhas, o que fortalece a importância da escola propor atividades no suporte papel e de escrita à mão em diversas disciplinas.

Entretanto, as sociedades em que os estudantes estão inseridos passam a exigir, dentro do regime de informação, que eles desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores que considerem a produção de sentidos em um conjunto mais amplo, como a combinação de imagens, sons, músicas, oralidade e escrita na produção de um vídeo a ser publicado em redes sociais. A escola, gradativamente, vem deixando de ser um espaço que tem como foco ensinar os estudantes a ler, escrever e calcular para focalizar na produção das condições necessárias para eles aprenderem a ler, escrever, calcular, gravar, editar, analisar, criar e pesquisar em diferentes mídias. Assim, as práticas intelectuais, multiculturais, profissionais e cidadãs que precisam ser desenvolvidas no

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EToS1HBw64Q>. Acesso em 31 de jul. 2023.

ambiente escolar para a formação dos estudantes não são abarcadas suficientemente por meio de uma abordagem de alfabetização ou de letramento, mas precisam cada vez mais de uma abordagem mais próxima dos multiletramentos, já que envolvem um conjunto mais amplo de usos de diferentes recursos semióticos materializados em diferentes modos de significação.

No âmbito das provas do PAS/UnB, é importante destacar que suas matrizes mais recentes têm materializado um esforço em trazer obras que extrapolam os significados escritos em uma perspectiva estritamente monomodal e que compõem a dinâmica das práticas sociais contemporâneas, como videoclipes, documentários, reportagens audiovisuais e palestras. Contudo, como a avaliação²² se dá no suporte papel e desconsidera habilidades e competências voltadas para o uso das TDICs, essa mudança de paradigma ainda se dá de forma parcial, pois há o foco dos alunos no papel passivo de consumidores de textos a partir da abordagem multimodal e como produtores de significados a partir de diferentes recursos semióticos.

No que diz respeito às práticas pedagógicas nas instituições do ensino médio, os usos das TDICs possuem múltiplos impactos. Um *smartphone* com acesso à internet, por exemplo, pode ser um material influente na rotina de estudantes, tanto positivamente quanto negativamente. Para diminuir os danos dos usos negativos e potencializar os positivos, é necessário que professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar desenvolvam práticas éticas do uso das TDICs em prol do aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes com base em atividades pedagógicas desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

Nas experiências que eu tive entre 2014 e 2020 como professor da educação básica e como professor pesquisador de 2021 a 2023, fui percebendo que os alunos ficaram bastante habituados a usarem as novas tecnologias em sala de aula como uma prática mais próxima do entretenimento do que do trabalho intelectual, cidadão, esportivo e científico propostos pelas escolas.

Os usos do aplicativo de mensagens *WhatsApp* é um ótimo exemplo para se entender os diversos usos das TDICs em sala de aula. É bastante positivo e até mesmo valorizado pelos professores o compartilhamento de materiais e *links* para atividades por meio do aplicativo. Durante a minha pesquisa, por exemplo, eu sempre compartilhava

²² É importante ressaltar que esse comentário não se aplica necessariamente às provas de habilidades específicas, já que não analisei as provas específicas exigidas para o ingresso em algumas áreas, como Música.

com os estudantes diversos materiais, como slides, vídeos, obras do PAS/UnB, provas anteriores do PAS/UnB ou do Enem, *links* para aulas e redações corrigidas. Ademais, os estudantes utilizam o aplicativo para organizarem trabalhos em grupos e também compartilhar as suas respectivas partes em um trabalho.

Os estudantes também o utilizam de forma bastante inadequada em diversas situações. Quando um estudante abre mão de participar de uma atividade proposta em sala de aula, como um debate em grupo ou uma resolução de exercícios, para ficar focado, por exemplo, em conversas pelo aplicativo de mensagens ou assistir a jogos de futebol, ele tende a ter o seu aprendizado bastante comprometido em relação às propostas da escola.

Como a motivação com o ambiente físico da escola caiu e o tempo dos estudantes frente às telas aumentou devido à motivação que os jovens encontram em práticas cujo objetivo é prender a atenção para o consumo de textos, rotineiramente em velocidade elevada, torna-se necessário que a escola proponha novas práticas relacionadas às novas mídias. Uma forma de tornar o ambiente físico da sala de aula mais motivador durante as aulas de Português é propor temas mais provocativos como incentivadores de uma escrita mais elaborada do que mensagens curtas de uma conversação cotidiana ou um simples comentário oral sobre um tema que é desenvolvido hegemonicamente pela fala expositiva de um professor unicamente.

Ao se discutir em sala de aula temas provocativos, como a violência contra a mulher, o aborto, o abuso de poder, a traição e a loucura na peça “Perdoa-me por me traíres”, de Nelson Rodrigues, é possível construir um ambiente instigante desde o título da obra, já que indica que alguém está pedindo perdão por ter sido traído, o que é bastante incomum para os padrões culturais típicos em nossa sociedade. Além do debate, de pesquisas na internet sobre o autor, dos dados relacionados à obra e do compartilhamento de experiências sobre os temas abordados, é possível usar a peça, que pode ser lida por completo ou parcialmente em sala de aula, dependendo da sequência didática proposta, como texto motivador para a produção de textos argumentativos. Nesse caminho, é possível verificar que uma mudança pode ser feita: em vez de se exigir que todos os alunos façam como exercício o mesmo tema, é possível propor um conjunto de temas, de três a cinco, para que o aluno escolha qual é o mais apropriado para o seu interesse. Assim, é possível construir uma proposta pedagógica mais próxima da realidade e dos interesses dos alunos, o que tende a fazer o ambiente físico da escola ser mais influente do que outras práticas que tirem o foco dos estudantes das atividades propostas na sala de aula.

A figura a seguir sintetiza alguns aspectos conjunturais em que a educação está inserida na sociedade atual.



Figura 3: Alguns aspectos conjunturais da educação na atualidade. Elaborada pelo autor.

Para fundamentar como irei trabalhar as propriedades multissemióticas envolvidas nos processos de produção, distribuição e consumo de textos por meio das TDICs, passarei à explicação do que é Semiótica Social Crítica, a abordagem selecionada por mim dentro da Multimodalidade.

2.6.3 Semiótica Social Crítica

A Semiótica Social Crítica foi desenvolvida para ser teoria e método dentro da Multimodalidade para investigar esse fenômeno em diversas práticas sociais, isto é, a propriedade dos textos de sempre serem compostos por mais de um modo de significação e como os produtores de sentidos usam os recursos semióticos para produzir textos de acordo com seus objetivos e interesses. De certa forma, as pesquisas em Semiótica Social Crítica costumam desafiar paradigmas acadêmicos que limitam a abordagem de um problema de pesquisa a partir de uma única disciplina. Theo van Leeuwen, por exemplo, combina propriedades fonéticas e sonoras com as estruturas léxico-gramaticais das músicas “Live to Tell” e “Like a Virgin”, da cantora Madonna, para discutir a importância da tensão e da nasalidade da voz da cantora para se construir sentidos a respeito da

contradição entre a liberdade sexual feminina e a repressão às mulheres nas culturas ocidentais durante as últimas décadas do século XX (van Leeuwen, 1999, p. 153-154).

Além disso, uma vez que a música faz parte da vida social, política, midiática, religiosa, econômica e artística das sociedades humanas, a Semiótica Social Crítica propõe a investigação da música como discurso, isto é, a melodia, a harmonia, o ritmo e o timbre, por exemplo, são investigados como a realização de significados e a expressão de valores, identidades e ideologias (van Leeuwen, 2012, p. 327). No contexto brasileiro, por exemplo, muitos artistas e grupos, como Cazusa, Legião Urbana, Racionais MC's, IZA e Elsa Soares, se notabilizaram por músicas que contestam relações de poder ilegítimas impostas por elites políticas, simbólicas e econômicas, isto é, a música pode constituir discursos que desafiam estruturas de poder hegemônicas e opressoras. Entretanto, na atualidade, a música também pode ser utilizada como fortalecimento da propaganda de grupos políticos que querem dissimular a antipatia que possuem por e em certas regiões ou grupos sociais, como, durante as eleições de 2022, a produção e a divulgação do jingle “Obrigado pela água, meu querido presidente”²³ que, por meio do forró, estilo musical típico da região Nordeste, exalta o então candidato à reeleição Jair Messias Bolsonaro ao mesmo tempo em que desconsidera a importância de outros líderes políticos nas obras que ajudaram a ampliar o acesso à água na região brasileira que historicamente mais sofreu os efeitos devastadores da seca. Assim, a Semiótica Social Crítica considera o impacto social da produção de sentidos em textos.

A Semiótica Social Crítica deriva da interface entre LSF e ADC feita a partir de um olhar atento à forma como diferentes modos de significação são utilizados em textos. Embora LSF e ADC não neguem a existência ou a importância de diferentes modos de significação na produção de sentidos em textos, foi a Semiótica Social Crítica a responsável por complementar, nesse escopo teórico-metodológico, um método sobre como o sistema linguístico expresso por meio da oralidade e da escrita se combina com outros modos de significação, já que, na análise de um videoclipe, por exemplo, a compreensão dos usos de recursos semióticos ligados às imagens e aos sons, tende a ampliar o entendimento de como os sentidos são construídos em textos por meio de sua materialidade sociossemiótica.

Aqui é importante destacar que a Semiótica Social Crítica não é a única abordagem multimodal dos textos. Existem pesquisadores que, com base nos estudos de

²³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YKN1xk1ZxxA>. Acesso em: 30 nov. de 2022.

Michael Halliday, abordam a análise de textos multimodais por meio da Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional, que é “a abordagem que objetiva entender e descrever as funções de diferentes recursos semióticos como sistemas de significação e para analisar sentidos que se formam quando escolhas semióticas combinam o fenômeno multimodal sobre o espaço e o tempo” (Jewitt; Bezemer; O’Halloran, 2016, p. 160-161). Já a Semiótica Social Crítica é a denominação que vem sendo dada à linha de pesquisa desenvolvida a partir dos trabalhos de Hodge, Kress e van Leeuwen (Kress; Hodge, 1988; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; van Leeuwen, 1999, 2005, 2021).

Um aspecto central para pesquisadores que adotam a abordagem da Semiótica Social Crítica é observar o cotidiano e perceber, com base em um olhar crítico, como os sentidos e as interações são constituídos sem diversas práticas sociais por meio dos usos de diversos recursos semióticos e, conseqüentemente, modos de significação. Em um texto em homenagem póstuma a Gunther Kress, um dos principais expoentes da abordagem semiótica e pedagógica proposta neste trabalho, van Leeuwen (Bezemer; Jewitt; van Leeuwen, 2019, p. 4) destaca que Kress procurava construir suas ideias a partir da observação atenta de exemplos, principalmente no que diz respeito a imagens, que encontrava em seu cotidiano nos diversos papéis sociais que assumia – especialmente como pai, consumidor, turista, professor e pesquisador –, o que foi fundamental para construir um entendimento sólido sobre como é possível produzir sentidos por meio de textos numa perspectiva multimodal. Dessa forma, um princípio básico da Semiótica Social Crítica é que o pesquisador deve estar atento à realidade multissemiótica em que está inserido e nos diversos papéis exercidos durante a interação social para, além de desenvolver pressupostos teóricos e metodológicos, agir com o objetivo de alterar a realidade social, com o foco no combate às relações ilegítimas de poder e na mudança de relações e formas de significar.

Os três termos que nomeiam essa abordagem podem ser definidos da seguinte forma, segundo Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2021, p. 280):

‘semiótica’ indica, em primeiro lugar, um interesse por modos de comunicação que vão além da linguagem, mas que obviamente não excluem a linguagem. Estamos também particularmente interessados/as em como a linguagem e outros modos de comunicação combinam-se em textos multimodais e em eventos comunicativos e seus efeitos de significado.

O ‘social’ em ‘Semiótica Social Crítica’ indica que não estamos interessados/as em semiótica por si só. Relacionamos teorias semióticas a importantes temas sociológicos e aplicamos análises semióticas em

áreas como educação, comunicação intercultural e cultura popular. A análise no trabalho aqui apresentado é um exemplo desta abordagem. Finalmente, o ‘crítico’ em Semiótica Social Crítica indica que a semiótica social faz parte da disciplina da ACD. Vai além da mera descrição de fatos sociais e linguísticos, mas analisa textos multimodais que desempenham papéis vitais na produção, reprodução e transformação das práticas sociais que constituem as sociedades em que vivemos.

Um pressuposto fundamental para desenvolver pesquisas nessa área é entender que os sentidos não são fixos, mas sim fixados pelas pessoas – ainda que nem sempre seja possível descrever precisamente como um significado foi construído socialmente durante o tempo – (van Leeuwen, 1999, p. 193), ou seja, os processos de significação não ocorrem de forma arbitrária, pois os produtores de sentidos e aqueles que os interpretam usam os recursos semióticos disponíveis de acordo com seus interesses no momento da produção de signos (Kress, 1993).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a coerência dos textos não está restrita apenas à expressão oral e à escrita, como a tradição dos estudos linguísticos costuma focar. Assim, ao considerar que “os textos são muito incompletos, ou melhor, contêm muitos implícitos, visto que a maior parte do conhecimento compartilhado não precisa ser explicitada, a coerência é uma construção ‘situada’ dos interlocutores” (Koch; Elias, 2016, p. 22); é preciso também compreender como os interlocutores tiveram diversos sentidos e pressupostos diversos fixados durante práticas sociais. Assim, é importante investigar, por exemplo, que o uso de cores em manifestações políticas para expressar a adesão a um conjunto de valores, propostas, grupos e projetos político-partidários foi construído e fixado durante diversas práticas sociais e seus sentidos foram sendo difundidos por meio de práticas sociais (van Leeuwen, 2011).

Nas subseções seguintes, serão apresentados três conceitos essenciais para a Semiótica Social Crítica e para esta pesquisa: os recursos semióticos, os modos de significação e a ressemiotização.

2.6.4 Recursos semióticos

Os recursos semióticos constituem um conceito central para a Semiótica Social Crítica e para a Pedagogia dos Multiletramentos. Por meio deles, construímos sentidos em diversas práticas sociais e tornamos a comunicação possível em nossa vida cotidiana, ou seja, dominar os diferentes usos dos recursos semióticos em diferentes contextos é

dominar habilidades e competências essenciais para se produzir e interpretar textos em interações reais. Dessa forma, investigá-los passa a ser uma tarefa essencial para linguistas e educadores.

Na Semiótica Social Crítica, os recursos semióticos são

as ações e os artefatos que nós usamos para comunicar, podendo ser produzidos fisiologicamente – com nosso aparato vocal; com músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos, etc. – ou produzidos por tecnologias – com caneta, tinta e papel; com hardware e software de computadores; com tecidos, tesouras e máquinas de costura, etc. (van Leeuwen, 2005, p. 3)

A Semiótica Social Crítica tem o seu foco na investigação dos usos dos recursos semióticos a partir da expansão do pressuposto de Halliday (1982[1978]) de que a língua é um recurso para produzir sentidos. Ao expandir a abordagem da gramática proposta por Halliday, os pesquisadores de Semiótica Social Crítica buscam ampliar a possibilidade de se investigar a produção de sentidos em textos. Três são as principais atividades desenvolvidas por semioticistas que adotam essa abordagem em relação aos recursos semióticos (van Leeuwen, 2005, p. 3):

- 1) Coletar, documentar e catalogar sistematicamente recursos semióticos – incluindo a sua história;
- 2) Investigar como esses recursos são usados em contextos históricos, culturais e institucionais específicos e como as pessoas falam sobre eles nesses contextos – planejando, ensinando, justificando, criticando-os, etc.
- 3) Contribuir para a descoberta e o desenvolvimento de novos recursos semióticos e novos usos dos recursos semióticos existentes.

Os objetivos desta tese estão mais próximos da segunda atividade, já que parto da análise dos recursos semióticos no contexto de duas escolas de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, a investigação dos usos dos recursos semióticos e de suas histórias no contexto escolar a partir de múltiplos sujeitos sociais constitui um elemento central no desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos, pois é preciso compreender como professores, membros da direção pedagógica, outros profissionais da escola, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar lidam com diferentes recursos, especialmente os oriundos das TDICs e os mais tradicionais do

ambiente escolar (pincel, quadro, televisão, caneta, lápis etc.), no processo de ensino-aprendizagem em uma sociedade que vive o regime da informação.

2.6.5 Modos de significação

Modo de significação refere-se “a um conjunto socialmente organizado de recursos semióticos para produzir sentido” (Jewitt; Bezemer; O’Halloran, 2016, p. 157), isto é, diz respeito às diferentes materialidades por meio das quais os significados são produzidos. Além disso, cada modo de significação oferece diferentes potenciais, que têm um efeito fundamental sobre a escolha do modo de significação em instâncias específicas de comunicação (Kress, 2011, p. 54).

Os modos de significação têm diferentes propiciações²⁴, que são “os potenciais e as limitações do material desenhado na semiose como modo” (Kress, 2011, p. 58). Dessa forma, a Semiótica Social Crítica considera que os modos de significação possuem diferentes materialidades e usos possíveis que são construídos social e historicamente. Assim, alguns sentidos podem ser expressos melhor, para determinados padrões construídos social e historicamente, verbalmente e outros visualmente (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 3). Para identificar o agente de uma ação de violência física ou de um roubo, por exemplo, os responsáveis por investigações criminais e os canais de mídia costumam valorizar mais imagens que comprovem esse tipo de ação do que apenas relatos orais ou escritos de vítimas sobre um determinado acontecimento. Entretanto, nos processos de representação, comunicação e interpretação de leis, contratos e regulamentos diversos que irão nortear e legitimar ações de agentes públicos e privados há a predominância da escolha dos significados escritos para serem considerados os mais apropriados, confiáveis e legítimos para diversas práticas do sistema jurídico no Brasil.

Um aspecto interessante dentro das propiciações dos modos de significação são as suas relações com os recursos semióticos. Há recursos semióticos que podem ser utilizados em um conjunto amplo de modos de significação e outros em um número mais restrito ou até mesmo de forma exclusiva.

O ritmo apresenta o potencial de ser utilizado em qualquer atividade humana para materializar sentidos (van Leeuwen, 1999). Gestos, sons, imagens, escrita e fala, por exemplo, podem ter a sua materialidade e a sua percepção influenciadas pelo ritmo

²⁴ Sigo a tradução proposta por Rojo e Moura (2019) para o termo em inglês *affordance*.

enquanto são representados, comunicados e interpretados por diferentes participantes nos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Já a cor está mais ligada aos significados visuais e escritos e se torna inviável de ser materializada por meio da fala ou de outros sons, como uma gravação de áudio.

É importante ressaltar que quando usamos de forma integrada mais de um modo de significação em um texto, ocorre a multimodalidade dos textos. Conforme foi visto na seção 2.3.2 desta tese, costumam ser utilizados sete modos de significação em textos a partir da abordagem sociosemiótica: visual, espacial, tátil, gestual, áudio/sonoro, oral e escrito. O ensino dos recursos semióticos para serem materializados em diferentes modos de significação constitui, portanto, um dos fundamentos desta tese.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que a escolha dos recursos semióticos e dos modos de significação em textos não ocorre de forma arbitrária e possuem um uso formado social e historicamente em uma sociedade. No ensino médio, foco deste trabalho, o ensino de línguas foi pautado muito tempo pelo uso da escrita e com algumas práticas de oralidade, mas com o foco nas propriedades léxico-gramaticais de frases descontextualizadas ou de textos literários, jornalísticos, relacionados aos exames de seleção para o ingresso em universidades ou típicos da esfera escolar (redações dissertativas-argumentativas, provas, trabalhos escritos e respostas de exercícios). Esse conjunto de práticas pedagógicas é bastante insuficiente na atualidade, pois os estudantes estão imersos numa realidade multissemiótica em que os processos de representação, comunicação e interpretação de textos estão demandando dos cidadãos um conhecimento mais amplo dos usos dos recursos semióticos materializados em diferentes modos de significação e em diferentes práticas.

Nesse sentido, além de dominar o ritmo de expressão dos significados léxico-gramaticais da oralidade para produzir os sentidos desejados em textos, os estudantes precisam ser capazes de desenvolver, por exemplo, técnicas de leitura que considerem o ritmo como cada gênero precisa ser lido para determinados objetivos cotidianos. Também destaco que os alunos precisam compreender as múltiplas possibilidades por meio das quais significados são representados, comunicados e interpretados por meio das TDICs em uma infocracia, o que faz emergir ainda mais a necessidade de se construir atividades e métodos de ensino fundamentados pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Portanto, os conceitos de modos de significação e recursos semióticos estão imbricados dentro do arcabouço teórico e metodológico da Semiótica Social Crítica e

possuem ampla utilização nas sociedades, o que exige uma renovação das práticas pedagógicas no contexto escolar.

2.6.6 A Ressemiotização e a leitura de clássicos da literatura

A ressemiotização diz respeito à reconstrução e à mudança dos modos de significação de um determinado texto devido a processos de recontextualização que o texto original sofreu para passar a integrar novas práticas sociais (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016; Iedema, 2003), isto é, trata-se de um conceito voltado para a discussão de como as mudanças nas materialidades dos textos ocorrem de forma dialética com mudanças sociais. As pesquisas que investigam a aplicação da ressemiotização em diversos contextos, portanto, costumam questionar, explicar e discutir por que certos usos dos recursos semióticos e dos modos de significação, construídos social e historicamente, são mais recorrentes ou não e as possíveis mudanças materiais que estes podem sofrer quando os textos são recontextualizados em diferentes práticas sociais.

O interesse por esse conceito e seu uso nas últimas décadas advêm das necessidades e dos interesses que as pessoas têm de modificar a materialidade dos textos. Na contemporaneidade, tem sido comum que diversas obras literárias, como os livros da série Harry Potter ou clássicos da literatura brasileira e europeia, sejam transformadas em filmes ou séries para o cinema, televisão ou serviços de streaming. O escritor Nelson Rodrigues (1912-1980), por exemplo, teve diversas adaptações de suas obras nas últimas cinco décadas. A série de contos “A Vida Como Ela É...” foi publicada durante pouco mais de uma década em jornais do Rio de Janeiro e passou por várias adaptações para o cinema, o rádio, o teatro e a televisão, como o célebre seriado homônimo com quarenta contos adaptados em episódios de cerca de dez minutos e exibidos exaustivas vezes pela Rede Globo durante a década de 1990. Nessa adaptação, houve várias modificações nos modos de significação. Por exemplo, Nelson Rodrigues não apontava detalhadamente como era o ambiente ou a aparência de seus personagens em todos os contos adaptados. Entretanto, a série detalhava significados espaciais, visuais, gestuais, orais e sonoros que não tinham tanta especificidade nos textos escritos publicados nos jornais a fim de adaptar o texto para a exibição na televisão aberta durante a última década do século XX. Assim, a ressemiotização da obra de Nelson Rodrigues aconteceu e ainda acontece com o objetivo de transformar o texto literário em outros gêneros para serem exibidos em outras mídias, ou seja, a materialidade do texto de Nelson Rodrigues é rotineiramente

modificada para a sua adaptação a novas práticas sociais que ajudam a perpetuar o (re)conhecimento da sua obra.

Outro exemplo é como histórias em quadrinhos são ressemiotizadas em diversas práticas sociais. As histórias e os personagens de quadrinhos, como “A Turma da Mônica” e “O Homem-Aranha” são, além de frequentemente ressemiotizados para o cinema e serviços de *streaming*, transformados em diversos produtos de consumo que inserem elementos ficcionais no cotidiano das pessoas, como camisetas, canetas, calças, cadernos, lápis, fantasias, folhas de fichário, tênis e até maçãs. Dessa forma, o processo de ressemiotização pode servir também para ampliar as possibilidades de lucro financeiro dos detentores dos direitos autorais de diferentes produtos culturais nas sociedades contemporâneas por meio da inserção de personagens e elementos ficcionais nas práticas cotidianas das pessoas.

Conforme discutido anteriormente, Candido (2000) ressalta que os leitores apreciam e consomem as obras à medida que vivem, aceitam, decifram e deformam os textos literários. Um ponto central desta tese é considerar que a ressemiotização de obras literárias é um processo que pode consolidar dois objetivos: fortalecer o vínculo dos leitores com textos literários e ajudar os jovens de ensino médio a desenvolverem a sua criatividade na esfera artística-literária, por exemplo, por meio do processo de edição de textos literários a partir de integração de recursos semióticos que fazem parte da realidade sociossemiótica da atualidade.

Quando os estudantes aprendem as formas como podem ilustrar e alterar elementos de *design* do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, por exemplo, eles, além de desenvolverem a vivência com a obra, passam a trabalhar a criatividade com base no uso das TDICs. Em vez de simplesmente usarem a folha branca e a escrita em tinta preta em fonte Arial, Times New Roman ou Calibri em todos os trabalhos escolares feitos em *softwares* de edição de textos, como o *Microsoft Word*, os alunos precisam explorar as novas formas de produzir sentido que esses programas possibilitam além das propriedades padronizadas. Esse processo ajuda os estudantes a se capacitarem para trabalhar com os processos de edição de textos para usarem de forma consciente os recursos semióticos disponíveis em *softwares* e construídos social e historicamente pelas sociedades.

Sobre os usos de elementos de *design*, Kress e van Leeuwen (2020, p. 3) destacam que

Tecnologias multimodais como Word e Power Point, com todas os seus recursos visuais pré-configurados (templates, diagramas, ícones, opções de cor e animação e assim por diante), possuem um papel particularmente importante, privilegiando certas opções por fazê-las mais acessíveis e fáceis de usar do que outras, o que resulta em práticas individuais passarem a apresentar modelos comuns, mesmo com a ausência de regras explícitas, embora isso varie mais em alguns domínios do que em outros. Contextos corporativos, por exemplo, podem impor regras para as apresentações com o Power Point, enquanto outros contextos dão aos apresentadores uma grande liberdade.

Assim, a fim de preparar os estudantes para contextos diversos de produção textual em que diferentes regras, demandas, individualidades e objetivos influenciam substancialmente a produção de sentidos por meio dos elementos de *design* disponíveis nas novas tecnologias, é preciso que as práticas didáticas possibilitem a ressemiotização de obras literárias, principalmente as que são de domínio público²⁵, pois esse processo tem o potencial de ajudar os estudantes a entenderem como trabalhar de forma criativa e inovadora a partir de obras literárias.

No âmbito das gravações de áudio, os estudantes podem utilizar *softwares* gratuitos para gravarem em *smartphones*, computadores ou *notebooks* recitações de poemas e até mesmo *podcasts* em que debatam sobre obras literárias. Essas atividades fazem com que os alunos apliquem o conhecimento típico da análise de obras literárias – como interpretação do texto, análise do contexto histórico, debate sobre os conflitos humanos, etc. – a novas práticas que exigem o domínio de diversos recursos semióticos combinados em diferentes modos de significação. Ao gravarem a recitação do poema com vinhetas ou uma trilha sonora, os estudantes precisam se preparar para combinar de forma adequada os significados orais e sonoros para produzir o texto. Além disso, trata-se de práticas que ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades e competências voltadas para a edição de sons com diversas particularidades, como ajuste do volume, regravação, inserção de diferentes faixas de áudio, uso de equipamentos associados, etc.

Portanto, a aplicação de pressupostos, conceitos e pesquisas da Semiótica Social Crítica por meio da Pedagogia dos Multiletramentos tem o potencial para melhorar substancialmente a abordagem do uso das novas tecnologias e para diversas práticas que envolvem a atualidade multisemiótica dos sentidos, já que consideram de forma ampla

²⁵Privilegiar obras em domínio público é uma decisão que facilita o processo de edição, pois torna desnecessária qualquer autorização para a edição e a distribuição do texto.

o uso de diferentes recursos semióticos por meio de diferentes práticas, domínios e gêneros.

2.7 A teoria dos gêneros e o ensino

Tradicionalmente, com base em fundamentos normativos e estruturalistas, o ensino de Português Brasileiro, assim como uma parte importante da Linguística durante o século XX, esteve voltado para o conhecimento da nomenclatura da estrutura gramatical. Dessa forma, ensinar a língua era sinônimo de ensinar a estrutura morfossintática do Português, principalmente a partir de sentenças descontextualizadas, ou seja, os textos não eram tomados em sua integridade, mas sim de forma fragmentada como pretexto para atividades que não costumam captar as suas riquezas significativas nem suas funções reais na interação (Geraldi, 2011[1984]; Ferrarezi Jr; Carvalho, 2017; Silva, 1998).

Esse paradigma prescritivista de base formalista, embora ainda seja adotado de forma acrítica por muitos profissionais da área de educação de língua materna no Brasil, tem perdido espaço gradualmente durante as últimas três décadas tanto em documentos oficiais quanto nas novas metodologias de ensino desenvolvidas e aperfeiçoadas, baseadas nas abordagens relacionadas aos letramentos e aos multiletramentos, que colocaram os gêneros e a construção de sentidos no foco da metodologia de ensino. Nessas novas perspectivas, o texto não é um mero pretexto para o trabalho limitado a normas prescritivas como base no ensino de língua a partir da nomenclatura gramatical. O texto passa a ser o foco do ensino de línguas para se estudar os gêneros e a textualidade (Schneuwly; Dolz, 2004).

No Brasil, destacam-se as aplicações das abordagens de Bakhtin e Marcuschi para o ensino de línguas. Nas próximas subseções, estabelecerei de maneira mais clara os fundamentos teóricos em relação a diferentes abordagens adotadas neste trabalho sobre os gêneros e como elas podem ser articuladas ao planejamento pedagógico voltado para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino médio.

2.7.1 A abordagem de Bakhtin dos gêneros do discurso

O pensamento de Mikhail Bakhtin foi decisivo para que a área de Linguística e para a de Filosofia da Linguagem tirem o “eu” do centro dos estudos e passem a

colocar o “outro” como foco decisivo a partir do momento em que passou a considerar o “enunciado como unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 276). Essa mudança de foco torna propício o olhar para a compreensão responsiva e os gêneros como objetos de estudo, já que a comunicação com o outro se dá por meio de gêneros em que este outro não assume uma postura passiva diante dos enunciados.

A compreensão responsiva se contrapõe à compreensão passiva, pois reconhece que os enunciados não são simplesmente absorvidos passivamente por sujeitos alocutários. Assim, para Bakhtin (2011, p. 272),

toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Considerar a compreensão responsiva proposta por Bakhtin é essencial no ensino de línguas, pois ajuda a construir na sala de aula um ambiente favorável para o entendimento das múltiplas possibilidades de (re)ação dos sujeitos em diferentes contextos comunicativos. Assim, considerar a compreensão responsiva como parte da interação, é deslocar o foco do *eu* para o *outro* no processo de interação verbal.

A respeito dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) os define como tipos relativamente estáveis de enunciados em relação a três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. A partir dessas características relativamente estáveis, Bakhtin definiu que era possível identificar e analisar diferentes gêneros do discurso. Além disso, o filósofo da linguagem também destacou que

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 266).

Assim, a abordagem proposta pelo pensador russo foi decisiva para que os estudos sobre gêneros deixassem de ficar restritos aos gêneros literários, estudados desde a Antiguidade (com destaque para a “Poética”, de Aristóteles), e passassem a considerar

diferentes formas de interação por meio de enunciados, como os diálogos cotidianos e as pesquisas científicas de toda espécie. Essa ampliação coloca a teoria dos gêneros mais próxima ao diálogo com outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, o *design*, a linguística e a comunicação.

Dentro da teoria bakhtiniana, os gêneros são divididos em duas categorias: primários e secundários. A seguir apresento a diferenciação entre ambos em um quadro com base em Rojo e Barbosa (2015, p. 18-19, grifos das autoras).

Gêneros primários	Gêneros secundários
Aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e <i>posts</i> em certos tipos de <i>blog</i> .	Servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros.

Quadro 5: Diferenças entre gêneros primários e secundários. Adaptado a partir de Rojo e Barbosa (2015, p. 18-19, grifos das autoras).

Além disso, os gêneros secundários podem absorver e modificar os primários, como as notícias podem fazer com conversas cotidianas para contextualizar um determinado fato.

Por fim, é importante destacar que bakhtinianos preferem usar o termo gêneros do discurso em vez de gêneros textuais, porque

equaciona-se a **forma de discurso (social)**, **forma da enunciação** e subordina-se a **interação verbal** às **formas da comunicação (verbal/sócio - ideológica)**. Assim, **gênero dá forma**, sim, mas a **um discurso**, a **uma enunciação**. Isso porque o que interessa aos autores é o **tema** ou a **significação** das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a **significação/tema** preenche da **ideologia** e da **valoração**, único fim de um enunciado vivo. Por isso, **forma de discurso**, de **enunciação**. E não **forma de texto**, de

enunciado. Por isso também, depois, gêneros **discursivos ou de o discurso** e não **de texto/textuais**.

O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas (...). Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 42, grifos das autoras).

É necessário destacar que essa diferenciação não costuma ser feita em inglês pelos autores que fundamentam esta pesquisa, como Fairclough (2003). Entretanto, no Brasil, os termos “gênero discursivo” e “gênero do discurso” são utilizados por pesquisadores que querem situar seus trabalhos de forma mais evidente dentro dos paradigmas bakhtinianos, enquanto que o termo “gênero textual” é utilizado recorrentemente por pesquisadores que empregam outras abordagens dos estudos discursivos ou textuais, especialmente a de Marcuschi.

Apesar de reconhecer e valorizar bastante a teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, darei um pouco mais de prevalência neste trabalho à aplicação dos preceitos sistematizados por Marcuschi, uma vez que suas categorias são mais amplamente utilizadas nas provas do PAS/UnB e do Enem. A seguir explicarei de forma mais detalhada a abordagem de Marcuschi sobre o tema e como ela é utilizada de forma recorrente em exames de seleção para egressos do ensino médio que querem estudar na Universidade de Brasília.

2.7.2 A síntese de Marcuschi sobre os gêneros e os tipos textuais

Na perspectiva teórica e metodológica do estudo dos gêneros apresentada nesta pesquisa, é importante discutir a diferenciação entre os gêneros textuais e os tipos textuais. Também, deve-se ressaltar que os exames de seleção para o ingresso em universidades públicas investigados nesta pesquisa exigem mais a análise e a produção textual com base em uma abordagem dos tipos textuais do que dos gêneros textuais, o que torna essa distinção ainda mais relevante para este trabalho.

Para o linguista brasileiro, o tipo textual

designa uma espécie de construção teórica (...) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (...) do que como textos materializados; a rigor

são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo, ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. (Marcuschi, 2008, p. 154)

Já os gêneros textuais

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso (...) os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Os textos costumam ter elementos de mais de um tipo ou de um gênero textual em sua composição. Em um romance, por exemplo, é comum que haja momentos de descrição, argumentação, exposição e narração; e que a essência da obra seja constituída de diversos gêneros, como: e-mails, telefonemas, diálogos cotidianos, outros romances, notícias e debates.

No âmbito do ensino e da comunicação, a abordagem de Marcuschi sobre os gêneros textuais considera que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2002, p.29). Assim, o domínio de um gênero textual reflete habilidades e competências para o uso da língua em situações reais de comunicação.

Exames de seleção como o PAS/UnB e o Enem costumam exigir que os estudantes do ensino médio produzam textos predominantemente dos tipos dissertativo-argumentativo, dissertativo-expositivo e narrativos²⁶. Parte do predomínio dos tipos

²⁶ Em relação aos tipos textuais na prova de redação, é importante estabelecer algumas diferenças entre o PAS/UnB e o Enem. Este estabelece em suas diretrizes a exigência, necessariamente, da produção de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, não há a possibilidade de se exigir a narração ou a descrição como tipos predominantes para a prova de redação. Já o PAS/UnB apresenta uma inconsistência na sua prova de redação, na minha análise, quando a banca examinadora usa o termo “dissertativo”, pois nem sempre é feita

textuais em vez dos gêneros textuais na produção de textos do Enem e do PAS/UnB parece estar mais relacionado à impessoalidade do candidato exigida pelo exame e ao conjunto de critérios de correção que foram sistematizados, divulgados e praticados no decorrer das últimas cinco décadas nos exames de seleção no Brasil. Assim, não é comum nesses exames a solicitação de um artigo de opinião, um editorial ou de uma crônica, por exemplo, pois são gêneros textuais inseridos numa realidade sócio-histórica complexa em que a qualidade de um texto de opinião possui uma variabilidade maior de estilo e de estrutura composicional, o que não é o ideal para se ter uma correção padronizada de uma prova de redação em larga escala.

Um exemplo que materializa de forma mais direta a necessidade de se buscar uma relativa impessoalidade da produção textual é o fato de que as provas do PAS/UnB que exigem a produção de uma carta, por exemplo, obrigam os estudantes a não assinarem em hipótese nenhuma a carta com o seu próprio nome. Caso a carta seja assinada, os estudantes recebem nota zero. Na prova de redação da terceira etapa do PAS/UnB de 2017, por exemplo, solicitava-se que os estudantes não assinassem a carta. Esse critério tem legitimidade, já que a identificação dos candidatos pode resultar em alguma fraude ou favorecimento ilícito; entretanto, a realidade do gênero é ignorada, já que, a não ser que seja uma carta anônima, costumamos assinar as cartas que mandamos para indicar a nossa autoria.

A seguir explicarei brevemente o procedimento da sequência didática e como ela pode ser adaptada à Pedagogia dos Multiletramentos e aplicada a exames de seleção.

2.7.3 A sequência didática: uma abordagem dos gêneros para o ensino

Inspirada numa concepção interacionista da linguagem e próxima dos critérios de Bakhtin, a sequência didática é

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que

uma distinção evidente se está sendo solicitada a produção de um texto de caráter argumentativo ou de caráter expositivo. Dessa forma, seria mais apropriado que o PAS/UnB especificar como dissertativo-argumentativo ou dissertativo-expositivo os tipos textuais exigidos para gerar menos ambiguidades. Além disso, o PAS/UnB também pode exigir a produção de gêneros textuais, como cartas de caráter argumentativo.

facilitam essa apropriação (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 43, grifos dos autores).

Assim, trata-se de uma proposta em que são organizadas progressões de atividades elaboradas pelos professores, de forma aberta e negociada, para que os estudantes desenvolvam a capacidade de usar gêneros orais e escritos. Nesta tese, buscarei ampliar essa abordagem para práticas que considerem a realidade sociosemiótica dos textos, na atualidade.

A sequência didática é dividida nos seguintes estágios (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 84-91):

- 1) *Apresentação da situação*: é o momento em que se constroem com a turma as condições necessárias para o entendimento da prática de linguagem e do que envolve o processo de comunicação de um determinado texto. As respostas em relação às seguintes perguntas costumam nortear esse estágio: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Que conteúdos são importantes para a produção do gênero estudado?;
- 2) *A primeira produção*: diz respeito à primeira atividade de produção de um gênero oral ou escrito proposto. É o momento de se avaliar os pontos fortes e fracos dos textos produzidos pelos estudantes e as virtudes e as imprecisões das explicações e orientações feitas pelos professores;
- 3) *Os módulos*: são diferentes atividades e tarefas desenvolvidas para instrumentalizar os estudantes a conseguirem produzir o texto de forma adequada aos seus objetivos comunicativos. Nesse conjunto de estágios, os estudantes aprendem as técnicas de elaboração, planejamento e realização dos textos por meio de um conjunto de atividades de observação, análise e produção dos gêneros a fim de que dominem o gênero estudado de forma mais profunda do que na primeira produção.
- 4) *A produção final*: constitui o fim da sequência didática por meio de uma produção textual que permite o aluno colocar em prática o gênero e a avaliação dos progressos realizados no gênero estudado.

Além disso, os autores defendem que os gêneros sejam agrupados com base em suas regularidades linguísticas e sociais. Para eles é preciso que os agrupamentos (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 101):

- 1) Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- 2) Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- 3) Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Um exemplo desse agrupamento proposto pelos autores é, dentro do domínio da cultura literária ficcional, com foco no desenvolvimento da capacidade de narrar dos estudantes, o trabalho com os seguintes gêneros: conto maravilhoso, fábula, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica e conto parodiado (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 101). Essa proposta de organização do trabalho pedagógico se dá pelo fato de que “cada família de textos envolve questões de ordem social e de aprendizagem particulares que devem ser consideradas no contexto escolar” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 14).

No âmbito da gramática e da ortografia, os autores propõem que, em um tempo específico, seja feita a correção das inadequações a partir dos erros mais recorrentes, para que os estudantes organizem melhor os textos e os adequem às normas ortográficas da língua que estão usando. Assim, nessa abordagem de ensino, “se o texto (oral ou escrito) é uma materialização da linguagem, é por meio dele que podemos detectar os problemas e as dificuldades, dos alunos em relação ao nível de conhecimento esperado em um determinado ano” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 86).

Nesta tese, buscarei aplicar a sequência didática como uma forma de organizar o trabalho da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino médio. Entretanto, algumas adaptações serão feitas para a sua aplicação numa abordagem ligada aos multiletramentos. Na gravação de um *podcast*, por exemplo, o pressuposto de que uma “palavra pronunciada é dita de uma vez por todas” (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 95) não é válido, já que os alunos podem fazer a edição e a revisão do *podcast* durante a gravação para que o *design* de diferentes modos de significação do texto seja materializado de forma apropriada conforme o gênero de *podcast* que se pretenda produzir, ou seja, os alunos podem regravar e até mesmo editar diversas propriedades do áudio, como o volume da fala de uma pessoa, a inserção de uma vinheta ou de uma trilha sonora.

Por fim, ressalto que o agrupamento que eu proponho partirá das obras do PAS/UnB para discutir questões como a violência contra a mulher numa redação no formato do Enem (como a prova de redação do Enem 2015). Para tal, é possível utilizar também o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, pois, nesta proposta pedagógica, também busco integrar, além dos modos de significação, os conteúdos de gramática, redação e literatura. Assim, por meio das atividades propostas, os estudantes podem desenvolver habilidades e competências nesses conteúdos de forma integrada, o que a tradição didática do ensino de português no Brasil colocou como três disciplinas afastadas.

Na próxima subseção, eu irei discutir alguns aspectos da abordagem de Charles Bazerman sobre os gêneros que serão utilizadas nesta investigação.

2.7.4 Conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistemas de atividades conforme Bazerman

De acordo com Bazerman (2006, p. 31), os gêneros “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Assim, os gêneros não aparecem distanciados uns dos outros, mas sim integrados para formar e modificar práticas sociais.

Para o entendimento dos gêneros como atividades, são necessários três conceitos (Bazerman, 2006, p. 32-34):

- 1) *Conjunto de gêneros*: é o conjunto de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir, isto é, refere-se a todos os gêneros usados pelas pessoas em uma determinada profissão ou papel social;
- 2) *Sistema de gêneros*: compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Assim, um determinado sistema de gêneros abarca as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo recorrente de um grupo de pessoas que costumam assumir determinados papéis sociais durante a produção, a distribuição e o consumo de gêneros que estão interligados;
- 3) *Sistema de atividades*: trata-se de um nível que, além de abarcar o sistema de gêneros, considera as atividades que as pessoas fazem. Dessa forma, levar em

consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é especificar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, sem ter como foco os textos como fins em si mesmos.

Nesta tese, o conjunto de gêneros será essencial para se compreender como estudantes e professores os utilizam em suas rotinas e como eles estão mais próximos ou distantes dos usos das TDICs nas práticas cotidianas de comunicação.

Uma mudança proposta nesta tese é alterar os sistemas de gêneros e de atividades relacionados à avaliação dos estudantes e associar as atividades às obras do PAS/UnB. Ao tentar incluir nas práticas pedagógicas gêneros mais contemporâneos que usam as TDICs, como, por exemplo, o *podcast* e a adaptação de obras literárias por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível ampliar o conjunto de gêneros nas práticas didáticas. Proponho que o sistema de gêneros considere uma ampliação nos papéis assumidos por professores e estudantes nos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Ao gravar um *podcast* sobre um poema de Gregório de Matos e colocá-lo em plataformas digitais, por exemplo, além dos estudantes terem a prática de produzir o gênero, eles estão ampliando substancialmente o seu público de ouvintes que costuma estar restrito ao professor de uma disciplina responsável por dar a nota do trabalho. Esse processo, para obter um resultado mais consistente, precisa de uma estratégia que vá além da produção do texto, ou seja, que considere a distribuição e consumo dos textos como essencial nos sistemas de gêneros e atividades.

Por fim, posto que serão consideradas diversas atividades relacionadas às ações dos participantes para produzir os textos assim como ações que serão desenvolvidas, a análise dos sistemas de atividades relacionados ao uso dos gêneros nas escolas pode contribuir para mudanças nas tarefas atribuídas a professores e estudantes. Portanto, a ampliação dos gêneros e de seus usos na escola tendem a gerar uma mudança substancial nos sistemas de atividades, o que leva a uma nova configuração do ensino de Português por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, pois os alunos podem assumir diferentes papéis que explorem o seu potencial em diferentes áreas.

2.8 Conclusão

O percurso teórico construído neste capítulo é necessário para mostrar de que forma o Português está inserido na atualidade num contexto de globalização. Além disso,

os estudos sobre letramentos, apesar de sua importância no desenvolvimento de práticas de ensino que considerem os usos da escrita em diferentes realidades, não limitando-se ao processo de alfabetização ou de leitura descontextualizada, precisam ser ampliados para os multiletramentos a fim de atender às demandas atuais relacionadas às propriedades multissemióticas dos textos.

Dessa forma, a seguir apresento os fundamentos metodológicos que foram fundamentais para nortear este trabalho.

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa

3.0 Introdução

Neste capítulo, explicarei os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Iniciarei esta parte especificando o tipo de pesquisa, os seus fundamentos basilares e o porquê da sua escolha. Na sequência, detalharei o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e informações sobre os participantes, destacando questões relacionadas aos impactos da pandemia, a estrutura e a rotina do CEAN e do CEMEB, escolas em que ocorreu a pesquisa. Por fim, apresentarei quais foram os instrumentos de pesquisa para a coleta e a análise dos dados gerados.

3.1 Tipo de pesquisa

Neste trabalho, será adotada uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação. A abordagem qualitativa é a mais adequada para o desenvolvimento de um método de ensino da Pedagogia dos Multiletramentos, pois, em vez de estar focado apenas em dados estatísticos, foco maior das pesquisas que adotam o paradigma quantitativo em sua metodologia, busco analisar e discutir uma grande variedade de aspectos do processo de construção e aperfeiçoamento de um método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, como “o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem” (Magalhães; Resende; Martins, 2017, p. 30).

Além disso, o paradigma qualitativo é fundamental para que esta pesquisa ressalte a “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23). Dessa forma, embora seja notadamente reconhecido que nenhum método será capaz de abarcar com precisão todos os fatores sutis relacionados à vivência humana para a investigação de qualquer problema de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33), a abordagem qualitativa se mostra essencial para que possa ser construído um entendimento

mais amplo do processo de construção e avaliação do método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, já que contribui para uma interpretação mais detalhada sobre como diversas variáveis estão interligadas e influenciam o processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Dentre as diversas abordagens que estão incluídas no paradigma qualitativo, a pesquisa-ação foi a modalidade de pesquisa central escolhida para esta investigação, porque ela

é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2007, p. 120).

Ademais, ela também é definida como

a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social que visam a aumentar a imparcialidade, o bem-estar e a autodeterminação (...). Na pesquisa-ação, os colaboradores comunitários ou organizacionais trabalham em conjunto com os pesquisadores profissionais na definição de objetivos, na elaboração de questões de pesquisa, no aprendizado das habilidades de pesquisa, na combinação entre o conhecimento e os esforços, na condução da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que é aprendido para a produção de uma mudança social positiva (Greenwood; Levin, 2006, p. 100).

É importante ressaltar que a pesquisa-ação não envolve o distanciamento do pesquisador em relação aos participantes pesquisados ou em relação aos dados gerados durante a investigação. O pesquisador não é neutro nesse tipo de pesquisa (Gil, 2002, p. 55), o que não quer dizer que a sua abordagem será menos científica que as demais, pois também examina, em um paradigma crítico, de forma bastante rigorosa as metodologias envolvidas e os resultados obtidos para avaliar se a mudança social almejada foi alcançada (van Dijk, 2012a, p. 15-17).

A elaboração de uma metodologia baseada na aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos para os estudantes que farão o PAS/UnB e o Enem tem o objetivo de modificar a forma como alunos da rede pública de ensino estudam as obras e as provas

desses exames. Ao mesmo tempo que pretendo elaborar um diagnóstico de diversas situações cotidianas vivenciadas por estudantes e docentes – que não estão dissociadas da atual crise econômica, social e sanitária enfrentada pela sociedade brasileira no contexto da pandemia do novo coronavírus –, pretendo modificar a forma de preparação dos estudantes para que diversos modos de significação sejam trabalhados de forma consciente no cotidiano escolar pelos estudantes em seu cotidiano pedagógico a fim de desenvolver as suas diferentes potencialidades. Ademais, a pesquisa é bastante importante para a discussão sobre de que maneira as TDICs podem ser usadas de forma mais consciente e crítica no ensino para que se tornem aliadas dos múltiplos processos de aprendizagem e não um fator de distração ou de plágio que seja prejudicial para o desenvolvimento dos estudantes.

É importante destacar que a pesquisa-ação exige uma observação participante, ou seja, consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou o grupo em que o responsável pela pesquisa se incorpora ao grupo investigado e confunde-se com ele, ficando tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa normalmente das atividades deste (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194). Portanto, o pesquisador tem a sua objetividade a todo instante desafiada, uma vez que seu contato cotidiano e constante com os participantes sem esconder seus interesses e objetivos se dá de forma próxima, o que pode gerar um conjunto de interações de caráter subjetivo capazes de nem sempre manter o caráter objetivo da investigação.

Sobre a minha observação participante, destaco que o desenvolvimento da pesquisa nas duas escolas – o CEAN (onde eu trabalhei nos anos de 2017 e 2019) e o CEMEB (onde eu nunca havia desenvolvido nenhuma atividade profissional ou acadêmica) – reforça a aplicabilidade da metodologia de ensino proposta, pois possibilita a avaliação sobre se é ou não viável a aplicação da metodologia nas escolas pesquisadas sem colocar aspectos subjetivos de interações pretéritas com os participantes do grupo investigado como imprescindíveis para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos com estudantes do ensino médio na rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, na análise do desenvolvimento da metodologia proposta de forma similar em ambas as escolas, é necessário verificar se o conhecimento dos participantes do grupo em relação a mim na minha atuação como professor pesquisador é imprescindível ou não para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos.

A pesquisa-ação, na abordagem que adoto neste trabalho, indica, além de buscar a aplicação de um conhecimento teórico na realidade social, o estabelecimento de uma

ligação mais forte entre universidade e sociedade a fim de agir em missões socialmente significativas (Greenwood; Levin, 2006, p. 91-93). O foco do meu trabalho é tentar atender a demandas de professores, gestores e, principalmente, estudantes de ensino médio, grupos sociais que estão mais preocupados com os resultados de pesquisas para resolverem seus problemas e desafios cotidianos – agravados pelos impactos da pandemia do novo coronavírus nos últimos 3 anos – do que com o prestígio dos pesquisadores envolvidos ou o prestígio da pesquisa entre pares acadêmicos (Greenwood; Levin, 2006, p. 96).

Defendo que essa postura é imprescindível na atual conjuntura de desmoralização das instituições públicas no Brasil, especialmente das ligadas à educação. Vivemos, nos últimos dez anos, uma profunda crise social, política e econômica, e a educação tende a ser um caminho bastante viável para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios deste início de século XXI. No momento em que grupos sociais menos poderosos percebem que agentes oriundos de universidades os ajudam, por meio de pesquisas, a construir as condições necessárias para enfrentarem e resolverem de forma inovadora e impactante suas demandas recorrentes, o efeito dessa prática pode ser a melhora e a ampliação da relação entre universidade e sociedade para que esta perceba e sinta os resultados da produção do conhecimento. Ademais, esse movimento não se dá de modo unilateral, pois, quando a sociedade participa da produção de pesquisas, ela se torna também agente da produção do conhecimento e afeta a forma como a universidade constrói métodos, teorias e até mesmo novos parâmetros para a relevância de uma pesquisa no meio acadêmico.

O caráter colaborativo, responsável por ampliar a quantidade e a importância dos participantes para a construção do conhecimento, e o foco na mudança social de um determinado contexto por meio da atividade de pesquisa acadêmica podem ser fatores muito importantes para atrair os professores a voltarem às universidades com o objetivo de desenvolverem pesquisas relacionadas ao enfrentamento de desafios cotidianos da realidade educacional brasileira. Durante a minha vivência enquanto professor pesquisador na SEEDF, percebi que alguns profissionais da educação mostram-se insatisfeitos com as universidades, principalmente a Universidade de Brasília, por não sentirem, em sua vivência profissional, o impacto das pesquisas produzidas pela instituição e, principalmente, acreditarem que a sua formação acadêmica na instituição não foi tão prática e que foi insuficiente para eles se tornarem professores plenamente capazes para enfrentar os desafios da realidade das escolas da SEEDF. Portanto, defendo

que a pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa necessária para se fortalecer o vínculo entre a sociedade e a universidade pública e também para o fortalecimento da principal instituição de ensino superior do Distrito Federal dentro das escolas.

É importante salientar que essa abordagem é consoante os princípios da ADC e da Semiótica Social Crítica que buscam não só refletir sobre a realidade, mas, principalmente, modificá-la para combater relações ilegítimas de poder. No contexto da minha pesquisa, a pesquisa-ação visa a oportunizar de forma mais sistemática para estudantes e professores da rede pública a construção de um método interdisciplinar capaz de favorecer as práticas pedagógicas da escola não só para a preparação do exame de seleção, mas também prepará-los para o exercício da vida cidadã e para a produção de sentidos por meio de diversos recursos semióticos. Ademais, esta pesquisa também busca aproximar a ADC e a Semiótica Social Crítica do cotidiano dos jovens, ou seja, este trabalho ajuda a trazer o conhecimento teórico e metodológico desenvolvido no âmbito universitário – e muitas vezes bastante restrito ao cotidiano acadêmico – para a realidade da SEEDF, instituição chave para o desenvolvimento da sociedade no âmbito do Distrito Federal.

Dessa forma, busco não só descrever e narrar o processo de desenvolvimento da proposta de metodologia, mas também acompanhar e considerar como os participantes a entendem durante a pesquisa para que eu possa agir por meio de um método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa postura investigativa é essencial para construir no cotidiano intervenções que aperfeiçoem o método de acordo com os interesses e a realidade dos participantes.

A figura a seguir representa o processo da construção da mudança social por meio da escolha da pesquisa-ação dentro das possibilidades presentes na abordagem qualitativa.



Figura 4: Da abordagem qualitativa à mudança social.

Para conseguir desenvolver a pesquisa-ação adequadamente, estarei no papel de professor pesquisador. A respeito do professor pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) defende que esse

não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Ser professor pesquisador no contexto da minha pesquisa é essencial, pois, além de possibilitar a produção do conhecimento voltado para a prática didática no âmbito acadêmico, eu preciso adotar esse papel para ser visto e entendido por estudantes e professores como um pesquisador que objetiva construir um conhecimento pedagógico dentro da própria realidade da SEEDF para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico cotidiano dos participantes da pesquisa. Portanto, a minha atuação como pesquisador está ligada à minha atuação enquanto professor no CEAN e no CEMEB.

No que diz respeito à análise documental, ela consiste em

toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador (...) no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (Severino, 2007 p. 124).

Neste trabalho, os documentos, assim como os textos, serão investigados a partir de uma perspectiva multimodal, ou seja, não serão considerados apenas os significados escritos dos textos. Evidentemente, os significados escritos terão muita importância neste trabalho, como as redações dos participantes em sua preparação para o Enem e o PAS/UnB. Entretanto, considerarei como diferentes modos de significação estarão envolvidos na produção, por exemplo, de uma redação escrita, um *podcast* ou uma versão ressemiotizada de uma determinada obra literária exigida pelos exames de seleção. Dessa forma, não me preocupei apenas com os significados orais durante a gravação do *podcast*, mas também com outros documentos que possam ser registrados no processo, como, por exemplo, a postura de cada participante durante a gravação da leitura de um poema, os sons do ambiente, os sons das trilhas sonoras produzidas ou escolhidas pelos estudantes durante a produção.

Sobre a documentação, é importante destacar que foram levados em conta como documentos não só os dados gerados por meio de atividades, questionários e formulários, mas também serão consideradas documentos as obras PAS/UnB e as provas de exames de seleção (PAS/UnB e o Enem). Ver as provas e as obras solicitadas como documentos é fundamental para esta tese; pois, além de serem feitas minuciosamente – na maioria dos casos – por profissionais bastante qualificados e treinados, possibilita uma visão mais ampla de como os estudantes do ensino médio costumam ser avaliados e é necessário para entender quais são as dificuldades recorrentes dos estudantes da educação básica em diversas áreas do conhecimento. Ademais, defendo que é importante, no processo de construção de um método de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, considerar os exames de seleção, porque, além de poderem ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades e competências importantes para suas atividades cotidianas, as provas são importantes para o ingresso dos estudantes no ensino superior público e de qualidade, e também em outros futuros exames de seleção, como seleções de emprego e até concursos públicos.

Após explicar o tipo de pesquisa adotado, passo a descrever e narrar o contexto em que a pesquisa ocorreu.

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa se dá em um momento bastante delicado da história brasileira e global. Além dos efeitos da crise social e econômica que vivenciamos - responsável pelo

crescimento substancial, por exemplo, do número de desempregados e de pessoas com fome no Brasil –, sofremos bastante com os impactos da pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020 com o fechamento ou a restrição da maioria das atividades presenciais, a educação básica e a superior ficaram, na maioria de suas práticas, no formato de ensino remoto. Além disso, o distanciamento social, o atraso na aquisição de vacinas por parte do Governo Federal e a incerteza dos impactos dessa nova crise ajudaram a construir um elevado grau de incerteza sobre o futuro.

Eu queria iniciar a pesquisa já no ano de 2020 para tentar dar mais efetividade ao método que eu propunha, isto é, produzindo um amplo leque de materiais e avaliando-os de forma efetiva no cotidiano durante cerca de três anos, o que me parecia o ideal para a aplicação e o aperfeiçoamento do método dentro da realidade das nossas escolas públicas. Entretanto, com a suspensão das atividades educacionais tanto na rede pública de ensino do Distrito Federal quanto na Universidade de Brasília a partir do dia 12 de março de 2020 – conforme o Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020 –, percebi que teria de fazer uma drástica mudança no planejamento da minha pesquisa. Nos meses subsequentes de 2020, eu fiquei focado na construção dos alicerces teóricos da minha pesquisa, isto é, dei prioridade ao estudo de autores essenciais para o meu trabalho, como Roxane Rojo (2012, 2013), Gunther Kress (2003), Theo van Leeuwen (2005), Norman Fairclough (2003, 2008[1992]), Teun van Dijk (2012a, 2012b), Michael Halliday (1982[1978]), Magda Soares (2004, 2010) e Paulo Freire (2008[1982], 2011a[1996], 2011b[1968]).

Em dezembro de 2020, após o término das atividades do primeiro semestre letivo do doutorado, que se deu no formato de ensino remoto, e o início da vacinação no mundo, passei a vislumbrar a possibilidade de aplicar o meu projeto, até mesmo no formato presencial, no ano letivo de 2021.

Devido a essa complexa conjuntura, o planejamento inicial da minha pesquisa foi bastante comprometido, pois, a princípio eu aplicaria o meu projeto durante três anos e conseguiria estabelecer uma comparação no desempenho e no desenvolvimento dos estudantes durante o período da pesquisa. Também poderia participar cotidianamente com os professores na integração gradual da Pedagogia dos Multiletramentos nas instituições de ensino pesquisadas, por meio de atividades de ressemiotização de obras literárias e do uso das TDICs em atividades pedagógicas que adotassem a abordagem multimodal no processo de interpretação de textos. Além disso, seria possível acompanhar, eventualmente, os professores que poderiam aplicar essa metodologia em outras escolas.

Na nova conjuntura, em vez de iniciar a pesquisa de campo em agosto de 2020, só consegui iniciar a investigação em campo em maio de 2021 e no formato remoto, o que destoou substancialmente do planejamento inicial da pesquisa por serem poucos estudantes envolvidos no processo e se tratar de uma realidade social, econômica e pedagógica duradoura e imprevisível para todos, já que dependíamos de encaminhamentos das autoridades sanitárias e políticas do Brasil.

Para tentar adiantar algumas demandas futuras, passei a gravar vídeos sobre análises de obras do PAS/UnB, especialmente de literatura, para um canal do *YouTube* de um coletivo artístico de que faço parte, atualmente denominado Literatos Capital²⁷. Esse processo foi muito importante para que eu tivesse conhecimento teórico das obras solicitadas em cada uma das etapas e também compreendesse melhor como estudantes e professores da educação básica, especialmente no contexto da pandemia, passaram a utilizar vídeos disponibilizados no *YouTube* como parte das atividades ligadas ao contexto escolar. Fui percebendo que professores e estudantes tinham bastante dificuldade para encontrar conteúdos e atividades com credibilidade relacionadas a obras raramente²⁸ exigidas nos exames de seleção para o ingresso no ensino superior brasileiro, como “Poemas aos homens do nosso tempo”, de Hilda Hilst, “Soneto”, de Ana Cristina Cesar, “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, “O Velho da Horta”, de Gil Vicente, e “Universidade para quê?”, de Darcy Ribeiro. Dessa forma, o número de acessos aos vídeos de minha autoria relacionados a algumas obras, que superaram, em sua maioria, o número de 1.000 visualizações entre 2021 e 2022, me mostrou que havia uma demanda real pela busca de aulas gravadas sobre as obras do PAS/UnB. Até o final de 2023, eu consegui gravar videoaulas sobre as obras da literatura brasileira das matrizes vigentes das três etapas do PAS/UnB.

Ademais, era recorrente que eu solicitasse que os estudantes participantes do projeto acessassem os vídeos com as análises que eu havia feito sobre as obras que estavam sendo estudadas durante as aulas. Os vídeos ajudaram os estudantes do projeto a conhecerem mais sobre as obras, especialmente quando não podiam participar das atividades síncronas ou presenciais; e também era comum eu reaproveitar o material

²⁷ *Link* para o acesso ao canal do coletivo Literatos Capital no *YouTube*:

<https://www.youtube.com/@literatoscapital4406>

²⁸ Embora eu não tenha encontrado questões referentes a algumas obras em provas de vestibulares, do PAS/UnB ou do Enem, prefiro não chegar a afirmar que certas obras nunca foram exigidas, pois, além de não ter acesso a todos os arquivos de provas anteriores dos vestibulares de todo o Brasil, podem ter sido alvo de questões de forma mais direta ou até mesmo indireta, o que tornaria a minha afirmação imprecisa e até mesmo desinformativa.

utilizado para produzir os vídeos como slides das aulas relacionadas ao projeto em diversas aulas do método que proponho.

Outro aspecto relevante a ser mencionado foram as dificuldades constantes para saber de que forma continuaria a pesquisa. O atraso da aquisição das vacinas contra a COVID-19 pelo Governo Federal também adiou a vacinação de estudantes e professores, o que teve como resultado o fechamento das escolas públicas no Distrito Federal por cerca de um ano e meio. Após a paralisação em março de 2020, as aulas só retornaram no formato remoto em junho de 2020²⁹ e o ensino presencial foi retomado gradualmente³⁰, com um período híbrido de transição, entre agosto e novembro de 2021³¹. Durante esse período, os estudantes tiveram acesso ao ensino remoto, com materiais *online* e, dependendo das demandas dos estudantes e dos professores, materiais impressos. Entretanto, os horários reduzidos das aulas, a frequência irregular dos estudantes, o processo de adaptação dos formatos *online* e híbrido de ensino, a produção praticamente autônoma por parte de muitos professores dos materiais pedagógicos, a desigualdade no acesso às novas tecnologias e à internet por parte dos alunos, a sobrecarga de trabalho para muitos profissionais da educação – incluindo aqueles ligados a atividades administrativas –, a diminuição da interação entre os estudantes em decorrência do distanciamento social imposto pela crise sanitária e a falta de um conjunto de estratégias governamentais no âmbito federal e distrital capazes de intervir para diminuir de forma mais eficaz os impactos da conjuntura social, pedagógica e sanitária foram aspectos que prejudicaram substancialmente a qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes durante os anos de 2020 e 2021.

Assim, comecei a perceber como a abordagem sociocognitiva de van Dijk sobre o contexto (2012b) poderia ser considerada para o desenvolvimento desta pesquisa e para a discussão de como estudantes, professores e demais profissionais da educação interpretaram os desafios impostos pela pandemia, pois considera que o contexto não é simplesmente a relação entre sociedade e discurso, mas sim um diálogo entre ambos mediados pela cognição e pela subjetividade de cada indivíduo. Foi possível notar, na

²⁹ Mais informações estão disponíveis em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/03/ano-letivo-sera-retomado-em-29-de-junho-nas-escolas-publica-do-df-aulas-serao-a-distancia.ghtml>. Acesso em 12 de jul. 2022.

³⁰ Mais informações estão disponíveis em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/07/27/veja-novo-calendario-de-volta-as-aulas-presenciais-das-escolas-publicas-do-df.ghtml>. Acesso em 12 de jul. de 2022.

³¹ Mais informações estão disponíveis em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/10/29/confira-como-sera-o-retorno-presencial-dos-estudantes-da-rede-publica/>. Acesso em 12 de jul. de 2022.

interação com os participantes da pesquisa, que eles se sentiram, em certa medida, abandonados pelas autoridades públicas e bastante desmotivados para efetuarem as suas atribuições dentro das práticas pedagógicas de forma efetiva. A autonomia para o ensino-aprendizagem parecia ser utilizada para se retirar a responsabilidade de autoridades superiores de proporem medidas eficazes para diminuir os impactos da maior crise sanitária do século, o que sobrecarregou estudantes e professores e os deixou sem diretrizes precisas para vencer os desafios da emergência do ensino *online* na rede pública de ensino. Além disso, a imprecisão da comunicação, em um nível macro, de certas informações entre a SEEDF, o Governo Federal, as escolas, os professores, os pais, as mães, os responsáveis e os estudantes, como a especificação de metodologias e os critérios finais de avaliação – fundamentais para decidir os caminhos no desenvolvimento das atividades pedagógicas e a aprovação ou não dos estudantes –, também é uma variável que prejudicou bastante a educação nesse período.

Durante o ano de 2021, trabalhei com poucos estudantes. De forma regular, três (duas de segundo ano e um de terceiro ano) participaram das atividades no CEAN e dois (ambos de segundo ano) no CEMEB. Entretanto, esse trabalho foi fundamental para que eu tivesse contato com a realidade do ensino remoto com estudantes da SEEDF no contexto da pandemia.

Nesse período, tivemos atividades síncronas e assíncronas em que trabalhamos as redações dos estudantes no formato do PAS/UnB, do vestibular da UnB e do Enem, obras diversas das matrizes de referência do PAS/UnB, resolução de questões do PAS/UnB e produção de atividades multimodais. Em um primeiro momento, em que só havia estudantes do segundo ano no CEMEB e no CEAN envolvidos na atividade, realizamos atividades voltadas para o trabalho com as obras da primeira etapa do PAS/UnB, já que a prova do PAS 1 de 2020 foi realizada apenas no dia 27 de junho de 2021, ou seja, com cerca de seis meses de atraso devido à pandemia. Após esse período, trabalhamos com uma oficina mista para alunos do segundo e do terceiro ano no CEAN e outra só com alunos do segundo ano no CEMEB.

No CEAN e no CEMEB, comecei as aulas em formato de oficina no turno contrário às dos estudantes até o início do mês de dezembro, com um pequeno recesso entre julho e agosto, conforme o calendário escolar da SEEDF. Todas as aulas ocorreram em formato síncrono por meio da plataforma do *Google Meet*. Para compartilharmos arquivos e vídeos, foram utilizados o *Google Sala de Aula* e o *WhatsApp*. Ademais,

destaco que os alunos preferiram o compartilhamento e o diálogo por meio do *WhatsApp* em vez do *Google Sala de Aula* nesse momento.

Devido à dificuldade de entrar em contato com os estudantes e obter toda a documentação solicitada pelas normas éticas que a pesquisa seguiu, consegui apenas a inscrição de sete estudantes. Duas delas tiveram dificuldades em conciliar seus compromissos com a oficina e não participaram do projeto durante o segundo semestre do ano letivo. Dessa forma, consegui iniciar o desenvolvimento do meu projeto no ano de 2021.

Apesar das dificuldades, foi possível constituir algumas bases fundamentais que nortearam a pesquisa. No âmbito do CEAN, além do trabalho conjunto das propostas de redação com as obras literárias e algumas obras audiovisuais da segunda e da terceira etapas do PAS/UnB, produzimos uma entrevista sobre os povos indígenas do Brasil com o doutorando em Linguística Ademar dos Santos Lima³², o que dialogou com dois vídeos solicitados pelo PAS/UnB: “A questão indígena no Brasil em 4 minutos” (3ª etapa) e “Youtuber indígena: Cristian Wariu – Povos indígenas do Brasil” (2ª etapa). Com os estudantes do CEMEB, além de trabalhar com as obras literárias e alguns vídeos da segunda etapa do PAS/UnB, produzimos uma edição especial do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, em que demos uma nova identidade multimodal ao clássico machadiano por meio do processo de ressemiotização, com, por exemplo, a mudança da cor da folha, a inserção de notas de rodapé e a associação de cada página a uma carta de baralho de tarot. Esta atividade serviu de base para um e-book de minha autoria em que discuto como aplicar o processo de ressemiotização de obras literárias (Nunes, 2021a). Ambas as atividades foram publicadas no site do Grupo de Pesquisa em Análise e Produção de Materiais Didáticos Multimodais para o Ensino de Línguas (<https://materialdiscursivomultimodal.com/>). Assim, conseguimos deixar esse material disponível gratuitamente para ser utilizado futuramente não só no âmbito da minha pesquisa, mas também por outros profissionais da educação e estudantes, tanto da educação básica quanto do ensino superior.

No início de 2022, com a diminuição das restrições e a volta integral dos estudantes às escolas, apesar do aumento substancial no número de casos e de mortes por COVID-19 nos meses de janeiro e fevereiro de 2022, foi possível a retomada da proposta

³² Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2021/10/Entrevista-com-o-Ademar-dos-Santos-Lima-versao-final.pdf>. Acesso em 21 de set. de 2023.

inicial do meu projeto, baseada na realidade do ensino presencial das escolas de ensino médio do Distrito Federal.

O ano de 2022 foi marcado por um retorno conturbado das aulas presenciais. Nas duas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, começou a ser implementado o Novo Ensino Médio com os estudantes do primeiro ano, enquanto os estudantes do segundo e do terceiro anos estavam ainda sob o regime do currículo antigo. Essa conjuntura, por se tratar de uma transição, gerou várias incertezas não só nos estudantes, mas também nos profissionais da educação, como os professores. Foi possível notar, durante o período em que eu fiquei presente nas escolas que, além de opiniões divergentes sobre a eficácia ou a relevância do novo currículo, havia muitas incertezas com relação aos procedimentos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à avaliação, à organização curricular e até mesmo à carga horária de cada professor. Além disso, os professores só tiveram certeza das obras que seriam cobradas pela primeira etapa do PAS/UnB no mês de agosto de 2022, o que prejudicou ainda mais o planejamento das atividades escolares. Assim, além dos complexos efeitos da pandemia da COVID-19, como a ausência de professores e estudantes que contraíram a COVID-19, também havia uma profunda incerteza sobre o presente e o futuro das atividades e da rotina escolar.

A partir de 2022, devido à volta ao ensino presencial, foi possível ter um panorama mais preciso da infraestrutura e da realidade de ambas as escolas. O CEAN, localizado na quadra SGAN 606³³ no bairro da Asa Norte em Brasília, é uma escola voltada apenas para o ensino médio com uma infraestrutura que possui: cerca de quinze salas de aula, sala de recursos, sala de orientação pedagógica, um laboratório de informática³⁴ (onde desenvolvi boa parte das atividades relacionadas ao projeto durante o segundo semestre do ano), uma ampla área verde, duas quadras poliesportivas, biblioteca, televisões nas salas de aula, dois notebooks para as salas de aula, projetores, caixas de som, cabos necessários para adaptar diferentes materiais e um vasto refeitório que também é utilizado em outras atividades pedagógicas. Nesse ano, havia 12 turmas no turno matutino, com estudantes do segundo e do terceiro anos, e 12 turmas no turno vespertino, com estudantes

³³ O colégio fica a menos de 100 metros de três paradas de ônibus na L2 Norte, uma das principais vias do Plano Piloto, o que facilita substancialmente o acesso dos estudantes que frequentam a instituição.

³⁴ É importante destacar que o CEAN, no ano de 2022, não possuía um profissional responsável por cuidar apenas do laboratório de informática da escola e que os computadores, até o fim do primeiro semestre não podiam ser acessados devido à necessidade da senha do usuário dos estudantes do computador. A escola não tinha acesso a essa senha e a empresa responsável pela manutenção, segundo a supervisão administrativa, tinha rompido o contrato com SEEDF. Portanto, é importante que eu agradeça ao meu vizinho David Neme Muradas, que prontamente se disponibilizou para fazer a manutenção dos computadores, que passaram a poder ser utilizados na escola a partir do segundo semestre de 2022.

do primeiro e do segundo anos. Por fim, destaco que a escola possuía acesso à internet restrito aos profissionais da instituição, ou seja, os estudantes não tinham acesso à rede wi-fi da escola.

O CEMEB, primeira escola de ensino médio de Brasília e localizada na SGAS 908³⁵ no bairro da Asa Sul, também é uma escola voltada apenas para o ensino médio com uma infraestrutura que possui: cerca de 30 salas de aula, sala de recursos, sala de orientação pedagógica, sala de altas habilidades, laboratório de informática³⁶, biblioteca, televisões nas salas, teatro, pátio, notebooks, projetores, caixas de som, cabos necessários para adaptar diferentes materiais e um amplo refeitório. No ano de 2022, o colégio contava com 24 turmas no turno matutino, com estudantes do segundo e terceiro anos, e 15 turmas no turno vespertino, com estudantes apenas do primeiro ano e já com o currículo do Novo Ensino Médio. Por fim, destaco que o acesso à internet da escola é restrito aos profissionais da instituição por meio de um cadastro, com nome de usuário e senha individuais, isto é, os estudantes só têm acesso à rede wi-fi da escola quando utilizam os equipamentos próprios da escola, como o laboratório de informática da instituição ou os notebooks disponíveis.

Além das particularidades das escolas, notei algumas semelhanças. Ambas as instituições recebem estudantes oriundos de diversas regiões administrativas do Distrito Federal e até mesmo do entorno, isto é, são escolas que não recebem apenas alunos do Plano Piloto, o que reforça o caráter multifacetário delas em relação a aspectos sociais, econômicos e culturais. Outra semelhança importante é o fato de que a comunidade escolar de ambas, especialmente a direção, a coordenação pedagógica e o corpo docente, não se sentiam suficientemente orientados ou preparados para lidar com a implementação do Novo Ensino Médio³⁷, ou seja, era muito comum que os profissionais da educação e os discentes tivessem muitas dúvidas sobre como seria feita essa implementação por falta de informações precisas sobre as novas diretrizes, o que gerou bastante insatisfação dentro das escolas e fez com que boa parte dos professores com mais experiência na SEEDF

³⁵O colégio está localizado a cerca de 500 metros da W3 Sul e a cerca de 1,5 km da estação de metrô da 108 Sul, o que facilita substancialmente o acesso dos estudantes, principalmente das regiões administrativas da metade sul do Distrito Federal.

³⁶O CEMEB conta com um servidor que fica responsável pelo laboratório de informática da escola.

³⁷Embora eu não tenha feito um formulário específico sobre a opinião dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio, notei que havia estudantes contrários à mudança e outros favoráveis. Os que eram contrários condenavam a perda de aulas para conteúdos tradicionais das disciplinas e se sentiam bastante prejudicados em relação aos exames de seleção e o ingresso no ensino superior; já os favoráveis estavam interessados em desenvolver atividades que não são tradicionalmente estudadas nas escolas, como a gravação de *podcasts*.

escolhessem as turmas de segundo e terceiro anos – cujo currículo ainda não estava atrelado ao Novo Ensino Médio.

Inclusive, foi possível constatar a existência de profissionais que defendiam ferrenhamente a revogação do Novo Ensino Médio, o que não se concretizou durante o período desta pesquisa. Em síntese, por parte dos professores, notei que há uma profunda insatisfação dos profissionais das escolas com a implementação do Novo Ensino Médio, devido a aspectos administrativos, operacionais, estruturais e pedagógicos insuficientes por parte dos órgãos normativos (SEEDF e MEC), pois havia um descompasso entre o que se objetiva e a realidade da rede pública de ensino. Nesse sentido, a diminuição da carga horária de algumas disciplinas também tem sido um fator que compromete a organização do trabalho pedagógico. Um outro exemplo foi a dificuldade de possibilitar um currículo mais flexível a estudantes deficientes auditivos, pois não há nem monitores nem intérpretes suficientes para atender os alunos em suas respectivas escolhas.

Devido às demandas impostas pela implementação das novas diretrizes e depois de conversar previamente com alguns docentes, decidi que só iria trabalhar com estudantes do primeiro ano durante o segundo semestre, para não sobrecarregar os professores das instituições com novas demandas. Por fim, também destaco que em ambas as instituições a manutenção, a aquisição ou a reposição de materiais relacionados às novas tecnologias costumavam demandar mais tempo que outros materiais mais tradicionais das escolas, como pincel, papel, caneta, cadeira, xerox, etc. –, principalmente devido ao custo e à especificidade técnica necessária para o conserto, a aquisição ou a manutenção das novas tecnologias.

Durante o primeiro semestre de 2022, quando passei a dar aulas presencialmente nas escolas, busquei estabelecer os grupos iniciais de alunos e professores com os quais eu iria trabalhar e resolver outras pendências ligadas à pesquisa, como assinaturas dos termos de consentimento e conhecimento da estrutura das escolas. Além disso, estabeleci os dias em que eu iria prioritariamente a cada uma das escolas: segunda e quarta ao CEMEB e terça e quinta ao CEAN. A minha ida no turno matutino ou vespertino dependeu das demandas de cada escola. O meu contato prioritário para resolver questões relativas a materiais para as aulas, horários para conversar com professores ou funcionamento de diversos espaços do colégio se deram prioritariamente com profissionais da educação que estavam atuando como coordenadores ou supervisores. Caso eu não estivesse nas escolas, eu tinha a autorização deles para mandar mensagens por meio do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação. O contato com os membros da

direção, na maioria das vezes, acontecia em situações nas quais a autorização de aquisição de algum equipamento ou o conhecimento de alguma informação, por exemplo, estavam restritas à direção das escolas. É importante destacar que não houve nenhum problema com a direção ou com a coordenação pedagógica das escolas que tenha comprometido a minha pesquisa ou a rotina dos profissionais ou dos estudantes das instituições.

Além de me adaptar à realidade das escolas e iniciar as aulas e atividades relacionadas ao meu projeto, passei a observar cuidadosamente o ambiente das escolas no período da volta integral ao ensino presencial. Ainda que eu tenha entrado poucas vezes nas salas de aula de outros professores, eu consegui perceber gradualmente o funcionamento de cada escola e os seus desafios durante o período. Nesse sentido, vale destacar que professores e alunos também passaram por vários processos de adaptação para a retomada das atividades presenciais, como o deslocamento até a escola cotidianamente com as ruas do Distrito Federal mais movimentadas do que nos dois anos anteriores e a volta da interação e do desenvolvimento de atividades presenciais no ambiente escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, a minha presença e o diálogo com estudantes, professores e demais profissionais das instituições se deu de forma gradual, ainda que eu conhecesse diversos profissionais do CEAN – colégio em que eu trabalhei como professor durante os anos de 2017, 2019 e 2020 – e alguns professores do CEMEB. Nós interagimos em diferentes espaços da escola, como sala dos professores, sala de coordenação, sala de aula e corredores. Como eu estava inserido cotidianamente nas escolas, esses encontros eram recorrentes e bastante naturais, o que facilitou a aproximação entre o professor pesquisador e os membros da comunidade escolar.

No CEAN, em 2022, desenvolvi duas oficinas pelas manhãs às terças-feiras e às quintas-feiras com alunos do segundo e do terceiro anos. Em uma delas, eu contei com a participação do professor 17, professor de Português da escola. Em ambas trabalhei, sempre que possível, a partir de um cronograma bastante similar de atividades, que incluíam: a ressemiotização de obras literárias, a gravação da recitação de poemas, debates sobre obras literárias, debate sobre obras audiovisuais, produção de redações no formato de exames de seleção (PAS/UnB, Vestibular e Enem) e resoluções de exames diversos. Tentei integrar essas atividades a práticas que envolvem as TDICs, como o compartilhamento de vídeos em grupos de *WhatsApp*, uso do meu notebook para

gravações de áudio³⁸, especialmente a recitação de poemas, e o uso dos computadores do laboratório de informática para fazermos pesquisas eventualmente e resolver os exercícios de forma mais dinâmica. Durante o segundo semestre, eu desenvolvi com duas turmas de segundo ano *podcasts* sobre os contos “A cartomante” e “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Em ambos, usamos o laboratório de informática da escola para a gravação, que foi ouvida pelos demais colegas na feira cultural, voltada principalmente para o dia da Consciência Negra, que aconteceu no mês de novembro na escola. Também destaco o desenvolvimento de uma tabela com o professor de Português do turno vespertino para ajudar os estudantes a lerem e interpretarem melhor o edital do PAS/UnB. Os alunos, de forma geral, apresentaram um desenvolvimento positivo durante as aulas e conseguiram, segundo eles, melhorar o seu desempenho no PAS/UnB e no Enem³⁹.

É importante ressaltar que dos cinco alunos iniciais da oficina de 2021, apenas uma aluna permaneceu de forma constante nas aulas até o fim do ano de 2022, já que um terminou o ensino médio e os outros três tiveram uma presença irregular ou saíram do projeto devido a demandas pessoais.

No CEMEB, propus uma oficina destinada a estudantes do terceiro ano às quartas-feiras no turno vespertino, turno contrário ao horário das suas aulas, e desenvolvi algumas atividades com outros professores de ambos os turnos da escola. Assim, como no CEAN, foram atividades pedagógicas voltadas para a Pedagogia dos Multiletramentos, que incluíam: a ressemiotização de obras literárias, debates sobre obras literárias, debate sobre obras audiovisuais, criação e edição de *podcasts*, produção de redações no formato de exames de seleção (PAS/UnB, vestibular da UnB e Enem) e resoluções questões oriundas de exames diversos. Inclusive, foi com a ajuda imprescindível de professoras do CEMEB que foi possível desenvolver um conjunto de atividades voltadas para a produção e a edição de *podcasts* direcionados para obras literárias exigidas pelo PAS/UnB. Com os demais professores da instituição, foram desenvolvidas atividades relacionadas à aplicação de alguns procedimentos previamente testados nas aulas, como a análise de vídeos nas aulas de Artes e uma sequência didática sobre a associação das seguintes obras do PAS/UnB: o conto “Pai contra mãe”, a música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira, a palestra “Precisamos romper com os silêncios”, de Djamila Ribeiro, os itens

³⁸ Embora houvesse o *software Audacity* e entradas de áudio nos computadores da escola, preferi utilizar o meu notebook na gravação para evitar o risco de que outras pessoas tivessem acesso aos áudios sem a autorização prévia das pessoas responsáveis pela gravação.

³⁹ Esses relatos, além de feitos oralmente durante o cotidiano das aulas, foram registrados em questionários respondidos pelos alunos participantes.

44 a 52 da prova da segunda etapa do PAS/UnB 2020 e a proposta de redação da terceira etapa do PAS/UnB de 2017. Ademais, foi desenvolvida a produção de *podcasts* com estudantes do primeiro ano do ensino médio sobre os poemas de Gregório de Matos por parte de uma professora de Português e produzi, editei e revisei um livro com uma professora de Artes e seus alunos a partir das peças de teatro que eles tinham feito durante o primeiro semestre. Essas atividades serão mais detalhadas no próximo capítulo desta tese.

O ano de 2023 foi mais breve no âmbito da pesquisa e bastante marcado por discontinuidades que comprometeram o trabalho. Primeiramente, é preciso destacar que fiquei nas escolas apenas no primeiro semestre, pois o prazo para o término da minha pesquisa ia apenas até o dia 15 de julho. Dessa forma, o trabalho com discentes e docentes para a consolidação do trabalho com os multiletramentos, especialmente a gravação de *podcasts*, a ressemiotização de obras literárias e a produção escrita (focada na redação do Enem), foi planejado a partir de um conjunto mais objetivo de sequências didáticas. Infelizmente, esse semestre foi marcado por muitas discontinuidades, o que acabou prejudicando a consolidação de práticas pedagógicas importantes, como o aperfeiçoamento do trabalho com dicionários, tópicos gramaticais e a adaptação de atividades para uma estudante estrangeira. As principais discontinuidades tiveram como causas: as ameaças não concretizadas de ataques violentos às escolas de todo o Brasil no dia 20 de abril de 2023⁴⁰, paralisações devido a assembleias dos educadores, a greve dos professores do Distrito Federal (de 4 de maio a 25 de maio)⁴¹, aplicação da prova diagnóstica no dia das atividades com estudantes e outras atividades da rotina escolar.

⁴⁰ No CEAN, colégio em que estive nesse dia, foi um dia letivo com pouquíssimos estudantes. Ameaças de massacre em escolas têm sido um problema relativamente recente e bastante desafiador para a educação no Brasil. Profissionais da educação e estudantes ficam bastante vulneráveis a um tipo de ação violenta repentina e, muitas vezes, letal. Embora as ameaças de massacre não tenham sido concretizadas, principalmente em decorrência da ação da segurança pública, trata-se de um problema que parece estar muito longe de ser resolvido e sobre o qual as universidades, as escolas, os sindicatos de profissionais da educação, o poder público e as famílias precisam debater por meio de fóruns permanentes para tentar chegar a consensos sobre possíveis propostas de intervenção.

⁴¹ É importante ressaltar que fui favorável à greve devido à luta contra a desvalorização dos nossos salários e às péssimas condições de trabalho por que têm passado os profissionais da educação do Distrito Federal nos últimos 8 anos. Inclusive, estive presente em cerca de cinco assembleias durante o primeiro semestre. Entretanto, para o desenvolvimento da minha pesquisa, devo reconhecer que as paralisações contribuíram para a descontinuidade de algumas atividades propostas. As reposições ocorreram ainda durante o primeiro semestre de 2023, mas notei que os estudantes participantes iam sábado à escola para reporem atividades pedagógicas – em parte, por cansaço durante a semana e por terem outros compromissos aos sábados. No sábado que eu fui ao CEAN, apenas um estudante compareceu à minha tentativa de repor as aulas para as turmas das oficinas.

Assim, foi possível desenvolver atividades que ajudaram na formação dos estudantes, ainda que não tenham alcançado todo o escopo almejado pelo projeto de pesquisa para o semestre letivo com base nas demandas apresentadas no ano anterior.

Ao final do prazo da pesquisa, com base nas conversas com estudantes e professores, boa parte delas registradas em questionários que serão detalhados no próximo capítulo, foi possível verificar que as atividades, nas duas instituições de ensino, tiveram um impacto bastante positivo na rotina pedagógica das escolas naquele ano, pois o corpo docente e o corpo discente ajudaram a construir novas práticas pedagógicas e mostraram-se satisfeitos com elas.

Portanto, as atividades desenvolvidas nesta pesquisa não foram apenas feitas para professores e estudantes, mas pensadas, aperfeiçoadas e aplicadas com professores e estudantes durante todo o período em que estive nas escolas públicas enquanto pesquisador.

Dessa forma, apresento a figura abaixo para representar alguns elementos centrais relacionados ao contexto de pesquisa em que ambas as escolas estavam inseridas neste início de década.

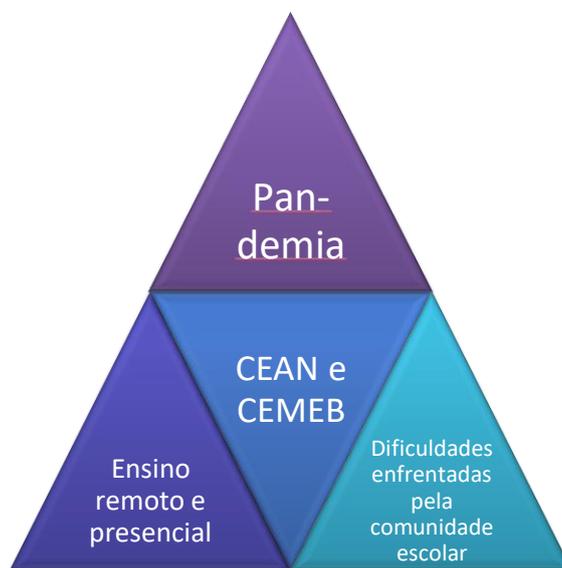


Figura 5: Representação de aspectos fundamentais para contexto de pesquisa nas escolas.

Na próxima seção, irei detalhar algumas informações importantes sobre os participantes da pesquisa.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram docentes e estudantes do CEAN e do CEMEB. Houve a participação de 129 estudantes (32 alunos e 97 alunas) e 23 docentes (13 professoras e 10 professores), totalizando 152 participantes da pesquisa, conforme a figura a seguir.

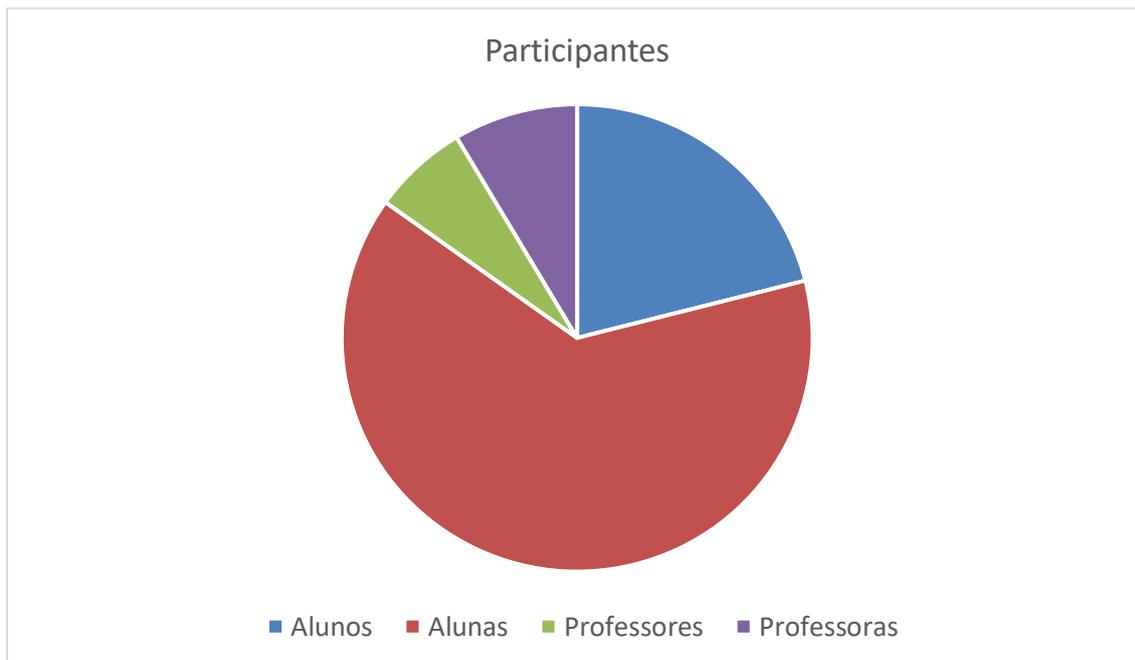


Figura 6 - Representação gráfica dos participantes da pesquisa.

As atuações de docentes e estudantes foram, entretanto, bastante variáveis no desenvolvimento desta tese. Alguns estudantes, por exemplo, participaram de apenas duas ou três aulas e abandonaram o projeto, especialmente por demandas pessoais ou incompatibilidade de horário. Alguns docentes também tiveram uma participação bastante pontual por permitirem o acompanhamento de suas aulas ou um conjunto muito restrito de diálogos ou atividades. Dessa forma, os participantes que contribuíram de forma mais efetiva para esta pesquisa serão apresentados durante a análise.

Ademais, é importante destacar que os participantes foram designados por meio de números devido ao quantitativo total de participantes, pois usar nomes para mais de cem participantes poderia causar confusão especialmente para o pesquisador na organização dos dados e da atuação de cada um no desenvolvimento das atividades desta pesquisa.

Os estudantes participantes eram oriundos de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e de municípios do entorno pertencentes à RIDE/DF, como Valparaíso/GO. Essa realidade é muito comum nas escolas localizadas na Asa Sul e na Asa Norte, conforme já comentado na seção anterior. Dessa forma, os estudantes faziam diferentes trajetos para chegar às escolas e tinham diferentes rotinas para estudarem cotidianamente, em parte devido ao deslocamento diário que faziam. Alguns estudantes participantes moravam a cerca de dois quilômetros das escolas, já outros precisavam se deslocar cerca de cinquenta quilômetros diariamente para estudarem no CEAN ou no CEMEB.

Além disso, os estudantes vivenciavam diferentes realidades socioeconômicas, principalmente em relação ao acesso às TDICs e às responsabilidades dentro de suas residências, o que pode ser considerado um fator de desigualdade entre os estudantes participantes. Havia estudantes que não tinham muitas responsabilidades além do seu compromisso com as atividades escolares, mas também havia um conjunto de estudantes que, além de estudar, precisavam trabalhar e assumir responsabilidades domésticas, como cuidar de um irmão ou uma irmã mais nova. Essas diferenças entre os estudantes participantes, em parte, justificavam diferenças de rendimento e de foco nas atividades escolares.

Ademais, os estudantes tinham vivências escolares bastante diversas. Em relação à descontinuidade das práticas pedagógicas, muitos estudantes tiveram dificuldades em acessar a internet e as aulas cotidianas no formato remoto, o que comprometeu ainda mais o seu desenvolvimento. Vale ressaltar também que alguns estudantes tinham acesso às TDICs e desenvolveram de forma autônoma práticas de estudo diversas para aprimorar o seu desenvolvimento, especialmente acompanhando aulas e análises de obras do PAS/UnB disponíveis na internet, principalmente no *YouTube*. O aluno 49, por exemplo, chegou a me falar que conhecia o meu trabalho das análises que eu gravava em vídeo para o *YouTube*, pois ele estudava bastante para as provas no PAS/UnB pela plataforma de vídeos.

De certa forma, foi possível perceber que os estudantes não possuíam um perfil uniforme, ou seja, não compartilhavam tanto um conjunto bastante similar de características sociais, econômicas e culturais, ainda que convivessem com os mesmos desafios cotidianos da rotina escolar. Considerar os estudantes a partir de suas particularidades, portanto, foi uma necessidade para o desenvolvimento das atividades de pesquisa para a integração da Pedagogia dos Multiletramentos ao ensino médio.

Também vale ressaltar que o meu contato inicial com os estudantes se dava, principalmente, pela apresentação preliminar da pesquisa nas suas respectivas salas de aula e, posteriormente, nas atividades propostas na pesquisa. Ademais, sempre que possível, eu buscava dar um *feedback* mais individual sobre cada atividade feita pelos estudantes para eles refletirem melhor sobre suas potencialidades e dificuldades durante as aulas.

Por fim, a respeito da participação do corpo discente das escolas pesquisadas, é válido ressaltar que a maior quantidade de estudantes participantes eram garotas. De 129 estudantes participantes, 32 eram alunos e 97 eram alunas, o que demonstra um envolvimento muito maior de alunas do que de alunos nas atividades propostas por esta tese.

Em relação aos docentes participantes, é válido destacar que o perfil deles também era bastante multifacetário. Por exemplo, no que diz respeito à vivência na SEEDF, alguns tinham menos de três anos de experiência enquanto docentes e outros estavam a cerca de três anos de se aposentarem. Ademais, a formação dos docentes também era variada, pois alguns possuíam graduação e outros diferentes formações em nível de pós-graduação, como mestrado. Dessa forma, foi possível constatar que não só os estudantes não possuem um perfil fixo, mas também os docentes apresentam um perfil bastante variado tanto de formação quanto de vivência no âmbito da SEEDF.

Além de apresentações feitas em diferentes momentos pela direção, a principal forma de contato com os participantes docentes ocorria na sala dos professores e na sala de coordenação. Nesse sentido, é necessário ressaltar que, segundo as normas da SEEDF, os professores com carga horária de quarenta horas semanais no diurno, a maioria dos docentes em ambas as escolas pesquisadas, dão aula em um turno (25 horas), fazem coordenação presencial três vezes por semana no turno contrário à regência durante três horas (9 horas) e fazem coordenação externa duas vezes por semana (6 horas). Assim, sempre que era necessário e possível na rotina dos docentes, conversávamos tanto no horário de coordenação dos docentes quanto nos momentos em que eles estavam na sala dos professores, principalmente no intervalo entre as aulas.

Esses momentos foram imprescindíveis para que eu me aproximasse e convivesse cotidianamente com a maioria dos docentes. Nesses espaços, era possível captar diversas impressões do corpo docente sobre diversos temas, como: as críticas à implementação do Novo Ensino Médio, o distanciamento da universidade em relação à escola pública, leituras importantes para a sua formação docente em diferentes áreas do conhecimento, o

abismo entre a formação docente e os desafios cotidianos da carreira docente, as dificuldades relacionadas ao exercício do magistério na rede pública de ensino, os desafios cotidianos de ensino e aprendizagem dos estudantes, a luta por melhorias salariais e até reflexões sobre os problemas cotidianos do Brasil. Essa convivência, portanto, foi essencial não só para eu me aproximar dos docentes em ambas as escolas, mas também para eu compreender melhor a percepção dos profissionais da educação sobre a realidade cotidiana deles em diversos aspectos.

Por fim, é importante ressaltar que de 23 participantes docentes, 13 eram professoras e 10 professores, o que não demonstrou uma desproporção de gênero tão grande em comparação com a diferença entre participantes estudantes das escolas pesquisadas.

A seguir, explicarei os instrumentos desta pesquisa escolhidos para o desenvolvimento da investigação.

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são essenciais para coletar, organizar, discutir e produzir os dados da pesquisa. Por meio deles, é que a pesquisa se delinea de forma mais precisa e é possível apresentar o que embasa possíveis interpretações e conclusões acerca do problema pesquisado.

Considerando que a minha atuação no campo ocorreu por cerca de seis meses no formato remoto e durante um ano e meio no formato presencial, ocorreu uma ampla gama de atividades e interações cotidianas que, mesmo em uma tese de doutorado, não é possível ser sistematizada por completo. Dessa forma, o foco dos instrumentos de coleta de dados estará no processo de construção da metodologia e da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos nas escolas pesquisadas.

Dessa forma, explicarei a seguir os seguintes instrumentos de pesquisa utilizados durante a pesquisa: questionário, entrevista, grupo focal, documentação e diário de pesquisa.

Questionário, entrevista e formulário são três instrumentos de pesquisa diferentes.

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde.

Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas (Gil, 2002, p. 114-115).

Nesta pesquisa, optei pelo questionário e pela entrevista, pois ambos os gêneros possuem como foco dar espaço para as vozes dos participantes da pesquisa em vez de focar apenas no discurso do pesquisador. É importante destacar que escolhi o modelo de entrevista semiestruturada, que parte de um roteiro prévio de perguntas ampliadas e complementadas por questionamentos levantados durante as circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 2004), pois esse tipo de entrevista favorece a ampliação de dados sobre a interpretação dos participantes a respeito dos tópicos da entrevista. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas eu optei por dar ênfase às perguntas abertas, uma vez que elas permitem que os participantes respondam com maior liberdade as suas opiniões e impressões sobre os temas abordados (Marconi; Lakatos, 2003, p. 204), o que é fundamental para se avaliar a qualidade da proposta pedagógica efetivada a partir da visão dos participantes.

O grupo focal é um procedimento de pesquisa em que é realizada uma entrevista em grupo em que os participantes interagem e discutem um determinado tema sob a coordenação do pesquisador, que atuará como coordenador ou moderador do grupo (Mendonça; Gomes, 2017, p. 53). A escolha dos participantes de cada grupo focal se deu, principalmente, pela categoria dos participantes, isto é, grupos de alunos de cada instituição. Essa técnica é muito rica para conseguirmos construir um ambiente propício para os participantes trocarem experiências e opiniões entre si sobre diversos procedimentos ocorridos durante a pesquisa e, principalmente, sobre como avaliam o desenvolvimento e a aplicação da metodologia proposta sobre a Pedagogia dos Multiletramentos em sua realidade escolar.

Por fim, o diário de pesquisa ou as notas de campo “constituem momento fundamental do trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular, integrando percepções e interpretações associadas aos vários momentos da pesquisa” (Vieira; Resende, 2016, p. 172). Assim, o diário de pesquisa é um instrumento imprescindível para o registro das impressões do trabalho de campo considerando múltiplos fatores. No caso desta pesquisa, o diário foi fundamental para o registro de diversos aspectos, como: as reações dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades, as conversas com professores de diferentes áreas, os procedimentos para a coleta e geração de dados, as dificuldades enfrentadas no contexto

escolar e, inclusive, meus dilemas, percepções e decisões a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Haverá, portanto, um foco maior nos dias em que estive presente nas instituições para a observação ou desenvolvimento de atividades diretamente relacionadas ao desenvolvimento da minha pesquisa.

A figura a seguir sintetiza os instrumentos de pesquisa que serão utilizados neste trabalho.

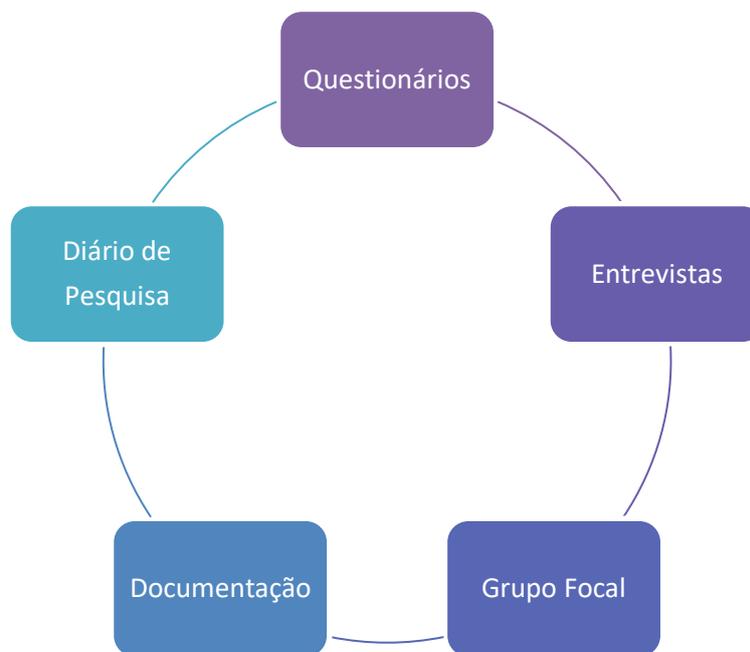


Figura 7: Instrumentos de pesquisa utilizados.

3.5 A organização e a categorização da análise dos dados

A análise dos dados se deu com base nos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados anteriormente. Os instrumentos de pesquisa serão utilizados para materializar a percepção dos participantes sobre as atividades desenvolvidas e como registro do que foi produzido e considerado mais relevante de ser apresentado na pesquisa. Além disso, devido ao paradigma qualitativo de pesquisa adotado, o caráter interpretativo será importante nas análises dos dados, pois ajudou a fazer o aprofundamento em relação ao desenvolvimento da proposta aqui defendida.

A fim de situar os leitores deste trabalho de forma mais ampla e clara no âmbito dos exames de seleção, especialmente em relação ao PAS/UnB, apresentarei a análise documental e interpretativa de algumas obras trabalhadas ao longo das atividades desenvolvidas nesta pesquisa. Adoto esse procedimento, pois ele oportuniza não só o

conhecimento das obras analisadas, mas também os desafios relacionados a sua abordagem em sala de aula na conjuntura em que se deu a pesquisa, incluindo tanto aqueles relacionados a debates contemporâneos importantes, como a violência contra a mulher, assim como a atual realidade sociosemiótica dos textos, como as diferenças entre aspectos das propriedades dos textos impressos e em formato digital.

Durante cerca de 26 meses de pesquisa, foram desenvolvidas diversas atividades e reflexões com estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar dos contextos escolhidos para a realização da pesquisa. Nesta tese, focamos em quatro atividades centrais que se mostraram mais consistentes no desenvolvimento de uma metodologia de ensino baseada na Pedagogia dos Multiletramentos: as gravações em áudio, especialmente de *podcasts*, atividades editoriais, especialmente as relacionadas ao processo de ressemiotização de obras literárias, as provas do PAS/UnB e do Enem, incluindo a escrita de textos a partir das propostas de redação desses exames, e o trabalho interpretativo com o gênero videoclipe na escola.

Durante a análise, os seguintes procedimentos serão muito importantes: a explicação de como a proposta foi construída a partir dos multiletramentos, a apresentação das sequências didáticas desenvolvidas e a discussão sobre os resultados da aplicação a partir da visão das pessoas envolvidas no processo, incluindo sugestões para o aperfeiçoamento das atividades. Esses procedimentos de análise foram selecionados, pois possibilitam a organização e a interpretação não só de uma proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, mas também de sua construção no contexto da escola pública do Distrito Federal.

São apresentados também os produtos das atividades desenvolvidas para demonstrar de que forma estudantes do ensino médio produziram textos relacionados à metodologia proposta. Não se trata de protótipos a serem replicados de forma acrítica futuramente por outros estudantes e professores, mas de materializações das atividades propostas a fim de se exemplificar de forma real e prática o que foi desenvolvido. A existência dos produtos é fundamental para evidenciar como a proposta foi materializada, isto é, trata-se de um procedimento essencial para indicar a viabilidade de sua aplicação e construção. Assim, é possível construir um diálogo entre a teoria e a prática no ensino, o que é um aspecto basilar da pesquisa-ação.

Também é importante frisar que a escolha de uma pesquisa-ação e a minha atuação como professor pesquisador acabaram gerando uma quantidade considerável de dados a partir de interações cotidianas que não estão necessariamente registradas oralmente ou

por escrito, a não ser pelo diário de pesquisa. O fato de não haver um registro dos participantes sobre cada interação não se trata de um desleixo, mas de um aspecto intrínseco à inserção da minha observação participante, isto é, se eu ficasse gravando todas as falas em todos os momentos de interação com estudantes e docentes, haveria a possibilidade de os participantes ficarem pouco confortáveis e nem sempre tão focados nas atividades propostas. Dessa forma, foi recorrente no capítulo a seguir trazer diversas referências a fatos e impressões dos participantes a partir dos registros que eu fiz no diário de pesquisa para destacar reações, reflexões, sugestões, impressões e interpretações diversas ocorridas durante a pesquisa.

Portanto, a análise dos dados terá como objetivo demonstrar como os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados anteriormente podem fundamentar uma intervenção no contexto da escola pública para transformar práticas pedagógicas a fim de contribuir na formação de estudantes do ensino médio com base na Pedagogia dos Multiletramentos.

3.6 Conclusão

Neste capítulo foram apresentados os pressupostos metodológicos que inserem esta pesquisa no paradigma qualitativo por meio da pesquisa-ação, cujo foco é produzir uma mudança social a partir de uma intervenção construída e fundamentada com base na Pedagogia dos Multiletramentos. Também foram destacados o contexto em que a pesquisa se desenvolveu e os desafios enfrentados por estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, que foram bastante afetados pela pandemia da COVID-19. Na sequência, explicitarei os instrumentos de pesquisa (diário de pesquisa, questionário, entrevista, grupo focal e análise documental) e a sua importância para a construção da pesquisa. Por fim, detalhei como será feita a análise dos dados e de que maneira o próximo capítulo será organizado.

Dessa forma, passaremos à análise dos dados.

Capítulo 4 – Caminhos para os multiletramentos na escola

4.0 Introdução

Neste capítulo, irei detalhar como desenvolvi uma proposta de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos viável para o contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal. As seções a seguir serão focadas em conjuntos de procedimentos e reflexões sobre práticas pedagógicas relacionadas à gravação de áudios, atividades editoriais, diferentes âmbitos do Enem e do PAS/UnB e o trabalho interpretativo do videoclipe na escola. Detalharei os principais eventos e as práticas que ajudaram na construção da proposta, aplicações da proposta por meio de sequências didáticas, a avaliação por parte dos participantes envolvidos, os produtos das atividades, discussões sobre algumas temáticas envolvidas no processo e sugestões para o aperfeiçoamento e a aplicação da proposta.

Escolhi esse formato de organização para que sejam melhor explicitadas as diferentes atividades fundamentadas a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, já que o detalhamento narrativo exaustivo das aulas de 2021 a 2023, com base no diário de pesquisa, acabaria sendo um caminho mais extenso e menos prático para os objetivos desta pesquisa e para o seu entendimento.

É importante destacar também que as propostas que serão apresentadas advêm do desenvolvimento de práticas que não estão completamente dissociadas da realidade das escolas trabalhadas, isto é, trata-se de um conjunto de práticas que não necessitam de uma revolução associada a rupturas totais nos paradigmas das escolas, mas sim de uma ampliação das atividades ou de uma readequação de algumas práticas à Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, foi possível propor aperfeiçoamentos viáveis para as escolas públicas do Distrito Federal.

A inserção da gravação de *podcasts* como um trabalho escolar em grupo nas aulas de Português não impede o estudo em sala de aula sobre as obras do Romantismo, por exemplo, mas inclui uma nova possibilidade pedagógica que permite o debate sobre obras literárias, especialmente poemas e contos, a partir de uma produção textual que costuma envolver significados escritos, visuais, auditivos/sonoros e orais em sua constituição. Ademais, trata-se de atividades mais próximas à atual realidade multissemiótica dos textos, o que pode não só atrair mais os jovens como também ajudá-los a utilizarem as TDICs em seus trabalhos numa perspectiva multimodal dos textos.

Também destaco que durante os anos relacionados ao projeto desenvolvi outras atividades, como a produção de tutoriais, entrevistas e atividades voltadas para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de Ciências da Natureza, principalmente nas disciplinas Química e Biologia, mas não foi possível sistematizá-las de forma suficiente para se construir uma proposta consistente e eficaz de aplicação. Ainda que eu tenha desconsiderado essas atividades nesta tese, pretendo retomá-las em outro momento para aprimorar ainda mais a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos.

Para situar melhor a vivência dos estudantes participantes na complexa conjuntura social do início desta década, começarei pela análise de respostas dos estudantes participantes em questionários, com foco nas perguntas relacionadas aos desafios enfrentados durante a pandemia e as diferenças entre o ensino presencial e o remoto.

4.1 Estudantes, educação e COVID-19

Um ponto inicial para a análise desta tese é discutir a percepção dos estudantes sobre a educação durante a COVID-19. A crise sanitária, conforme já discutido anteriormente neste trabalho, impactou substancialmente a rotina pedagógica dos estudantes e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento em diversos âmbitos. Para a organização dos dados, apresentarei as respostas dos estudantes em questionários destinados às reflexões sobre esse período e os impactos da COVID-19. Vale ressaltar que os estudantes do CEMEB não responderam às perguntas do questionário encaminhado digitalmente e os estudantes do CEAN, em sua maioria, responderam ao questionário impresso, ou seja, foi perceptível que os estudantes preencheram mais os formulários impressos e aplicados presencialmente do que os enviados por e-mail ou pelo *WhatsApp*. Dessa forma, as respostas dos questionários da pesquisa que serão apresentadas nesta seção são apenas de estudantes do CEAN.

Ademais, é preciso destacar que reuni todas as respostas recebidas por meio desses questionários por entender que esses dados são fundamentais para se compreender melhor os desafios enfrentados por nossos jovens estudantes nesse período tão desafiador para toda a humanidade. Assim, os relatos dos estudantes também servem como um registro histórico deste momento.

No questionário entregue aos participantes da pesquisa no CEAN ao final do primeiro semestre de 2022, havia uma questão relacionada ao contraste entre o ensino

presencial em 2022 e a rotina de estudos dos estudantes nos dois anos anteriores. A seguir apresento a pergunta e as respostas dadas pelos estudantes, que responderam ao questionário voluntariamente.

1. Neste período de volta às aulas presenciais, você acha que tem aprendido mais com as atividades presenciais do que no formato EAD? Como você acredita que sua rotina de estudos foi alterada neste ano (2022) em comparação com os dois anos anteriores?

Resposta da aluna 46: *Sim. No meu caso, o único ponto negativo das aulas presenciais é o cansaço físico e mental derivado da locomoção até a escola. Talvez, a minha rotina de estudos seja afetada por isso.*

Resposta do aluno 61: *Sim, minha rotina saiu do conforto.*

Resposta da aluna 128: *Tive uma melhora significativa desde que voltei às aulas presenciais. Sinto que minha rotina de estudos se tornou mais organizada neste ano.*

Resposta do aluno 129: *Eu sinto que as atividades presenciais são muito mais produtivas e efetivas, comparadas ao EAD. A minha rotina mudou drasticamente, porém, me sinto muito mais produtivo.*

Resposta do aluno 49: *Acredito que sim. Minha rotina foi alterada no sentido de que a obrigação em comparecer na escola.*

Resposta da aluna 39: *Eu percebi que meu aprendizado em relação às atividades se tornou mais amplo, visto que, no ambiente escolar presencial, a comunicação entre nós alunos e os professores é mais colaborativa, pois evitamos as distrações e várias problemáticas das aulas online (queda de energia ou internet, falha no áudio, dentre outras) são inexistentes. Além disso, com a volta às aulas presenciais, e consequentemente, a prova multidisciplinar, o tempo de estudos, a busca por tirar as dúvidas com os professores em sala de aula e a maior dedicação por tarefas passadas pelos professores foram algumas das alterações neste ano em comparação com os dois anos anteriores.*

Resposta da aluna 38: *Eu me adaptei com o ensino EAD, não tive grandes dificuldades, também pelas questões de acessibilidade. Então a qualidade de aprendizagem não mudou. Porém, o retorno da interação social foi positivo. Minha rotina de estudos mudou pelas questões de deslocamento à escola e a produtividade nos horários de aula.*

Conforme as respostas acima, foi possível notar tanto relatos de estudantes que não se sentiram tão prejudicados pelo ensino remoto quanto estudantes que acharam a volta ao ensino presencial melhor, sendo esta percepção mais recorrente do que aquela. Conforme esses participantes, a volta ao ensino presencial levou a mudanças significativas, como: a necessidade de se considerar o tempo e o desgaste de deslocamento até o CEAN, maior interação social, comunicação mais colaborativa em sala de aula, melhor organização da rotina de estudos, maior dedicação às tarefas escolares e mais produtividade e eficiência nas atividades escolares.

As respostas das alunas 39, 46 e 128 e do aluno 129, por exemplo, indicaram que a volta às aulas presenciais foi permeada por práticas mais interativas e colaborativas em comparação com o ensino remoto. Nesse sentido, o caráter dialógico entre as mudanças nas práticas discursivas e nas práticas sociais (Fairclough, 2008[1992]) é importante para se entender que as possibilidades de produzir sentidos por meio de diferentes modos de significação – gestual, visual, oral, escrito, sonoro, espacial e tátil – (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) ampliaram consideravelmente a interação entre os participantes na volta do ensino remoto para as aulas presenciais, o que modificou a maneira como eles agiam cotidianamente durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Essas mudanças, segundo os próprios estudantes, tendem a tornar o ensino presencial mais efetivo em diversos âmbitos, especialmente na rotina de estudos dos participantes da pesquisa. Dessa forma, para esse grupo de estudantes, o ensino presencial possibilita um ensino mais participativo, interativo e produtivo em comparação com o ensino remoto.

Um outro questionário também foi entregue a duas turmas participantes do projeto no CEAN ao final do primeiro semestre de 2023. Além de refletirem sobre as diferenças entre a experiência do ensino remoto e a educação presencial, os estudantes também foram questionados sobre os principais desafios enfrentados por eles no âmbito educacional. A seguir eu apresento a pergunta e as respostas dos estudantes.

4. Durante o seu ensino médio, você passou por um momento muito desafiador da pandemia da COVID-19. Quais foram os principais desafios pelos quais você passou nesse período no âmbito educacional? Você preferiu a experiência do ensino a distância⁴² ou da educação presencial? Por quê?

Resposta da aluna 80: *Preferi o ensino presencial, porém me dei bem com a metodologia EAD.*

Resposta da aluna 70: *Eu tinha acesso às atividades e às aulas online, mas me senti muito desmotivada durante esse período. Apesar de aproveitar o conforto dos estudos em casa, fiquei muito exausta e entediada por conta da distância e falta de contato com as pessoas. Prefiro o ensino presencial por sentir que aprendo mais, mas também gosto do EAD, por ser muito prático.*

Resposta da aluna 60: *Dificultou bastante o aprendizado, clases eram pouco interativas.*

Resposta da aluna 76: *A maior dificuldade foi realmente aprender, não acho o ensino a distância ruim, porém quando têm cerca de 40 alunos em 1 aula o aprendizado é muito difícil; Por isso prefiro o presencial (você pode ter mais atenção do professor).*

Resposta da aluna 108: *Não, prefiro presencial, porque ensino a distância não tem a mesma pegada que o presencial. Sinto que muito alunos ainda sofrem pela pandemia, porque gerou um impacto muito grande.*

Resposta da aluna 99: *Que infelizmente eu praticamente não aprendi nada, e o que eu aprendi foi muito superficial. Eu prefiro presencial porque eu tenho mais contatos com os professores, consigo tirar dúvidas e meus questionamentos.*

Resposta do aluno 96: *O ensino a distância não foi bom, não lembro o que era para eu ter aprendido no ensino médio.*

⁴² O uso da expressão ensino remoto em vez de ensino a distância foi solicitado pela banca examinadora para a versão final da tese. Entretanto, como utilizei em questionários o termo “ensino a distância”, preferi deixar a expressão dessa forma nos questionários respondidos pelos alunos e alterei as outras ocorrências no decorrer da tese.

Resposta da aluna 87: *Eu entrei no ensino médio em 2021, segundo ano da pandemia e no meio desse ano já era permitido aulas presenciais, mas mesmo assim eu me senti muito perdida em algumas matérias eu não consegui acompanhar o resto do ano. Eu prefiro aulas presenciais, pois sinto que consigo prestar mais atenção, porque online há muitas distrações.*

Resposta do aluno 88: *O maior desafio foi o despreparo de todos. Ninguém estava preparado para a aula online. Prefiro a educação presencial, pois este modelo está bem sedimentado, todos já o conhecem e estão mais aptos a trabalharem nesse modelo.*

Resposta do aluno 91: *Não tive nenhuma dificuldade, eu prefiro ensino a distância porque é mais confortável.*

Resposta do aluno 85: *Voltar a estudar de forma correta, a experiência a distância, porque dessa forma era bem mais prático as atividades.*

Resposta do aluno 86: *No ensino online é mais difícil de aprender. Prefiro presencial, porque tirar dúvida é melhor.*

Resposta do aluno 93: *Acho que o maior desafio foi se concentrar. Prefiro a aula presencial porque é mais dinâmica mais fácil de aprender.*

Resposta da aluna 77: *Durante o período da pandemia, meu maior desafio foi conseguir manter o foco na aula, porque ter aula pelo computador era algo novo e bem distrativo. Eu prefiro o ensino presencial, pois me sinto mais focada e também sinto que tenho um maior desempenho.*

Resposta do aluno 106: *Desafio de ser autodidata, prefiro presencial.*

Resposta do aluno 84: *Não sofri muito, mas prefiro aula presencial é melhor a gente interage melhor com a pessoa e professor.*

Resposta da aluna 73: *Passei bastante dificuldade, pois perdi o interesse pelo estudo, presencial.*

Resposta da aluna 90: *Presencial.*

Resposta da aluna 40: *Na pandemia não sentia vontade alguma de estudar, fora que não aprendi muita coisa. Esse tempo tendo aulas online deixaram um vácuo no meu aprendizado escolar que hoje me prejudica. Acredito que nem minha escola e nem meus professores estavam preparados para o ensino online. Aprendi ao longo do ensino médio que ele não me prepara para PAS/Enem/Vest, muito pelo contrário, então, por isso, hoje, eu prefiro o ensino online, com certeza teria mais disponibilidade para focar nos meus objetivos, mas, no geral, o ensino presencial foi melhor.*

Resposta da aluna 119: *Eu prefiro as aulas presenciais, porque a forma de ensino é melhor e mais prática.*

Resposta do aluno 42: *Não foi tão difícil passa pela pandemia. Prefiro mais contato físico do que virtual.*

Conforme as respostas acima, apesar de alguns estudantes reconhecerem que há qualidades no ensino remoto, a maioria dos estudantes participantes demonstraram preferir o ensino presencial, destacando a importância da interação presencial para uma melhor organização das atividades pedagógicas, a manutenção do foco nas atividades propostas e também o aprendizado mais efetivo. Assim, as respostas dos estudantes, na maioria dos casos, ressaltaram a importância da presença do outro, principalmente colegas e professores, para a construção de práticas pedagógicas mais interativas, dinâmicas, dialógicas e significativas.

Sobre os desafios enfrentados, o seguinte trecho da resposta do aluno 88 parece sintetizar bem a vivência de todos: “O maior desafio foi o despreparo de todos. Ninguém estava preparado para a aula online”. De fato, todos nós fomos pegos de surpresa com a pandemia e não estávamos preparados para lidar com o ensino remoto e suas particularidades, que também incluíam profundas desigualdades entre os estudantes, principalmente no acesso às TDICs, que se tornaram centrais para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas. Esse despreparo se refletiu em diversas incertezas nos

sistemas de atividades (Bazerman, 2006) relacionados às práticas escolares, isto é, tanto estudantes quanto os profissionais da educação tiveram dificuldades em interconectar as atividades e desenvolverem interações mais próximas, o que é fundamental para se conhecer melhor os estudantes, suas dificuldades e, principalmente, desenvolver atividades pedagógicas significativas.

Além disso, os estudantes – especialmente 93, 87 e 77 – destacaram que tinham muita dificuldade em se concentrar durante as atividades do ensino remoto, o que também coloca em questão a importância da escola preparar os estudantes para lidarem com a responsabilidade de prestar atenção mesmo com diversas distrações oriundas dos usos cotidianos das TDICs, como sons de notificações e até a visualização de imagens, vídeos e outros tipos de postagens que circulam nas redes sociais. Portanto, trata-se de uma demanda real considerar a necessidade de os estudantes usarem de forma consciente e efetiva as novas tecnologias para a aprendizagem, o que inclui a habilidade de manter o foco durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas sem se distrair com alguns usos das TDICs.

Dessa forma, com base nas respostas dos estudantes, foi possível verificar que muitos deles passaram por diversos desafios de 2020 a 2023 – que envolveram aspectos sociais, econômicos, geográficos, cognitivos, multissemióticos, tecnológicos e pedagógicos – devido à pandemia. Esses desafios geraram diversas descontinuidades na aprendizagem dos estudantes, o que será discutido de forma mais aprofundada na seção 4.6 desta tese.

Na próxima seção, serão discutidos alguns aspectos que envolvem a relação entre os multiletramentos e as obras solicitadas pelo PAS/UnB.

4.2 Os multiletramentos e as obras do PAS/UnB

Esta seção será focada na análise documental de caráter interpretativo dos exames de seleção, com ênfase na análise das obras do PAS/UnB trabalhadas nas sequências didáticas que serão apresentadas nas seções subsequentes. Embora utilize alguns exemplos que possam ilustrar algumas possíveis aplicações com o objetivo de enriquecer a análise para a sua aplicação didática na escola, o detalhamento do desenvolvimento das atividades pedagógicas estará nas seções subsequentes.

Durante a minha experiência como docente de ensino médio na rede pública de ensino do Distrito Federal, percebi que havia um conjunto de contrastes na percepção de

estudantes e educadores em relação ao trabalho com obras e práticas ligadas aos exames de seleção, especialmente o Enem e o PAS/UnB, e ao trabalho com práticas mais próximas do cotidiano e da realidade dos discentes. De uma forma objetiva, percebia que havia um olhar por parte dos docentes que colocavam a formação “para a vida”, como muitos costumam dizer em coordenações pedagógicas, em um polo e, em um outro polo, oposto e distante, a prioridade do trabalho pedagógico voltado para os exames de seleção e, conseqüentemente, para o ingresso dos estudantes em instituições de ensino superior, principalmente a Universidade de Brasília. Conciliar essas visões por meio da Pedagogia dos Multiletramentos me pareceu uma possibilidade pedagógica importante, pois seria possível trabalhar tanto elementos de *design* da atual realidade sociossemiótica dos textos quanto competências relacionadas às exigências dos exames de seleção de interesse dos estudantes.

Para conseguir conciliar ambas as visões em uma proposta pedagógica, foi necessário aplicar alguns pressupostos, desenvolvidos detalhadamente no segundo capítulo desta tese, que constroem um diálogo entre a Pedagogia dos Multiletramentos, a Semiótica Social Crítica e a ADC. Como foco desta seção, discutirei a seguir esse olhar multissemiótico direcionado para uma análise sobre a relação entre a cultura impressa e a digital nas obras literárias do PAS/UnB e como é possível integrar diferentes obras solicitadas por matrizes distintas do PAS/UnB a partir da integração de suas temáticas.

4.2.1 As obras da literatura brasileira na prova do PAS/UnB e a cultura digital

Como professor de Português, foquei uma parte considerável do meu trabalho nas obras da literatura brasileira exigidas pelas matrizes de referência do PAS/UnB, que, em parte, também costumam ser exigidas no Enem. A princípio, pensava em utilizá-las de forma mais restrita no processo de ressemiotização (Iedema, 2003) por meio de atividades de caráter editorial. Entretanto, a realidade multissemiótica em que os textos literários em questão estão inseridos se mostrou interessante para esta tese.

No segundo capítulo, eu discuti como a educação pode ser afetada por diferentes aspectos, como a multimodalidade dos textos, os exames de seleção e a cultura digital. As matrizes de referência do PAS/UnB deram muitos indícios de que esperavam que os alunos acessassem as obras, literárias ou não, de forma digital, como a disponibilização de *links* para elas e indícios de que os examinadores utilizavam versões disponíveis em sites da internet preferencialmente à versão impressa da obra em livros. Dessa forma,

especialmente no que diz respeito às obras literárias, a preocupação com a aquisição de livros perdeu espaço para a preocupação com novas formas de compartilhar o texto literário em um formato digital.

Nas figuras abaixo há trechos da listagem de obras que mostram como o PAS/UnB apresenta *links* para o acesso a diferentes obras.

Obras de Referência LITERATURA	13. Sermão de Santo Antônio aos peixes, Padre Antônio Vieira.
	14. Torno a ver-vos, ó montes; o destino, Cláudio Manoel da Costa.
	15. Leia à posteridade, ó pátrio Rio, Cláudio Manoel da Costa.
	16. Caso pluvioso, Carlos Drummond de Andrade.
	17. Felicidade clandestina, Clarice Lispector.
	Link para acesso a todos os textos: https://drive.google.com/file/d/1jME9seoFww_3t_2v6HQqQa22CSqpFZQ3/view?usp=share_link

Figura 8: Trecho da listagem de obras do PAS 1 da Universidade de Brasília. Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/pas1_obras_referencia4.pdf. Acesso em: 11 de abr. de 2023.

OBRAS TEATRAIS	
OBRA VIGENTE	SUBSTITUIÇÃO
“Casa de Bonecas”, de Henrik Ibsen	“Um inimigo do povo”, de Henrik Ibsen, 1882 - http://www.desvendandoteatro.com/textosclassicos.htm#541234434
INSERÇÃO DE NOVA OBRA	
“Medida por medida”, de William Shakespeare, 1604 - http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/medida.pdf	
OBRAS VISUAIS	
OBRA VIGENTE	SUBSTITUIÇÃO
“Apollo e Dafne”, de Bernini.	“O rapto de Prosepina”, de Bernini, mármore, 1621-1622 http://iulirossi.blogspot.com/2012/12/a-escultura-o-rapto-de-prosepina-e-uma.html
“São Miguel Arcanjo”, de Valle e Museu da Boa Morte	Igreja São Francisco de Assis de Ouro Preto: estrutura arquitetônica, pintura do teto e esculturas encravadas na estrutura, de Aleijadinho e Ataíde, século XVII. http://www.ouropreto.com.br/atrativos/religiosos/igrejas/igreja-sao-francisco-de-assis
“Mata reduzida a carvão”,	“Roda de Capoeira”, de Rugendas, 1835.

Figura 9: Trecho da listagem de obras do PAS 2 da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/RelatorioDeObrasPas2Sub2018.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2023.

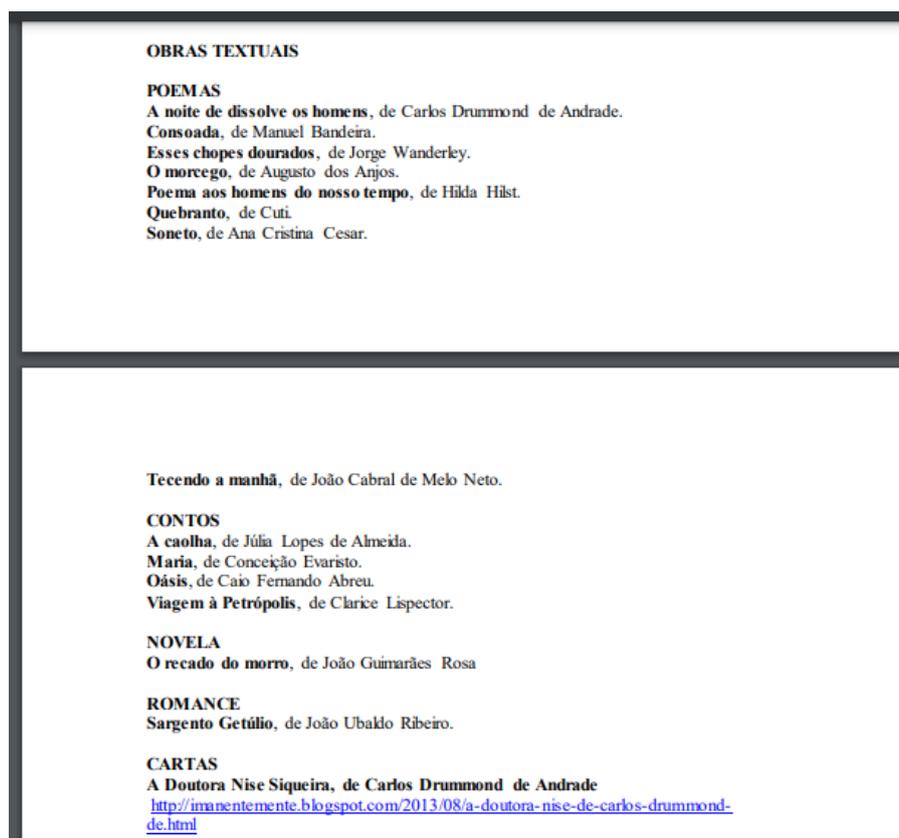


Figura 10: Trecho da listagem de obras do PAS 3 da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/SELECAODEOBRASPAS32020final.pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2023.

Como é possível observar nas três figuras acima, a preocupação central na indicação das obras não é definir com precisão qual edição impressa será usada como referência na prova, mas sim o *link* de acesso à obra utilizada. Em algumas obras literárias, isso não ocorre de forma explícita na listagem das obras, ou seja, não há qualquer indicação de *link*. Em parte, talvez, pelo receio de represálias decorrentes dos detentores dos direitos autorais dos textos literários, que podem exigir ou negar autorização para o uso de uma determinada obra. Além disso, há o fato de que adquirir diferentes livros para ler um único poema é muito oneroso em comparação com a leitura digital das obras, o que não quer dizer que todos os estudantes terão acesso gratuito a elas, pois nem todos possuem acesso às novas tecnologias – como um *smartphone* – para poderem ler as obras literárias, por exemplo. Também não se pode desconsiderar que alguns artistas disponibilizam a sua obra gratuitamente de forma lícita em seus perfis em redes sociais ou mesmo em sites destinados à divulgação de um grupo de autores, como

ocorre com o site Literafro⁴³, que disponibiliza de forma gratuita o conto “Maria”, conto exigido pela matriz vigente do PAS 3 da UnB, da premiada escritora contemporânea Conceição Evaristo. Assim, o foco no acesso a esses textos de forma digital tem sido o modo mais recorrente para que estudantes e professores trabalhem com essas obras em contexto escolar. Inclusive, na observação dos materiais elaborados por outros professores e no meu próprio, as cópias das obras não costumam ser oriundas dos livros impressos, mas de diferentes sites, que não costumam ter o mesmo cuidado das edições impressas em relação à revisão ortográfica do texto literário, por exemplo.

Esse protagonismo de elementos da cultura digital no consumo e no estudo das obras contrasta com o fato de que as provas do PAS/UnB são respondidas pelos estudantes em um formato impresso em folhas de papel no formato A4, geralmente com a divisão das páginas em duas colunas. Durante a minha vivência enquanto professor até o ano de 2019, o contraste entre a leitura em telas e a leitura em folhas de papel A4 não me chamava atenção substancial. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa durante os anos de 2021 e de 2022, as conversas com estudantes demonstraram a importância de se considerar essa diferença de forma mais aprofundada.

No dia 10 de maio de 2022, com estudantes do CEAN, durante uma aula expositiva-dialogada, questionei as estudantes do terceiro ano se elas sentiam dificuldades na leitura da interpretação de itens do PAS sobre o poema “A Noite Dissolve os Homens”, de Carlos Drummond de Andrade. Dentre os relatos, destacou-se o da aluna 43 que afirmava sentir-se mais cansada resolvendo itens em folhas de papel do que em telas. Ela chegou a afirmar que os movimentos dos olhos e da cabeça costumavam deixá-la mais cansada, o que, segundo ela, também atrapalhava a sua concentração durante a prova e, conseqüentemente, seu desempenho. Inclusive, eu coloquei o meu celular, que era de um tamanho similar aos dos estudantes que participavam da pesquisa, sobre a folha de papel A4 com os itens e foi possível nós percebermos que ele ocupava cerca de 20% da área total da folha. Ademais, a turma e eu também concluímos que *smartphones* e computadores costumam oferecer ferramentas que facilitam as buscas de palavras ou expressões, o que não está disponível na hora da prova do PAS/UnB.

Compreender essas diferenças entre o papel e as telas como suportes parece ser um caminho necessário para a Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme já discutido

⁴³ Trata-se de um excelente portal de literatura afro-brasileira com *podcasts*, vídeos, artigos, ensaios e, principalmente, obras literárias diversas em poesia e prosa. O *link* para o acesso ao site é: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/>.

anteriormente, as telas digitais costumam seguir uma lógica mais próxima dos significados visuais do que dos significados escritos da cultura impressa (Kress, 2003). Ainda que sejam significados escritos que estejam sendo estudados, as ferramentas disponibilizadas pelas TDICs costumam possibilitar uma interatividade maior, como o aumento do tamanho da letra para se facilitar a leitura, o que não ocorre com as folhas de papel, a não ser que sejam impressas em diferentes tamanhos. Outro fator é que os textos literários reproduzidos em telas podem ter a sua leitura interrompida por notificações de aplicativos, ferramentas digitais e *softwares*, como uma notificação recebida de uma rede social, o que pode comprometer a atenção de quem está lendo uma determinada obra. Dessa forma, os multiletramentos relacionados às provas do PAS/UnB estão próximos da cultura digital no estudo de uma parte considerável das obras, mas estão ligados à cultura do uso do papel e da caneta na resolução das provas, como na escrita, na leitura e até na eventual produção de gráficos.

Outro aspecto central que se sobressai no uso das novas tecnologias é a facilidade em se copiar um texto de um arquivo ou página da internet para algum outro arquivo, por exemplo. Assim, torna-se muito mais fácil copiar um texto da internet do que transcrevê-lo de forma digitada da sua versão impressa para um documento digital no *Microsoft Word*, por exemplo.

Essa facilidade, entretanto, exige que professores, estudantes e avaliadores tenham muito cuidado na hora de fazer cópias de poemas de sites sem considerar as versões impressas que foram cuidadosamente revisadas pelas editoras. Um exemplo bastante interessante disso ocorreu nas provas do PAS 3 de 2021 e de 2022. Na primeira prova, temos a seguinte versão do poema “A Noite Dissolve os Homens”, de Carlos Drummond de Andrade.

A noite dissolve os homens

A noite desceu. Que noite!
Já não enxergo meus irmãos.
E nem tão pouco os rumores
que outrora me perturbavam.
A noite desceu. Nas casas,
nas ruas onde se combate,
nos campos desfalecidos,

a noite espalhou o medo
e a total incompreensão.
A noite caiu. Tremenda,
sem esperança... Os suspiros
acusam a presença negra
que paralisa os guerreiros.
E o amor não abre caminho
na noite. A noite é mortal,
completa, sem reticências,
a noite dissolve os homens,
diz que é inútil sofrer,
a noite dissolve as pátrias,
apagou os almirantes
cintilantes! nas suas fardas.
A noite anoiteceu tudo...
O mundo não tem remédio...
Os suicidas tinham razão.

Aurora,
entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais acender
e dos bens que repartirás com todos os homens.
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva
[noturna.
O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus
[dedos,
teus dedos frios, que ainda se não modelaram
mas que avançam na escuridão como um sinal verde e
[peremptório.
Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,
minha carne estremece na certeza de tua vinda.
O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se
[enlaçam,
os corpos hirtos adquirem uma fluidez,
uma inocência, um perdão simples e macio...

Havemos de amanhecer. O mundo
se tingem com as tintas da antemã
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário
para colorir tuas pálidas faces, aurora.

Carlos Drummond de Andrade. Sentimento do mundo, 1940.

(Versão retirada da prova do PAS 3 de 2021 da UnB⁴⁴)

Ao final do poema, encontramos a referência de que o poema foi retirado do livro “Sentimento do mundo”, de 1940. É bastante improvável que a edição consultada e utilizada pela banca examinadora tenha sido a original de 1940, já que é uma edição raríssima e cuja ortografia é bastante diferente da atual. Ao consultar algumas edições da obra de Carlos Drummond de Andrade impressas por grandes editoras (Andrade, 1999, p. 166-167; 2002, p. 83-84; 2004, p. 67-68; 2008, p. 61-63; 2015, p. 77-78), duas diferenças consideráveis podem ser encontradas: no terceiro verso, todas as edições consultadas trazem “E nem tampouco os rumores” em vez de “E nem tão pouco os rumores”, presente na prova do PAS/UnB; e o poema não apresenta o início de uma nova estrofe a partir do verso “Havemos de amanhecer. O mundo”.

A primeira inadequação só foi percebida por mim quando eu já tinha, inclusive, gravado uma aula sobre o poema no *YouTube*. Foi durante o processo de revisão do vídeo que eu notei haver esse equívoco, o que tentei corrigir por meio de uma legenda antes da publicação do vídeo, conforme a figura abaixo.

⁴⁴ A prova do PAS 3 com esse item está disponível no seguinte *link*: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/639_PAS3_002_01.pdf. Acesso em: 12 de abr. de 2023. O gabarito oficial está disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Gab_Definitivo_639_PAS3_002_01.PDF. Acesso em: 12 de abr. de 2023.

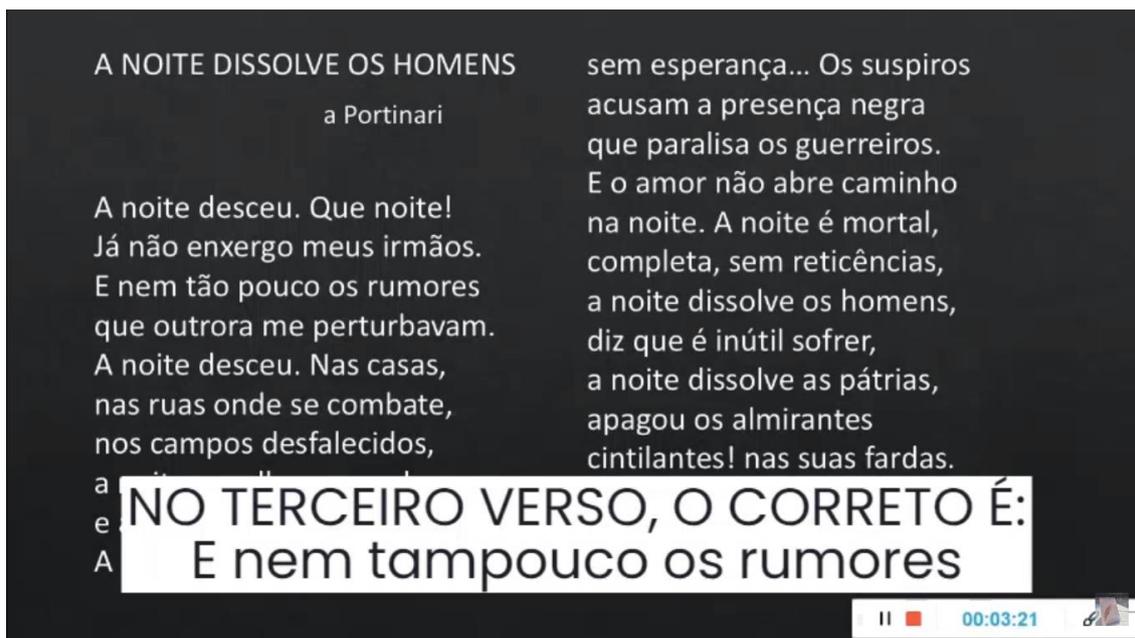


Figura 11: Trecho da aula que eu gravei para o canal Literatos Capital sobre o poema “A noite dissolve os homens” no momento 3min 21s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nTJOd1FIU7U&t=19s>. Acesso em 4 de set. de 2023.

A segunda inadequação não foi problemática para os estudantes fazerem a prova, mas a primeira comprometeu substancialmente a avaliação dos candidatos. O item 35 da prova solicitava que os candidatos julgassem o seguinte item como certo ou errado: “A expressão ‘tão pouco’ (v.3) consiste em uma expressão de valor adverbial com sentido equivalente a **muito menos**” (grifos da prova). No gabarito oficial da prova, o item era considerado como certo⁴⁵. Para além de se discutir aspectos da gramática normativa exigidos pelo item, isto é, se a expressão escrita “tão pouco” é ou não semanticamente equivalente no português atual a “muito menos”, cabe destacar, para seguir o enfoque desta pesquisa, que os avaliadores tendem a ter copiado para a prova uma versão disponibilizada na internet em algum site não oficial do autor ou em algum blog, pois, em uma simples pesquisa no Google para se buscar o poema, encontramos várias versões do poema em que é possível encontrar diversas inadequações de transcrição, como a escrita do terceiro verso do poema sendo “E nem tão pouco os rumores” em vez de “E nem tampouco os rumores”⁴⁶.

⁴⁵ Inclusive, eu solicitei a anulação do item e ajudei o aluno 37 que tinha errado a questão a elaborar o recurso em que dizíamos que o item deveria ser anulado pelo fato de que o trecho avaliado não existia na versão original do poema. O argumento também indicou edições do livro “Sentimento do mundo” em que o verso original “E nem tampouco os rumores”. Segundo o aluno 37, ele encaminhou o recurso, mas não foi suficiente para que a banca examinadora anulasse o item.

⁴⁶ Alguns exemplos estão disponíveis nos seguintes *links* acessados no dia 13 abr. de 2023:

Dessa forma, como é possível supor que a pessoa responsável por produzir os itens tenha retirado o poema de uma transcrição feita de um site na internet e não por uma editora oficial, deve-se ressaltar que mesmo os exames de avaliação impressos que exigem a leitura de textos literários, obras que sempre foram bastante simbólicas como representantes da cultura escrita e impressa, podem considerar mais adequado usar processos ligados à cultura digital sem a devida atenção necessária no processo de revisão dos significados escritos.

Esse hibridismo de usos da cultura impressa e da cultura digital pode causar certas contradições, como também ocorreu com o poema “Soneto”, de Ana Cristina Cesar, que também é uma obra da terceira etapa do PAS/UnB. Vejamos o poema da forma como ele foi apresentado na prova da terceira etapa do PAS/UnB de 2022.

Soneto

Pergunto aqui se sou louca
Quem quer saberá dizer
Pergunto mais, se sou sã
E ainda mais, se sou eu

Que uso o viés pra amar
E finjo fingir que finjo
Adorar o fingimento
Fingindo que sou fingida

Pergunto aqui meus senhores
quem é a loura donzela
que se chama Ana Cristina

E que se diz ser alguém
É um fenômeno mor
Ou é um lapso sutil?

-
- 1) <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/08/21/a-noite-dissolve-os-homens-carlos-drummond-de-andrade/>
 - 2) http://cespremodernismo.blogspot.com/2013/10/analise-do-poema-noite-dissolve-os_31.html
 - 3) <https://www.recantodasletras.com.br/analise-de-obras/7170150>

Ana Cristina Cesar. A teus pés⁴⁷.

Apesar de ser apresentado como parte do livro “A teus pés”, o poema não está presente na edição mais recente do livro (CESAR, 2016) e no livro “Poética” (CESAR, 2013, p. 151), que reúne a obra poética da autora, o poema aparece na seção “inéditos e dispersos: poesia e prosa”. Já no livro *Poética* (CESAR, 2013), que apresenta a obra poética completa da escritora, temos uma pequena diferença no segundo verso, conforme pode ser visto a seguir:

Soneto

Pergunto aqui se sou louca
 Quem quem saberá dizer
 Pergunto mais, se sou sã
 E ainda mais, se sou eu

Que uso o viés pra amar
 E finjo fingir que finjo
 Adorar o fingimento
 Fingindo que sou fingida

Pergunto aqui meus senhores
 quem é a loura donzela
 que se chama Ana Cristina

E que se diz ser alguém
 É um fenômeno mor
 Ou é um lapso sutil?
inconfissões – 31.10.68
 (CESAR, 2013, p. 151)

No segundo verso da versão que foi exigida na terceira etapa do PAS de 2022, temos “Quem quer saberá dizer”, mas na edição da obra poética da autora temos “Quem

⁴⁷ Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/762_PAS3_001_01.pdf. Acesso em 30 de mai. de 2023.

quem saberá dizer”. Assim, torna-se difícil definir com exatidão qual é a versão correta da obra, o que, curiosamente, também é possível verificar ao se acessar a página destinada à autora no Facebook conforme a imagem a seguir.

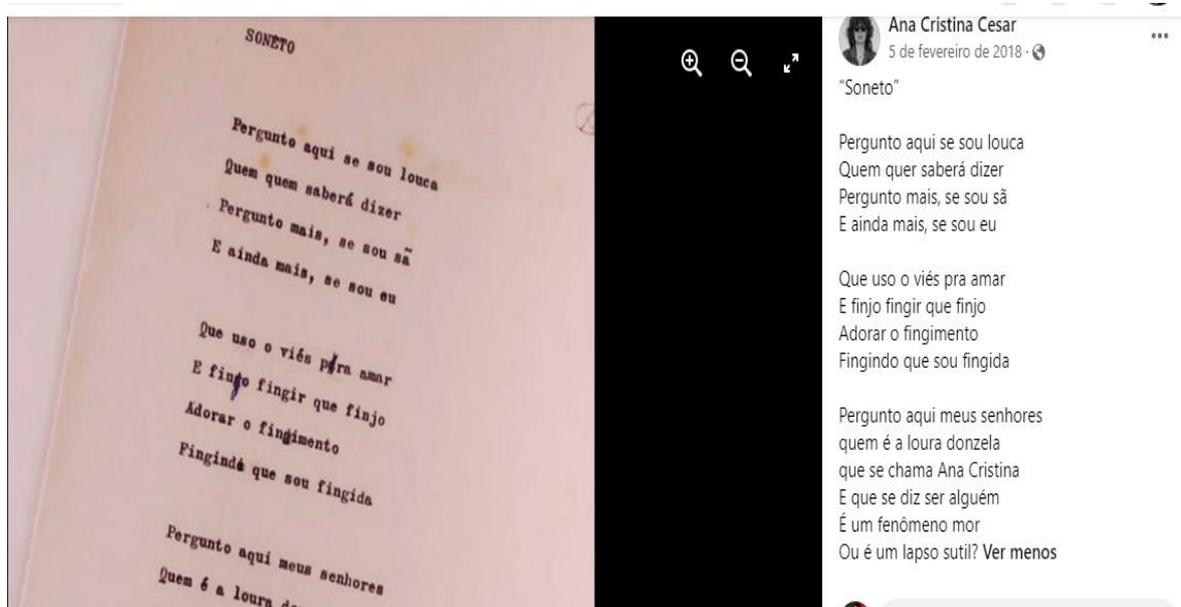


Figura 12: Imagem da postagem da página oficial da escritora Ana Cristina Cesar no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/anacpoeta/photos/a.1047554401993116/1629391313809419/>. Acesso em: 9 de mar. de 2023.

Na imagem verificamos a expressão “Quem quem”, ao passo que na legenda da postagem verificamos “Quem quer”. Por ser uma imagem que indica que foi retirada de um livro impresso, infere-se que a versão original do poema é “Quem quem”. Entretanto, essa conclusão parece ainda relativamente parcial, pois a expressão “Quem quem” pode ter sido um erro de digitação ou um recurso expressivo de repetição para dar ênfase, o que fica ainda mais confuso em virtude das múltiplas possibilidades poéticas no contexto da literatura brasileira contemporânea. Dessa forma, a dificuldade de precisar qual é a versão adequada do poema não é só um desafio para as bancas examinadoras e professores, mas também para aqueles que se responsabilizam por veicular o texto literário na Internet, ainda mais se os textos forem de artistas que já faleceram e não podem dar um veredito sobre a versão adequada de sua obra. Ao menos nesse caso, a discordância entre as duas formas não impactou nos itens que foram exigidos na prova.

As situações expressas acima ilustram um grande desafio para educadores e também bancas avaliadoras: como utilizar adequadamente as TDICs para o acesso amplo e gratuito a obras literárias sem que haja o comprometimento dos significados devido a

imprecisões ou erros de revisão? Como os textos literários não costumam ser tão criteriosamente revisados em sites da internet ou em arquivos em pdf das obras, o ideal seria que a banca estabelecesse de forma bastante precisa a edição que será utilizada de uma determinada obra. Entretanto, como verificamos no caso do poema de Drummond, a banca examinadora pode acabar tendo uma postura igualmente desleixada em relação ao texto literário e cobrar, inclusive, justamente o ponto em que a transcrição foi feita de forma equivocada. Para obras em domínio público, como contos de Machado de Assis e de Júlia Lopes de Almeida, é interessante usar edições feitas com esmero pelo poder público, como as disponibilizadas pelas editoras da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, pois são obras disponibilizadas de forma gratuita e com grande qualidade editorial, que tendem a ter menos erros de revisão do que boa parte das versões disponibilizadas em blogs e outros sites da internet. No caso de autores que não estão em domínio público, o ideal seria solicitar a autorização dos detentores dos direitos autorais das obras. Esse processo pode ser cansativo e até diminuir a quantidade de obras que podem ser exigidas nos exames de seleção, mas pode ajudar a evitar certas imprecisões que comprometem o trabalho pedagógico de docentes.

Dessa forma, a cultura digital amplia os agentes responsáveis por difundir a literatura e acaba tirando, em certa medida, o protagonismo do caráter impresso da literatura no PAS/UnB, já que, ainda que a prova seja impressa, há indicações de que os examinadores esperam que as obras sejam consumidas de forma digital, o que pode gerar equívocos de transcrição e um acesso mais impreciso às obras. A seguir será discutido como diferentes obras podem ser trabalhadas de forma integrada por meio de suas temáticas.

4.2.2 A integração das obras por meio de temáticas similares

As matrizes de referência do PAS da UnB costumam trazer reflexões que ajudam a integrar o debate sobre as obras selecionadas. Na matriz do PAS 3⁴⁸, encontramos, por exemplo, o seguinte trecho (grifos da própria matriz):

⁴⁸ Disponível em:

<https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20PAS%203%20-%202020.pdf>. Acesso em 4 de set. de 2023.

No campo das ciências biológicas, o tema do corpo humano, da vida, das relações dos corpos humanos em conjunto e do ambiente são reflexões permanentes e podem ser problematizados na obra **Sobre a violência** (capítulo 2 e 3), de Hannah Arendt, nas peças **A exceção e a regra**, de Bertolt Brech, e **Perdoa-me por me traíres**, de Nelson Rodrigues, no filme **Um Cão Andaluz**, de Luis Buñuel e Salvador Dalí, no documentário **À Margem do Corpo**, de Débora Diniz, nas músicas **Ilumina o mundo**, do grupo Detonautas e **O real resiste**, de Arnaldo Antunes, na pintura **Mestiço**, de Cândido Portinari, **Consoada**, de Manuel Bandeira, **Navio de emigrantes**, de Lasar Segall, na obra **Trouxas ensanguentadas**, de Artur Barrio, e no poema **O morcego**, de Augusto dos Anjos, que alegoriza no mamífero de pequeno porte o reflexo do ser humano diante de sua própria consciência.

Esse trecho evidencia que a própria matriz procura selecionar e discutir obras que possam ser abordadas de forma integrada. Nesse sentido, as matrizes do PAS/UnB acabam por exigir que as escolas se organizem para montar sistemas de gêneros e atividades (Bazerman, 2006) a fim de que os estudantes não só estudem as obras, mas consigam interpretar e comunicar sentidos a partir de um olhar interdisciplinar. O trabalho integrado dessas obras também pode potencializar o trabalho com a Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 2008[1992]; Magalhães; Leal, 2003), pois as temáticas relacionadas às relações sociais podem ser utilizadas para se pensar o papel da linguagem na manutenção e na transformação de relações de poder em nossa sociedade. Dessa forma, não basta construir um repertório a partir do conjunto de textos solicitados por meio de obras do PAS/UnB, mas é necessário interligá-los de diferentes formas, como por meio de temáticas similares e atividades que aumentem as possibilidades de materialização das obras.

Para fazer esse tipo de integração, é necessário conversar com os professores. Em uma das turmas da pesquisa do CEAN em 2022, eu contei com a parceria com o professor 17. Previamente, antes de cada aula, nós dialogávamos muito sobre o desafio de integrar e trabalhar as obras do PAS/UnB, partindo principalmente da relação entre vídeos, músicas, produção textual e obras literárias. Quero ressaltar que os diversos diálogos com o professor 17 foram muito importantes para a construção das reflexões que serão desenvolvidas nesta subseção. Assim, a contribuição do professor 17 foi fundamental para a busca por diferentes formas de integrar as obras do PAS/UnB com estudantes dos segundos e dos terceiros anos.

O quantitativo de obras do PAS/UnB é bastante amplo e variado. Com base na revisão bibliográfica, no trabalho de campo, no diálogo com os participantes e na reflexão

a partir do diário de pesquisa, fui percebendo que propor aos alunos o trabalho integrado entre mais de uma obra era quase uma exigência para se conseguir construir as condições para um trabalho mais dinâmico e próximo da Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, por exemplo, nos poemas solicitados na terceira etapa do PAS de Augusto dos Anjos (“O morcego”), Manuel Bandeira (“Consoada”), Carlos Drummond de Andrade (“A noite dissolve os homens”) e João Cabral de Melo Neto (“Tecendo a manhã”) é possível tentar, mais do que apresentar diferenças entre as principais tendências literárias do século XX, os significados metafóricos relacionados à noite e ao dia na poesia brasileira.

Em “O morcego”, os versos finais do poema (A Consciência Humana é este morcego!/ Por mais que a gente faça, à noite, ele entra/ Imperceptivelmente em nosso quarto!) apontam a noite como um momento propício para a autorreflexão associada à consciência e, em um trecho do poema “Consoada” (— Alô, iniludível!/O meu dia foi bom, pode a noite descer./ (A noite com os seus sortilégios.)), há a representação da noite como o fim da vida e o dia como o momento em que o eu lírico ficou vivo. Assim, no primeiro caso, a noite está associada ao ambiente que vai influenciar a angústia do eu lírico e no segundo à morte.

No poema de Carlos Drummond de Andrade, apresentado anteriormente, há um misto de apresentação da noite como um ambiente de opressão, desde o próprio título da obra, e do dia como um momento de esperança após um momento de grande opressão (Aurora,/ entretanto eu te diviso, ainda tímida,/ inexperiente das luzes que vais acender/ E dos bens que repartirás com todos os homens.). Vale ressaltar que, no poema de Drummond, a opressão é associada aos movimentos fascistas da primeira metade do século XX. Por fim, em “Tecendo a manhã”, a manhã é construída de forma coletiva pela união de diferentes atores, ou seja, ajuda a representar o dia como fruto da união e do fortalecimento do coletivo.

Assim, unir o trabalho com os poemas para além da construção de um percurso historiográfico do Pré-Modernismo até a terceira geração moderna, que não precisa ser ignorado, pode potencializar uma prática pedagógica mais integrada por meio da temática das obras literárias e de sua continuidade em diferentes obras estudadas, o que pode gerar uma aprendizagem mais significativa.

Também defendo que é necessário buscar uma integração do próprio ensino de Português. Além de produzir um afastamento entre conhecimentos do ensino de Português em três disciplinas (gramática, redação e literatura), pareceu pouco produtivo o trabalho feito dessa maneira para a rotina dos estudantes e dos educadores da rede

pública, devido à presença de diversas situações que acabam comprometendo a continuidade das atividades pedagógicas, conforme discutido na seção destinada ao contexto de pesquisa no capítulo anterior. Dessa forma, ao se trabalhar uma obra literária, é importante também discutir aspectos gramaticais, relacionados ao ensino médio, e de sua aplicabilidade para a produção de significados escritos.

Outras possibilidades interessantes estão relacionadas à integração entre obras com as mesmas temáticas de duas etapas diferentes. As obras audiovisuais “Povos indígenas do Brasil”⁴⁹, exigida pela segunda etapa, e “A questão indígena em 4 minutos”⁵⁰, exigida pela terceira etapa, podem ser trabalhadas de forma complementar, pois discutem diversos tópicos relevantes sobre os povos indígenas brasileiros, como: a diversidade linguística, a diversidade de etnias, a demarcação de terras indígenas, a importância da Constituição Federal de 1988 para os povos originários e a violência sofrida pelos indígenas.

A partir de uma abordagem sociosemiótica de ambas as obras, a integração entre gestos, sons, falas e imagens pode ser trabalhada de diferentes formas. Vejamos, por exemplo, a figura abaixo.



Figura 13: Trecho do vídeo “Povos indígenas do Brasil” (1min 5s) em que Cristian Wari’u explica por que se deve usar o termo indígenas em vez de índio.

⁴⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=unkNJF_mINQ. Acesso em 6 de set. de 2023.

⁵⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_tKDCBimTQ&t=36s. Acesso em 6 de set. de 2023.

A figura acima ilustra bem o uso integrado de diferentes modos de significação. A escrita ajuda a reforçar os significados de contraste entre “índio” e “indígenas”, explicado detalhadamente pela fala e também se materializa em uma tipografia que fortalece a identidade da temática abordada com os povos indígenas, pois é uma tipografia que se aproxima da utilizada pelos povos originários em suas práticas de escrita (van Leeuwen, 2021). Em relação ao uso das cores, é usado um “x” em vermelho para reforçar o uso inadequado da palavra “índio” e um “c” com a cor verde para reforçar o uso adequado da palavra “indígenas”, ambos os sinais utilizados na correção de atividades escolares pelos professores para identificar uma informação ou resposta como errada ou certa, respectivamente.

Outra propriedade semiótica interessante para ser levada em consideração na análise dos vídeos é o ritmo. Em aulas com os estudantes do CEAN em turmas com estudantes dos segundos e dos terceiros anos durante o ano de 2022, trabalhamos ambos os vídeos. As obras audiovisuais possuem ritmos bastante distintos. Enquanto o vídeo “Povos indígenas do Brasil” é construído em um ritmo uniforme e pausado, típico de exposições didáticas, o vídeo “A questão indígena em 4 minutos” aborda diferentes temáticas indígenas a partir de diversos desenhos e significados construídos em uma velocidade acelerada em um quadro típico de atividades escolares. A velocidade do segundo vídeo parece mais próxima de postagens atuais em redes sociais que buscam sintetizar informações amplas sobre um tema para um público que tem pressa. Os estudantes pareceram se dividir sobre qual é a melhor forma para eles aprenderem, pois uns acharam excessivamente lenta e cansativa a forma como é feita a exposição de “Povos indígenas do Brasil” e preferiram a forma como é feita a explicação no vídeo “A questão indígena em 4 minutos”. Outros preferiram a exposição feita do modo escolhido em “Povos indígenas do Brasil” e acharam excessivamente rápida a exposição de “A questão indígena em 4 minutos”, o que, segundo eles, é um fator que compromete a interpretação do texto.

Parece ser também uma possibilidade de trabalho em aulas de Português o trabalho com o desenvolvimento da habilidade de compreender diferentes significados expressos em diferentes ritmos na contemporaneidade. Como os alunos serão expostos a ambas as formas de exposição de informações sobre temáticas diversas na atual realidade multissemiótica dos textos, é importante que eles considerem diferentes estratégias para interpretar os sentidos dos textos. Pausar e rever vídeos curtos com informações

apresentadas de forma muito rápida pode ser, por exemplo, uma estratégia que facilite o entendimento de vídeos como “A questão indígena em 4 minutos”. Para interpretar melhor certos vídeos cujo ritmo é considerado demasiado lento, pode ser interessante acelerar o vídeo, recurso disponível em diferentes aplicativos, *softwares* e plataformas, como o *YouTube*. Dessa forma, é interessante orientar e discutir com os estudantes as diferentes formas pelas quais podem consumir textos também a partir de diferentes recursos e práticas disponíveis.

No CEMEB, durante o primeiro semestre de 2022, uma forma de integração proposta com a professora 10 foi a integração entre o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, a palestra “Precisamos romper com os silêncios”⁵¹, de Djamila Ribeiro, a música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira⁵² e a prova de redação do PAS 3 de 2017, que consistia na produção de uma carta voltada para a suspensão da veiculação de um anúncio pela violação de um artigo do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, conforme a figura abaixo.

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc&t=150s>. Acesso em: 6 de set. de 2023.

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. Acesso em: 6 de set. de 2023.

REDAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

ATENÇÃO: Nesta prova, faça o que se pede, utilizando, caso deseje, o espaço indicado para rascunho no presente caderno. Em seguida, escreva o texto na **folha de texto definitivo da prova de redação em língua portuguesa**, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos. Respeite o limite máximo de linhas disponibilizado. Qualquer fragmento de texto além desse limite será desconsiderado. Na folha de texto definitivo da prova de redação em língua portuguesa, utilize apenas caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente. Identifique-se apenas nos locais apropriados, pois será atribuída nota zero ao texto que tenha qualquer assinatura ou marca identificadora fora desses locais.

Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária

CAPÍTULO II - PRINCÍPIOS GERAIS

SEÇÃO 1 - Respeitabilidade

Artigo 19 Toda atividade publicitária deve caracterizar-se pelo respeito à dignidade da pessoa humana, à intimidade, ao interesse social, às instituições e símbolos nacionais, às autoridades constituídas e ao núcleo familiar.

Artigo 20 Nenhum anúncio deve favorecer ou estimular qualquer espécie de ofensa ou discriminação racial, social, política, religiosa ou de nacionalidade.

Artigo 21 Os anúncios não devem conter nada que possa induzir a atividades criminosas ou ilegais - ou que pareça favorecer, enaltecer ou estimular tais atividades.

SEÇÃO 2 - Decência

Artigo 22 Os anúncios não devem conter afirmações ou apresentações visuais ou auditivas que ofendam os padrões de decência que prevaleçam entre aqueles que a publicidade poderá atingir.

SEÇÃO 3 - Honestidade

Artigo 23 Os anúncios devem ser realizados de forma a não abusar da confiança do consumidor, não explorar sua falta de experiência ou de conhecimento e não se beneficiar de sua credulidade.

SEÇÃO 4 - Medo, Superstição, Violência

Artigo 24 Os anúncios não devem apoiar-se no medo sem que haja motivo socialmente relevante ou razão plausível.

Artigo 25 Os anúncios não devem explorar qualquer espécie de superstição.

Artigo 26 Os anúncios não devem conter nada que possa conduzir à violência.



As imagens apresentadas acima foram adaptadas de anúncios publicitários veiculados em épocas passadas. Suponha que esses anúncios tivessem sido veiculados recentemente nas mídias sociais e que você deseje pedir ao Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária (CONAR) a suspensão da veiculação de um deles, por violação de algum dos artigos do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária apresentados acima. Tendo escolhido o anúncio cuja veiculação você deseja que o CONAR suspenda, redija uma carta ao Conselho, argumentando contra sua veiculação e pedindo que ele seja retirado de circulação. Em seu texto, você deve citar explicitamente o artigo do código violado pelo anúncio publicitário escolhido. Não assine seu texto.

A abordagem dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008) torna-se mais adequada que a de tipos textuais devido ao caráter interativo da proposta, que coloca um gênero específico em uma interação com um destinatário determinado. Vale ressaltar também que, na proposta de redação acima, há um anúncio de caráter racista, o da esponja Krespinha, o que coloca a proposta de redação em diálogo com a temática do racismo. Apesar de ser uma proposta da terceira etapa, concluímos que ela poderia ser trabalhada sem muitos problemas com os alunos do segundo ano. A sugestão seria interligar as temáticas das três obras e também trabalhar duas provas do PAS/UnB. Além da prova de redação acima apresentada, também consideramos relevante o trabalho com itens que já tinham sido avaliados na prova da segunda etapa do PAS/UnB de 2020⁵³ (itens 44 a 52) sobre o conto “Pai contra mãe”, e a música, que consideravam aspectos relacionados à interpretação das obras e em relação a aspectos gramaticais. Essa união, além de possibilitar o debate sobre o racismo na sociedade brasileira, também favorece o trabalho interligado entre gramática, redação e literatura nas aulas de Português.

Uma vez que eu não observei a aplicação dessas aulas, eu solicitei que a professora 10 respondesse a um questionário sobre a temática. A seguir apresento as respostas da professora 10.

1. Como você avalia a maneira como foram usadas diversas linguagens (modalidades semióticas) e mídias no debate das obras do PAS/UnB? Você percebeu alguma mudança na dinâmica ou no planejamento das aulas?

Resposta da professora 10: *As diversas modalidades semióticas facilitam a aprendizagem ao tornar a aula mais dinâmica, ativando ou despertando múltiplas habilidades ou percepções dos alunos.*

2. A obra ou o conjunto de obras trabalhadas e as atividades desenvolvidas foram satisfatórias na sua avaliação? Você tem alguma sugestão para aperfeiçoar o trabalho? Quais aspectos positivos? Quais foram os negativos que podem ser aperfeiçoados?

Resposta da professora 10: *As atividades desenvolvidas foram satisfatórias, entretanto alguns recursos não foram suficientes para a proposta estabelecida em sala de aula, como, por exemplo, a leitura de textos longos no celular. Recomenda-se, portanto,*

⁵³ Prova disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/564_PAS2_002_01.pdf. Acesso em 6 de set. de 2023. O acesso para o gabarito definitivo oficial para a prova está disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS19_2_DEFINITIVO PARTE II.pdf. Acesso em 6 de set. de 2023.

trabalhar textos menores no celular (editados, fonte grande, em slides ou em outras plataformas imagéticas – com muitas ferramentas de edição para chamar a atenção do aluno).

3. Como você avalia o desempenho dos estudantes nas atividades propostas? Você percebeu alguma alteração no interesse deles pelas atividades? Eles pareceram interligar os textos e a temática proposta?

Resposta da professora 10: Os alunos mostraram melhor desempenho em contextos múltiplos de linguagem, já que a associação de elementos em comum (ou interligados) facilita a apreensão ou reflexão ao instigar vários caminhos para se trabalhar a temática proposta.

4. Neste ano, voltamos a trabalhar no formato presencial de forma integral. Como você avalia esse retorno? Você considera que melhorou ou não a sua rotina profissional? Você percebeu uma melhora no desempenho dos estudantes?

Resposta da professora 10: Os alunos herdaram alguns hábitos do ensino remoto, como o uso dos celulares para estudo e desenvolvimentos de atividades, também se mostraram mais inclinados a diversos recursos tecnológicos para aprendizagem (jogos virtuais, podcasts, formulários com modelos de questões diversificada, projetos etc.), no entanto, observou-se mais desatenção entre os alunos e a necessidade de um planejamento de ensino mais flexível e dinâmico.

5. Como você avalia a atuação do professor pesquisador nesse processo? Você acredita que a atuação cotidiana de um professor pesquisador em uma escola pode ajudar o corpo docente e os estudantes?

Resposta da professora 10: é fundamental que o Ensino seja amparado por pesquisas atuais na área da Educação com ajuda do professor pesquisador em sala de aula para orientação e prática de projetos interdisciplinares, de modo que o aluno sempre permaneça como o centro do processo educativo em diferentes contextos temporais e sociais.

6. Que sugestões você tem para o aprimoramento do projeto?

Resposta da professora 10: Projetos desenvolvidos a longo prazo, com a participação de mais professores, professores pesquisadores e alunos na elaboração e desenvolvimento das atividades.

Entre as respostas da professora 10, destaco uma atenção maior para a resposta da pergunta 2. Com base nas considerações da professora 10, textos longos, como o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, tendem a ser lidos com maior dificuldade em *smartphones*, o que pode tornar a leitura de um grande clássico da nossa literatura pouco produtiva devido a fatores que extrapolam os aspectos literários e léxico-gramaticais do texto canônico. Dessa forma, é possível pontuar que a indicação do consumo digital de obras literárias pode até baratear o acesso, considerando que não será necessário comprar centenas de livros para os estudantes, mas o seu consumo em telas pequenas nem sempre será considerado eficaz para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula, principalmente quando o texto exigir uma leitura mais longa.

Além de promover, no ensino de línguas, uma pedagogia mais integrada a conteúdos que foram tradicionalmente divididos entre gramática, redação e literatura, a integração de diferentes obras do PAS/UnB ajuda estudantes a perceberem a ligação entre temáticas e até mesmo épocas distintas a partir de uma abordagem sociosemiótica dos textos, o que pode contribuir para um ensino interdisciplinar. Nesta tese, defendo que o trabalho com as temáticas, a interpretação e a comunicação de textos, principalmente a partir de textos literários, pode ser continuado ou expandido por meio de gravações de áudio, especialmente *podcasts*, ressemiotização de obras literárias em atividades de caráter editorial, análises de vídeos e produção de textos a partir das propostas de redação das provas do PAS/UnB e do Enem. Esses processos serão examinados de forma mais detalhada nas seções seguintes.

4.3 Gravações de áudios

Desde o início da elaboração do projeto, eu estava bastante interessado em desenvolver atividades relacionadas à gravação de áudios, principalmente de *podcasts*, para verificar como novas tecnologias e práticas sociais poderiam ser inseridas de forma efetiva na rotina de estudantes do ensino médio. Parecia um caminho mais viável para que os alunos conhecessem melhor de que maneira poderiam combinar significados escritos (principalmente na elaboração do roteiro), visuais (fundamentais no processo de edição), auditivos/sonoros (na inclusão de sons diversos) e a expressão oral na produção de um texto.

O trabalho com gravações de áudio também se relaciona diretamente com o estudo e o ensino da expressão oral do Português. Como discuti anteriormente no segundo

capítulo desta tese, esta pesquisa está dentro do paradigma da Pedagogia dos Multiletramentos, o que afasta a minha proposta de algumas concepções que se mostraram inadequadas para o trabalho atual das gravações de áudio. Os pressupostos de que o planejamento e a execução da língua falada ocorrem simultaneamente e de que nessa modalidade nada se apaga, isto é, que é possível o ouvinte ter acesso privilegiado em relação às estratégias de preparação do texto e de suas possíveis diferentes versões (Castilho, 2009, p. 19) não são considerados como universais ou imprescindíveis; pois, em gravações de áudios, defendo que o ensino seja voltado para o planejamento prévio do texto numa abordagem multimodal e que passe por uma edição final, ou seja, com diversos cortes e edições que irão constituir a versão final do produto da expressão oral. Com isso, não quero dizer que os preceitos defendidos por Castilho (2009) são falsos para todas as situações de uso da expressão oral, mas que eles são incompletos para uma abordagem sociosemiótica dos significados orais; pois, em práticas de gravações de áudio, por exemplo, é possível que os produtores do texto os editem e que não estejam em uma interação presencial compartilhando o mesmo tempo e espaço⁵⁴.

É importante não deixar implícita a ideia de que as imprecisões encontradas em estudos tradicionais da Linguística sobre a expressão oral tornam essas investigações descartáveis ou inúteis para uma abordagem sociosemiótica dos textos. A passagem consentida de turno⁵⁵ e o assalto ao turno⁵⁶ (Castilho, 2009, p. 38-42) podem ser utilizadas de forma bastante profícua na gravação de *podcasts* em que se queira reforçar o tom conversacional e confessional, pois ajudam os estudantes a produzirem *podcasts* de forma colaborativa – em que estudantes e professores podem corrigir e orientar os demais durante os processos de gravação e edição –, respeitosa e até mesmo mais espontânea na interação entre os participantes. Assim, esta tese defende uma mudança nos paradigmas

⁵⁴ Vale destacar que isso não é uma novidade oriunda dos usos das TDICs, pois, conforme foi discutido no segundo capítulo, trata-se de uma prática comum na produção de significados orais e auditivos no rádio, na televisão ou no cinema desde a primeira metade do século XX. Entretanto, é importante ressaltar que as TDICs facilitaram e baratearam o acesso aos processos de produção, distribuição e consumo de textos relacionados às gravações de áudio, como músicas e *podcasts*.

⁵⁵ Refere-se ao ato do locutor consentir que o ouvinte tome o turno. Castilho (2009, p. 41-42) destaca a importância de processos verbais e não verbais nesse tipo de passagem de turno. Dentre os verbais, o autor destaca: um ponto posodicamente definido, um ponto sintaticamente definido ou um ponto culturalmente definido. As estratégias não verbais mais recorrentes destacadas por Castilho estão relacionadas ao uso do olhar por parte do locutor.

⁵⁶ Assalto ao turno diz respeito às estratégias utilizadas pelo ouvinte para tomar para si o turno de fala. As principais estratégias são: interrupção direta do interlocutor, heterocorreção colaborativa e aproveitamento de uma pausa ou hesitação (CASTILHO, 2009, p. 38-40). O autor não discute de forma explícita a importância dos usos de gestos com as mãos e do olhar como recursos importantes no assalto ao turno.

dos estudos sobre a expressão oral voltados para o ensino a partir da atual realidade multissemiótica de diferentes gêneros.

No primeiro ano da pesquisa (2021), essa atividade ficou de lado, pois os alunos envolvidos disseram que não era do interesse deles trabalhar a produção de vídeos ou de áudios e que eles preferiam trabalhar com imagens e a escrita em entrevistas ou na ressemiotização de obras literárias.

Durante o ano seguinte, com a volta do ensino presencial e a minha ida cotidiana às escolas, comecei não só a adaptar as sequências didáticas desenvolvidas no ano anterior do ensino remoto para o ensino presencial, mas também a conhecer melhor as propostas pedagógicas de diferentes professores das instituições. Ao lado da sala em que eu trabalhava com os alunos do CEMEB às quartas-feiras à tarde durante o ano de 2022, ficava a sala de Artes, em que a professora 1 estava desenvolvendo uma disciplina eletiva, dentro do currículo do Novo Ensino Médio, relacionada à gravação de *podcasts*. Visto que havia um interesse mútuo para a inserção dessa prática na escola, começamos a dialogar bastante sobre o desenvolvimento da prática de *podcasts* no contexto da rede pública de ensino. Apesar de trabalhar com edição de vídeos para o canal do *YouTube* do coletivo artístico “Literatos Capital”, do qual faço parte, e, conseqüentemente, conhecer um pouco sobre o processo de edição e gravação de áudio, eu reconheço que os diálogos com a professora 1 durante o primeiro semestre foram essenciais para que eu conhecesse melhor o processo de gravação de áudio, principalmente de *podcasts*. A partir da observação de algumas aulas dela e de muitas trocas com os alunos, foi possível definir alguns aspectos centrais da proposta: o tipo de microfone que seria utilizado, o conjunto de aplicativos que seriam sugeridos e utilizados na gravação, os espaços em que a atividade poderia acontecer, os elementos que constituem o roteiro e algumas estratégias para que o trabalho ocorresse de forma colaborativa sem sobrecarregar um dos integrantes. Esses diálogos reforçaram a ideia central de desenvolver uma metodologia não para o corpo docente e para estudantes, mas com o corpo docente e com os estudantes.

É importante destacar que a professora 1 trabalhava temáticas variadas com os estudantes, como a gravação de um *podcast* sobre os jogos escolares da escola. Entretanto, eu trouxe essa atividade para o âmbito do trabalho com as obras do PAS/UnB, especialmente as de literatura. A partir daí percebi duas possibilidades bastante viáveis: a gravação de declamações de poemas e a produção de *podcasts* com a análise das obras literárias da série dos estudantes envolvidos, principalmente as solicitadas pela respectiva matriz de referência do PAS/UnB.

Como considerei relativamente barato todo o material necessário, já que a aquisição do microfone e de um adaptador de áudio (P3 para P2) para *smartphone* ou *notebook* custavam juntos cerca de R\$ 70,00, eu mesmo adquiri o material para ser utilizado. O microfone utilizado foi o “Microfone Com Fio Condensador Sf-666 Estudio Pc Cabo Xlr”, que pareceu ser suficiente para melhorar a qualidade do áudio gravado. Pedi para ambas as escolas também adquirirem o material para que os professores e estudantes tivessem materiais disponíveis para a gravação. Uma delas adquiriu prontamente o material, mas a outra, até o término da pesquisa, ainda não havia feito essa aquisição.

Essa experiência me fez perceber que os materiais relacionados aos usos das novas tecnologias não possuem a mesma celeridade ou sistematicidade de outros materiais mais tradicionais das instituições de ensino, como cadeiras, quadros, televisões, chaves, pincéis, apagadores e livros. Uma mudança de paradigma no ensino que considere os usos das novas tecnologias – que tendem a mudar continuamente nas próximas décadas – também é uma política pública necessária para que a rede pública de ensino tenha acesso às novas possibilidades relacionadas à produção de sentidos por meio de recursos semióticos emergentes⁵⁷. Assim, além de discutir mudanças curriculares, é necessário que agentes públicos do alto escalão governamental produzam um conjunto de propostas que dê mais celeridade aos processos de aquisição e manutenção de materiais e que as instituições responsáveis pela formação de professores, como as universidades e as outras instituições de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, capacitem os profissionais da educação a usarem de forma efetiva as TDICs no contexto escolar, pois de nada serve haver um conjunto amplo de materiais disponíveis na escola se os educadores não forem capazes de utilizar essas ferramentas em prol do desenvolvimento de atividades pedagógicas relevantes para os estudantes.

Nas gravações em áudio de declamações de poemas e de *podcasts*, eu busquei aplicar os pressupostos da Semiótica Social Crítica, especialmente a partir dos estudos de Theo van Leeuwen (Bell; van Leeuwen, 1994; van Leeuwen, 1999, 2005, 2021). Um ponto central da proposta é fortalecer o tom conversacional e confessional dos textos, isto é, não procurei criar práticas de debates em um tom contestador entre os participantes.

⁵⁷ É importante ressaltar que instituições de ensino privadas, em todos os níveis de ensino, também podem enfrentar dificuldades em relação ao processo de aquisição de novos materiais que não estão necessariamente no cotidiano do ambiente escolar em práticas mais tradicionais, ou seja, não se trata de um desafio restrito à educação pública ou apenas ao ensino médio, mas de um desafio que precisa ser enfrentado por todas as instituições de ensino.

Com isso, não quero deixar implícita a ideia de que os alunos não podem ou não precisam produzir *podcasts* que tenham debates e argumentos contrários sobre uma determinada temática. Entretanto, esse tipo de prática precisa ser adequadamente mediada pelo professor para se evitar conflitos mais profundos e desnecessários entre os participantes, ainda mais porque vivemos em uma época em que a liberdade de expressão e a democracia são utilizadas como pretextos para a difusão de discursos autoritários, de ódio e de polêmicas que acabam utilizando os algoritmos para conseguir obter mais visibilidade para conteúdos nas redes sociais. Assim, deixei práticas mais contestadoras de lado para dar mais espaço para a expressão oral focada em aspectos artísticos, narrativos e expositivos.

Ademais, a concepção multimodal dos textos e a sua aplicação no ensino (Jewitt, 2011a, 2011b, 2011c; Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016; Kress, 2011; Rojo 2012; Rojo; Moura, 2019; Kress; van Leeuwen, 2001, 2020; van Leeuwen, 1999, 2005, 2021; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) por meio de sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) não estará dissociada da Consciência Linguística Crítica (Magalhães; Leal, 2003; Leal, 2003; Fairclough, 1992) nem de uma abordagem condizente com a LSF (Halliday, 1982[1978]; Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014).

Primeiramente, a abordagem multimodal dos textos é imprescindível para se compreender os processos de gravação e de edição. Nesta proposta, os significados orais, principal meio para a materialização dos sentidos em um *podcast* ou na declamação de um poema por meio da voz dos participantes, serão integrados aos outros modos de significação. Os significados escritos serão essenciais para compor o planejamento do roteiro do *podcast*⁵⁸ e para o uso efetivo das possibilidades de edição disponíveis em *softwares* para a gravação de áudios. Os significados gestuais são imprescindíveis para conduzir a comunicação entre os participantes durante o processo de edição, isto é, o olhar e os gestos, por exemplo, precisam ser levados em consideração na interação entre os participantes em diversos momentos, como a indicação de que a gravação já está em andamento e que, conseqüentemente, o locutor pode começar a falar a sua parte. Os significados auditivos, além de considerarem se os sons do ambiente são adequados para a gravação, serão essenciais para a produção de vinhetas, transições entre as partes do

⁵⁸ O roteiro do *podcast* empregado na aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos foi elaborado e adaptado a partir do modelo apresentado no e-book disponibilizado no curso “Produzindo podcast para utilização em sala de aula” (CRUZ; CRUZ, 2021, p. 4).

podcast e produção de sentidos, principalmente por meio de músicas ou de efeitos sonoros para tornar o áudio mais expressivo ou mais claro para os ouvintes. Os significados visuais serão essenciais no processo de edição do áudio, pois as ferramentas de edições possuem um caráter visual bastante evidente que facilitam o trabalho de edição de um arquivo de áudio, como na supressão de um trecho em áudio ou na identificação das funcionalidades disponíveis em um determinado *software*. Os significados espaciais são muito importantes para se perceber qual é o local mais adequado para a gravação no ambiente escolar⁵⁹ e como o espaço da gravação será organizado, isto é, o posicionamento no espaço dos participantes durante a atividade, a distribuição otimizada dos materiais que serão utilizados (microfone, *smartphone*, *notebook* etc.) e os fluxos ou movimentos de pessoas através da escola. Por fim, os significados táteis serão considerados na representação de sensações corporais e também nas sensações corporais dos participantes durante o processo de gravação. Dessa forma, um olhar monomodal da expressão oral está completamente descartado nesta proposta.

As sequências didáticas foram essenciais para a montagem da atividade de forma didática e prática, isto é, a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final são estágios muito importantes para o desenvolvimento dos *podcasts* e da gravação da recitação de poemas por parte dos alunos. Essa forma de organização sofrerá algumas adaptações, pois os estágios relacionados à primeira produção, aos módulos e à produção final serão bastante dinâmicos e interligados. Por exemplo, quando um estudante começa a produzir significados orais durante a recitação de um poema e a gravação é pausada (primeira produção), o professor ou os próprios estudantes, após ouvirem a gravação completa ou um trecho específico, podem dar indicações sobre como o locutor pode aperfeiçoar a sua expressão oral (ritmo, constância da voz, pausas, nasalidade, etc.) e fazerem diversas gravações (módulos) até que façam a recitação final do poema que será a versão final da gravação (produção final). Essa organização pode tornar o trabalho mais prático no ambiente escolar e sem desconsiderar a realidade sociosemiótica do texto oral em práticas pedagógicas. Ademais, a teoria dos gêneros de Bazerman (2006) será bastante válida, pois buscarei discutir, por exemplo, como é possível produzir sistemas de gêneros e de atividades relacionando obras do PAS/UnB

⁵⁹ É muito importante destacar que a estrutura física das escolas ou circunstâncias climáticas podem comprometer o processo de gravação até mesmo em situações relativamente insólitas, como a interrupção da gravação devido ao barulho decorrente de uma forte chuva que caiu justamente no momento da produção do *podcast*.

com novas práticas sociais oriundas do uso das novas tecnologias a partir de uma abordagem sociossemiótica dos significados.

A CLC é uma abordagem fundamental para que se construa, no ambiente escolar, um estudo crítico da linguagem por meio do entendimento de como a língua, combinada com outras propriedades sociossemióticas, ajuda a representar, sustentar ou contestar, por exemplo, ideologias e relações de poder, principalmente as de caráter ilegítimo. Adotar essa perspectiva durante a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos possibilita que problemas da sociedade brasileira sejam discutidos por meio do estudo de obras do PAS/UnB.

Por fim, a LSF é uma abordagem necessária para se compreender de forma mais precisa as diversas escolhas paradigmáticas durante o processo de produção do *podcast*. Durante as gravações, os alunos estão diante do desafio de compreender as escolhas paradigmáticas sobre como pretendem, por exemplo, representar, discutir ou explicar um determinado assunto a partir da escolha de um verbo em vez de outro na construção de sentidos por meio da língua. Essa abordagem paradigmática pode ser estendida também aos outros modos de significação, isto é, os estudantes também farão escolhas diversas de usos de diferentes recursos semióticos para produzirem significados em textos. Dessa forma, a abordagem da LSF será integrada à Pedagogia dos Multiletramentos para a gravação de áudios.

A seguir apresentarei em duas subseções o desenvolvimento e a aplicação das atividades relacionadas à gravação de áudios. Na primeira, eu irei detalhar o desenvolvimento da proposta de recitações de poemas e na segunda falarei sobre as gravações de *podcasts*.

4.3.1 As recitações de poemas gravadas em áudio

A recitação de poemas foi a primeira atividade que foi desenvolvida com os alunos. A ideia era utilizar o tempo de uma aula de 1h30 para desenvolver a produção do áudio para a gravação da recitação de poemas e ajudar os participantes da pesquisa a conhecerem os processos de gravação e edição de áudios. Conversei com os estudantes sobre a possibilidade de gravarem vídeos, mas todos os participantes se mostraram menos animados com essa ideia em parte devido à necessidade de acabarem aparecendo no vídeo. Dessa forma, devido à recusa decorrente dessa propiciação da materialidade visual

da recitação de poemas imposta pelo vídeo, a proposta ficou restrita à gravação no formato de áudio.

Ademais, essa prática pode ser considerada na atualidade uma forma de ressemiotização de obras literárias, pois o poema é levado dos significados escritos para os orais com a possibilidade de serem inseridos significados auditivos. Entretanto, essa análise precisa ser feita com cuidado, pois a origem da poesia é oral e o uso de rimas já antecipa a importância de uma materialidade oral do texto. Dessa forma, a atividade proposta aqui pode ser vista como uma forma de ressemiotização em sentido amplo devido à atual materialidade escrita das obras literárias canônicas.

Primeiramente, é importante destacar que a inserção de gravações de recitações de poemas não está dissociada das aulas de literatura típicas do ensino médio, especialmente no primeiro semestre para estudantes dos segundos e terceiros anos, em que é comum os estudantes terem aulas sobre poesia brasileira romântica e modernista, respectivamente. Assim, trata-se de uma proposta que se encaixa como uma possibilidade viável no ensino de Português no ensino médio, já que é comum os estudantes conhecerem alguns dos principais nomes da nossa literatura já no primeiro semestre, como: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves, Casimiro de Abreu, Augusto dos Anjos, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e, mais recentemente, Maria Firmina dos Reis⁶⁰.

Por ser uma proposta de cerca de 1h30, não é em si uma proposta que pode em si prejudicar o desenvolvimento das aulas, isto é, trata-se de uma atividade adicional ao ensino tradicional capaz de inserir o uso das TDICs em sala de aula. Durante a minha trajetória enquanto estudante universitário e professor, eu ouvi alguns relatos de que era comum os professores de literatura solicitassem que os estudantes declamassem em sala de aula para os colegas um determinado poema da literatura brasileira que estava sendo estudado, muitas vezes sem a possibilidade de lê-lo, isto é, os alunos precisavam decorar o poema por completo. A diferença da minha proposta para essa abordagem mais tradicional consiste na possibilidade dos estudantes se ouvirem e terem a possibilidade de editar o áudio, isto é, poderem gravar diversas vezes e também inserir outros elementos à

⁶⁰ É importante destacar que a maioria esmagadora das obras literárias estudadas no primeiro semestre do segundo e do terceiro anos das nossas escolas são hegemonicamente escritas por homens, ainda que outras escritoras tenham tido muito destaque em sua época. Um exemplo que indica uma mudança dessa hegemonia é o caso da escritora Júlia Lopes de Almeida, que tem sido mais lida e estudada não só no meio universitário mas também nas escolas e pela sociedade, visto que várias editoras comerciais e universitárias vêm reeditando a sua obra, que já está em domínio público.

gravação, como efeitos sonoros e até trilhas, e na perenidade do texto, ou seja, trata-se de uma atividade que faz com que a recitação não se perca necessariamente no tempo e no espaço em que foi realizada por poder ser gravada e distribuída, especialmente em plataformas digitais online e gratuitas.

Assim, trata-se de uma breve sequência didática que pode conter os seus elementos organizados em cerca de uma ou duas aulas, dependendo da quantidade de estudantes e do tempo de cada aula. Ademais, para que fosse possível desenvolver a habilidade dos alunos gravarem e editarem o áudio, é interessante possibilitar que desempenhem diferentes funções durante o processo de aprendizagem e de gravação, ou seja, ora uma participante pode recitar um poema, ora pode gravar, ora pode ser responsável pela edição e assim por diante. Assim, propus e desenvolvi com estudantes a seguinte sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Na *apresentação da situação*, o primeiro passo é apresentar aos estudantes uma gravação de recitação de um poema em áudio. No caso específico, apresentei a gravação de uma recitação minha do poema “A inconstância dos bens do mundo”, de Gregório de Matos⁶¹. Na sequência, é necessária uma breve exposição dialogada sobre como funciona o *software* que será utilizado para a gravação. Escolhi o *Audacity* por ser um *software* com uma interface simples e com acesso gratuito e pleno a todas as suas funcionalidades, o que deixa de exigir que os estudantes, os professores ou a escola tenham de pagar pelo *software*. Utilizei, inicialmente, o meu *notebook* para a gravação⁶², pois facilitaria o armazenamento dos dados e dificultaria que outras pessoas que não estivessem envolvidas com o processo acessassem às gravações. Um momento bastante importante nesse processo organizar os participantes para que eles assumam diferentes funções no processo de gravação, isto é, definir o que cada participante fará durante a gravação⁶³. Após essa organização prévia, é importante apresentar a tela de gravação e as funcionalidades básicas dos *softwares*.

⁶¹ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LacjzsRuBM59HmCPCQzKH>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

⁶² Conforme explicitiei anteriormente, em uma escola eu tive acesso ao microfone que foi adquirido pela instituição e na outra não.

⁶³ É importante ressaltar que esses papéis também podem ir se alterando no processo de gravação, pois é provável que os participantes mudem de opinião ou até de interesse durante o desenvolvimento da atividade.

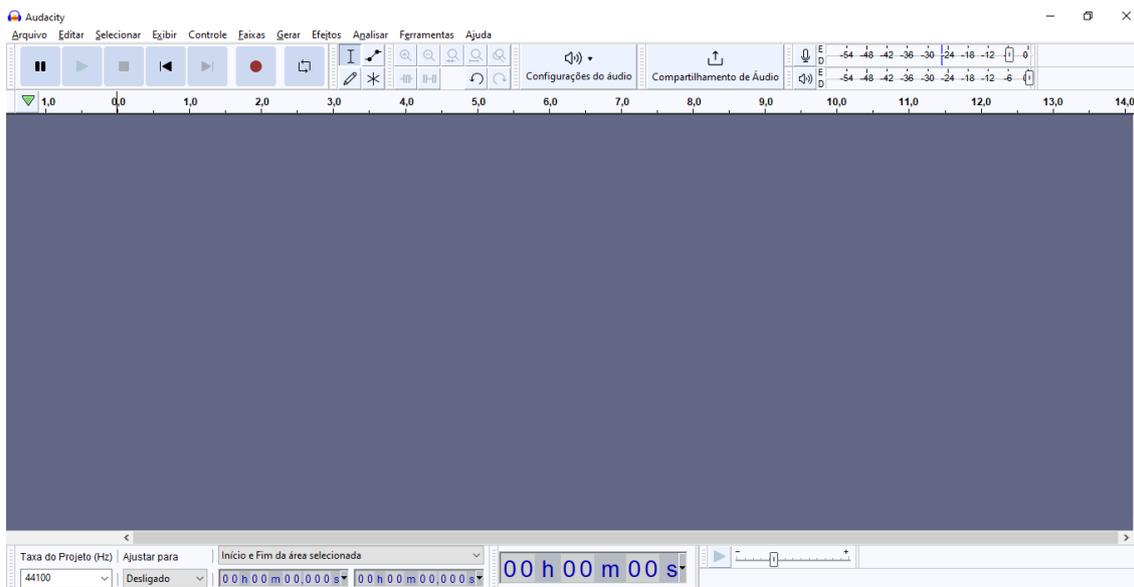


Figura 15: Tela inicial do *software Audacity*.

Como as estudantes demonstravam estar habituadas a fazerem gravações de áudio em *smartphones* por meio do aplicativo *WhatsApp* ou mesmo de outras tecnologias, alguns símbolos de gravação lhes eram bastante conhecidos como o círculo vermelho que indica o início de uma gravação. Durante o processo de explicação, é importante que os educadores deem aos estudantes a oportunidade de já colocarem em prática o conhecimento, isto é, a apresentação da situação já os coloca aos poucos dentro da primeira produção, já que começam a fazer testes para a verificação da qualidade do som com e sem o microfone. Nessa etapa, é desnecessária a gravação inteira da recitação do poema. É preferível que os estudantes trabalhem frases curtas de autoapresentação (“Olá, meu nome é tal e eu estudo na turma X”) ou mesmo frases típicas de testes de áudio (“Teste de som, 1, 2, 3, testando”) para a verificação da qualidade das condições de gravação de áudio. Ademais, é interessante apresentar um contraste entre a captação de som feita com o microfone e sem o microfone por meio do *notebook*, pois a diferença da qualidade do som vai reforçar a importância de se gravar com um microfone para se obter melhor qualidade de gravação. A figura a seguir ilustra um exemplo de fala gravada primeiramente sem o microfone e na sequência com o microfone.

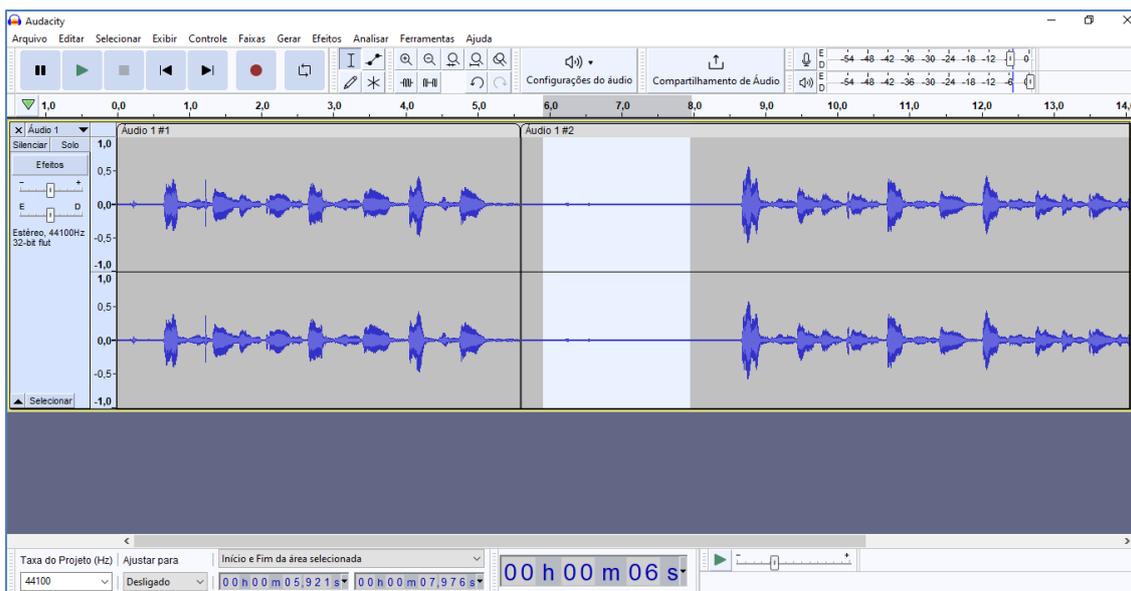


Figura 16: Gravação de áudio no *software Audacity*.

Assim, os estudantes são orientados a iniciarem a gravação por meio do clique simples no círculo vermelho e, após o término da gravação cliquem no quadrado de cor preta para interromper o processo de gravação. Ao repetir o processo, conforme a figura acima, é criada uma continuidade da gravação numa mesma faixa. Nesse momento, é importante que o professor indique como aspectos visuais são fundamentais para a edição. No trecho selecionado no centro da imagem, no início da continuidade da gravação, fica evidente a ausência de falas, isto é, quase não há nenhuma ondulação relevante. Isso indica que o trecho pode ser suprimido durante a edição, pois se trata de um momento sem nenhum som relevante. Ao pedir que o/a estudante responsável pela edição selecione o trecho e o apague por meio do botão *delete* no teclado do computador, teremos o trecho suprimido e uma maior integração entre as falas gravadas, conforme é possível observarmos na imagem abaixo.

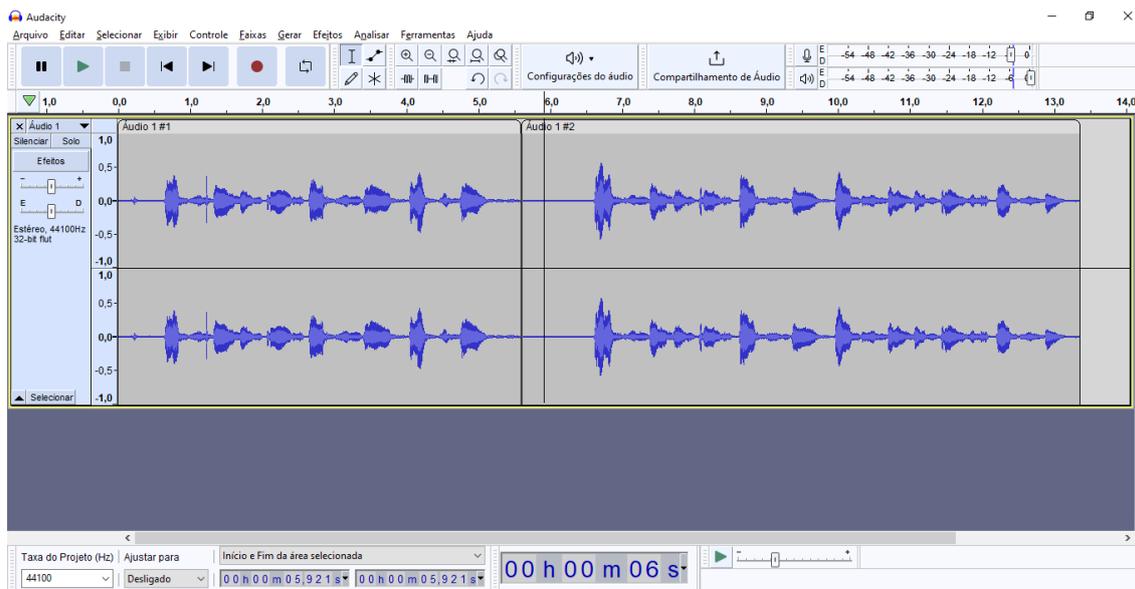


Figura 17: Faixa de áudio após a supressão de um trecho da gravação.

Dessa forma, essa explicação integrada à ação de estudantes durante a gravação e a edição potencializa os estudantes no entendimento da situação comunicativa, já que, além de entenderem o gênero que será produzido, é possível compreender, de forma introdutória, como se dá o processo de gravação.

A *primeira produção* consiste na(s) primeira(s) tentativa(s) de gravação de recitação de poemas. É interessante que ela aconteça no ambiente escolar inicialmente. Nesse ponto, é preciso que professores e estudantes busquem combinar recursos materiais e espaciais disponíveis para que essa primeira produção seja feita. Nos dois momentos em que eu desenvolvi essa proposta, eu apliquei com turmas bastante pequenas, com sete estudantes. Dessa forma, decidi utilizar o tempo da aula (1h30) para estudantes gravarem no meu próprio *notebook* a recitação dos poemas. Para uma turma maior, dependendo de alguns imprevistos relacionados à explicação, à compreensão e ao início da produção, é válido que o professor considere a possibilidade de reservar cerca de 2h15 a 3h de aula para o desenvolvimento da atividade.

Eu os organizei em dois grupos em que um grupo de estudantes gravava, enquanto outro grupo se organizava e verificava como seria possível fazer a recitação do poema identificando algumas dificuldades e facilidades de cada integrante diante do processo, como o ritmo da recitação, algumas eventuais dificuldades relacionadas à prosódia ou à ortoépia e a discussão sobre a inserção de possíveis sons para incrementar a recitação.

Com um quantitativo maior de estudantes, como 30 ou 35, é preferível que se escolha um espaço fora da sala de aula, como o refeitório, a quadra poliesportiva ou

mesmo o pátio da escola, com os estudantes distantes cerca de 5 a 7 metros. Nesse contexto, é preferível que se peça que os estudantes utilizem seus respectivos *smartphones* para o processo de gravação, o que vai exigir que eles instalem previamente algum aplicativo de gravação e edição de áudios, como o *Spotify for Podcasters* ou o *Discord*⁶⁴. Caso o processo de gravação inclua a gravação de um instrumento musical, como o som de uma flauta ou de um violão, pode ser necessário que o grupo que escolha fazer essa gravação na escola precise de um espaço mais distante dos demais, o que pode exigir que o professor seja mais flexível com esse grupo no que diz respeito ao espaço em que eles ficaram, como uma sala de aula, o laboratório de informática e até a biblioteca.

Dependendo do perfil da turma e das condições da escola, é possível também propor um rodízio dos alunos em um laboratório de informática ou em um *notebook* disponibilizado pela escola. Portanto, a aplicação dessa proposta vai exigir que estudantes e professores tenham uma percepção precisa das condições espaciais e materiais disponíveis para o desenvolvimento da atividade, que, em condições relativamente precárias, como a falta de acesso dos alunos a *smartphones* ou apenas um computador ou *smartphone* para todos desenvolverem a atividade, pode também ocorrer de forma gradual em diferentes aulas, isto é, com um grupo gravando durante um determinado período de cada aula. Nem sempre encontraremos as condições ideais para determinada prática, mas, com adaptações ao planejamento inicial, parece ser possível adequar a sequência didática aqui proposta à realidade das escolas brasileiras que possuem condições mais precárias de trabalho.

Antes da recitação dos poemas, algumas sugestões podem ajudar os estudantes a fazerem o trabalho de forma mais eficaz, como:

- Ler o poema ao menos três vezes para entender os sentidos do poema e identificar possíveis dificuldades para a gravação;
- Após compreender os significados do poema, buscar qual é a melhor forma de recitá-lo, levando em conta o ritmo e diversos recursos vocais (especialmente tensão vocal, nasalidade e altura);

⁶⁴ O download e a instalação no celular de ao menos um integrante do grupo pode, inclusive, valer um “visto” de dever de casa, o que pode incentivar os estudantes a terem previamente em seus celulares os aplicativos necessários para a gravação. Além disso, o professor pode ser flexível, possibilitando que os estudantes utilizem aplicativos cotidianos de gravação de áudio, como o *WhatsApp*, ou o chat de uma rede social, como o Instagram.

- Discutir se é possível inserir algum som que incremente o áudio, como palmas ou a inserção de uma vinheta, preferencialmente que esteja em domínio público⁶⁵;
- Se quiserem dividir o poema em diferentes gravações, isto é, sem gravar tudo de uma vez, é preferível que dividam a gravação na seguinte ordem: título do poema, leitura de cada estrofe, o nome de quem escreveu o poema e, opcionalmente, o nome das pessoas que participaram da gravação⁶⁶.

Essas instruções preferencialmente podem ser feitas oralmente para a turma, mas, dependendo do perfil dos participantes envolvidos, também é possível distribuir essas orientações por escrito, ou registrá-las no quadro da sala de aula.

Após essas orientações, os estudantes podem começar as suas tentativas de gravação. É natural que alguns estudantes fiquem relativamente nervosos ou desconfortáveis no início, já que gravar um áudio é uma prática menos recorrente nas escolas do que ler um texto para o restante da turma. A tendência é que, gradualmente, eles fiquem mais à vontade diante da prática de gravação e acabem gravando de forma mais confortável.

É importante que sejam selecionados poemas relativamente curtos estudados pelos estudantes, como “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e “O Morcego”, de Augusto dos Anjos, para facilitar o processo de gravação dentro do espaço proposto. Esses dois poemas são obras do PAS/UnB, da segunda e da terceira etapas, respectivamente, e estão em domínio público, o que evita qualquer problema com os direitos autorais e possibilita a inserção da proposta dentro do planejamento. Assim, para a gravação de um poema mais longo, como “Navio Negreiro”, de Castro Alves, é preciso que os estudantes tenham muito mais tempo para o desenvolvimento da atividade do que uma aula de 1h30.

Após as primeiras tentativas, teremos as gravações iniciais dos alunos. Nesse momento, começamos a trabalhar os *módulos* com os estudantes. Um primeiro módulo a se trabalhar está relacionado à leitura adequada do poema, o que levará em conta a leitura integral do texto, sem a supressão de nenhuma palavra, e outros aspectos expressivos

⁶⁵ Caso haja estudantes que toquem algum instrumento ou interessados no processo de edição, é importante que os professores solicitem que eles tragam ou materiais que ajudem na gravação, como um instrumento musical, ou sons previamente gravados, preferencialmente em formato digital, para serem inseridos na gravação.

⁶⁶ O nome das pessoas que participaram do processo não precisa ser necessariamente falado, ou seja, pode estar escrito na descrição da gravação de áudio de uma plataforma virtual, como, por exemplo, no Spotify.

adequados para a expressão oral do texto literário, como a ortoépia, a prosódia (Camara Jr, 1986), o ritmo, a altura da voz e a tensão vocal (van Leeuwen, 1999). Embora prosódia e ortoépia não sejam conceitos usados de forma recorrente na Semiótica Social Crítica, creio que o pressuposto de que foram construídas social e historicamente formas consideradas mais adequadas do que outras de se expressar oralmente as formas linguísticas cabe perfeitamente na proposta desta tese, pois trata da realização de propriedades linguísticas do Português Brasileiro, especialmente na sua norma-padrão. Entretanto, é importante ressaltar que diferentes variedades do Português Brasileiro, como os alofones da expressão oral do primeiro fonema da palavra *tia*, não devem sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação. O que proponho como foco na aplicação dos conceitos de prosódia e ortoépia, basicamente, está relacionado à leitura integral do poema. Variedades do Português podem acontecer durante o processo de gravação, mas é imprescindível que a integralidade do texto literário seja respeitada.

O ritmo, a altura da voz e a tensão vocal são propriedades da voz que precisam ser levadas em conta na gravação. O ritmo vai indicar o andamento do texto poético e ajudará na fluidez de sua apreciação; a sua variação – também bastante recorrente em peças de teatro, programas de televisão diversos e músicas – pode mostrar as mudanças de sentimentos e sensações evocadas pelo texto. A altura da voz, além de ajudar na expressão de exclamações, também é essencial para a qualidade do áudio, ou seja, para que os significados orais possam ser ouvidos de forma clara e agradável. Por fim, a tensão vocal pode ser utilizada para se produzir significados orais que também construam sentimentos relacionados a agressão, repressão, angústia ou sarcasmo (van Leeuwen, 1999, p. 131), assim como uma voz mais relaxada também pode produzir significados orais mais próximos a sentimentos de tranquilidade, segurança, acolhimento ou receptividade.

Essas cinco propriedades, que não são as únicas passíveis de serem investigadas em significados orais, são adequadas para incentivar os estudantes a terem uma percepção que extrapole a normatividade das formas linguísticas em direção a uma percepção sociosemiótica dos significados, especialmente os materializados oralmente. Construir as condições para os alunos perceberem essas propriedades vocais da oralidade é necessário para que os recursos semióticos sejam levados em consideração na hora da produção de uma recitação adequada de um poema. Assim, não basta ler um poema de qualquer forma, mas é preciso tentar materializar significados escritos em significados orais, isto é, ressemiotizar o texto poético não só para uma nova mídia de caráter digital, mas para uma nova materialidade dos sentidos.

Ademais, os alunos podem explorar o potencial de significados orais e expandirem a sua capacidade expressiva. Nas conversas com os alunos após a gravação inicial, concluímos que é comum as pessoas não conhecerem a sua própria voz gravada, ou seja, não conhecerem com precisão como são materializados os significados orais que eles desejam produzir em diferentes circunstâncias. Assim, a gravação também se torna uma proposta de autoconhecimento sobre como a própria voz se materializa em uma gravação.

Para o trabalho dessas propriedades de forma modular, muito mais do que entregar respostas prontas sobre a gravação, é importante que o professor ajude os estudantes a perceberem essas diferentes propriedades por meio de perguntas que os levem a direcionar a edição ou a regravação, como: “O que vocês acharam do ritmo da recitação do poema?”, “Como vocês acham que é possível aprimorar essa gravação?”, “De qual trecho vocês gostaram mais? Por quê?”, “Verificaram se o poema foi recitado adequadamente?”, “Vocês acham que é possível apresentar maior tensão da voz para dar uma expressividade maior à gravação?”, “A altura da voz ficou adequada para o trecho e para a qualidade do áudio?”, “Vocês acreditam que a diminuição ou o aumento do volume do editor de som será suficiente para que o som fique claro?”, “Vocês consideraram a pontuação do texto na hora de produzir o ritmo e a expressividade da recitação do poema?” ou “O que vocês acharam da gravação como um todo? Tem algo que queiram melhorar?”.

Perguntas dessa natureza, dentro de uma prática pedagógica dialógica (Freire, 2008[1982], 2011a[1996], 2011b[1968]), tendem a ajudar professores a compreenderem quais são as dúvidas dos estudantes e como auxiliarem na construção das condições necessárias para que seja possível o desenvolvimento da expressão de significados orais por meio do uso preciso das mídias digitais. Também é importante destacar que é importante mesclar perguntas abertas – principalmente para orientações que abarquem todo o processo de gravação – com perguntas mais direcionadas e específicas – principalmente para orientações direcionadas a processos mais específicos da gravação, como a importância da regravação de um trecho e a compreensão de alguns aspectos que indiquem dúvidas mais individuais de cada um dos integrantes do grupo.

As orientações subsequentes a essas perguntas e às respostas dos estudantes precisam ser elaboradas a partir de seleções léxico-gramaticais (especialmente emprego de atributos, participantes e processos que não passem uma representação de desrespeito ou deboche em relação à participação dos envolvidos no contexto), orais e gestuais (mais comedidos na hora de apontar como aprimorarem as gravações e mais enfáticos na hora

de apontar os aspectos a serem refeitos) incentivem os alunos a aperfeiçoarem a atividade em vez de se sentirem constrangidos ou excessivamente desprestigiados, isto é, o professor deve dar foco na construção das condições necessárias para o desenvolvimento dos estudantes em vez de deixar transparecer irritação com possíveis erros ou inadequações dos estudantes durante a atividade. É importante que o professor tenha consciência de que essa atividade envolve muito da individualidade dos estudantes, pois a voz é um recurso extremamente individual; e, além disso, trata-se de uma atividade incomum na atualidade das nossas escolas, ou seja, é natural que os estudantes tenham mais dúvidas em relação a essa atividade do que em outras atividades recorrentes nas escolas, como de que maneiras eles devem responder a perguntas de interpretação de texto ou de gramática normativa em exercícios de um livro didático. Destarte, considerar o contexto como subjetivo numa abordagem sociocognitiva é necessário, pois estaremos diante de estudantes que tendem a apresentar diferenças substanciais entre si e que estarão fazendo atividades cujos procedimentos precisarão ser explicados e pontuados de forma mais simples e direta devido à provável falta de prática em relação aos procedimentos necessários para a gravação.

Ao identificarmos as dificuldades e potencialidades dos estudantes, teremos as pistas para propor o trabalho modular. O processo de trabalho em módulos na recitação de poemas curtos facilita o trabalho com diferentes trechos do poema. É comum que o total da gravação dos poemas propostos tenha 1min, isto é, um período bastante curto de tempo que pode ser gravado, ouvido, corrigido e regravado de forma mais objetiva. Algumas dúvidas e dificuldades que se mostraram recorrentes estão ligadas a: como fazer um ritmo adequado para a declamação do poema; como adequar a tensão vocal aos significados escritos à pontuação; como efetuar cortes nos aplicativos de gravação de áudio; e como posicionar o microfone adequadamente para que o som não saia excessivamente alto ou “estourado”.

No CEAN, não foram todos os alunos que mostraram interesse na proposta de gravação de recitação de poemas, que era uma das possibilidades. Os outros estudantes ou não fizeram ou preferiram fazer a ressemiotização de um poema. A atividade de gravação da recitação foi desenvolvida de forma mais específica pelas alunas 38 e 44. Na aula anterior, combinei que ambas trabalhariam para a gravação de um áudio com a recitação do poema “O Morcego”, de Augusto dos Anjos, obra solicitada para a terceira etapa do PAS da UnB. As responsabilidades de ambas foram bem distribuídas: a aluna 44 iria compor uma introdução para o poema com uma vinheta de cerca de cinco segundos

tocada a partir de uma flauta transversal, que era o instrumento que ela estudava na Escola de Música de Brasília, e a outra seria responsável por recitar o poema completo. A aluna 38 foi orientada por mim para tentar praticar uma leitura mais fluída e ligada às emoções evocadas pelo poema, ressaltando o tom reflexivo e confessional da atividade. Com base nos pressupostos de van Leeuwen (1999), eu conversei com a aluna 44 e expliquei que, devido ao tom sombrio e tenso da declamação, seria interessante ela dar ênfase a uma sequência descendente das notas musicais. Assim, orientei ambas para que ensaiassem em casa e estivessem preparadas para a gravação.

Na aula seguinte, enquanto um conjunto de estudantes resolvia alguns itens de provas anteriores do PAS/UnB sobre a poesia modernista e a poesia romântica na sala em que desenvolvíamos as atividades do projeto, as estudantes e eu fomos fazer a gravação. Após as orientações básicas, eu fui com elas ao laboratório de informática da escola e preparamos as condições para iniciar a gravação – ligamos o computador; abrimos o aplicativo *Audacity*, conectamos o microfone ao meu *notebook*, testamos o áudio e verificamos as funcionalidades do *software* necessários para a edição, como apagar trechos da edição. Começamos pela gravação da flauta para já termos a vinheta pronta. Depois de algumas tentativas a estudante conseguiu produzir a vinheta que ela compôs e registrou, conforme a figura a seguir.

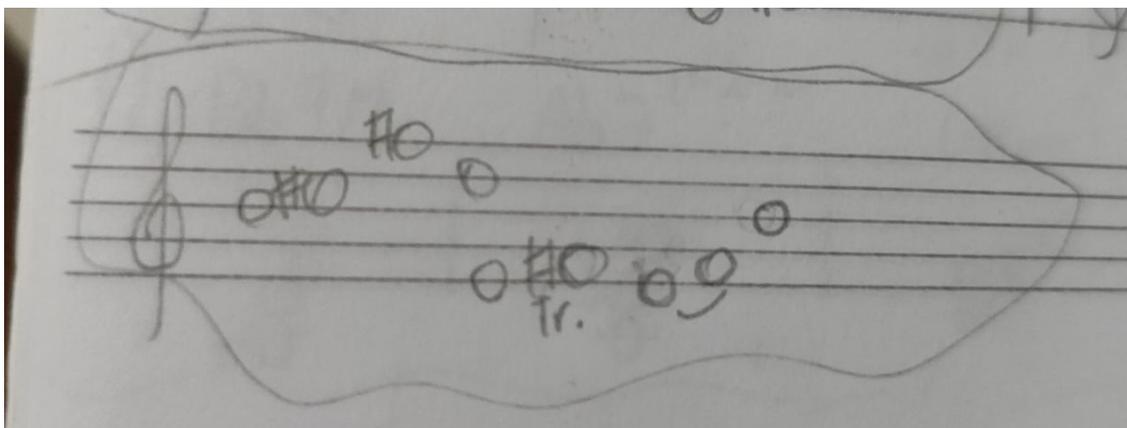


Figura 18: Registro em partitura da vinheta produzida pela aluna 44 para a introdução da recitação do poema “O Morcego”.

A outra estudante se mostrava um pouco nervosa com o ato de gravar, mas, após algumas tentativas, considerando a aplicação das orientações apresentadas anteriormente, ela continuou e terminamos a primeira estrofe. Chegamos à conclusão de que ficaria melhor a gravação direta no caso da recitação, isto é, sem interrupções ou cortes, pois isso

daria maior naturalidade e continuidade à recitação e que seria interessante a aluna manter uma certa tensão vocal e uma altura menor da voz, pois isso reforça o tom introspectivo, sombrio e tenso da reflexão proposta pelo poema, aspectos que trabalhamos durante a aula sobre o autor. Deixei as alunas no laboratório de informática e elas terminaram a gravação enquanto eu resolvi com os alunos questões do PAS/UnB por cerca de 30 minutos. Quando voltei, elas terminaram a gravação e concluímos que só faltou a inserção do nome do autor do poema. Dessa forma, após cerca de cinco tentativas, a aluna responsável pela gravação conseguiu o ritmo e o tom de voz que ela achava mais adequados para o nome de Augusto dos Anjos fosse apresentado ao final do áudio de uma forma que desse maior continuidade à recitação do poema em relação ao ritmo, à tensão vocal e à altura da voz. Nesse ponto, é importante destacar que no processo de revisão e de regravação partiu de propriedades sociossemióticas da voz que são aprendidas e avaliadas cotidianamente na produção e na percepção de significados orais durante o cotidiano, ou seja, trata-se de um entendimento que elas construíram, a princípio, por meio de interações cotidianas da voz. Ademais, notei que o nível de concentração das estudantes aumentou consideravelmente no momento em que respiravam de forma mais calma e, aparentemente, treinavam mentalmente o que iriam tocar ou dizer, o que indica a importância de se considerar aspectos gestuais da postura não só durante a gravação, mas também durante o processo de preparação dos significados que serão utilizados. Assim, terminamos a atividade e, com a autorização das estudantes e de seus respectivos responsáveis, publicamos o áudio na plataforma de áudio do *Spotify*⁶⁷.

Ademais, é importante ressaltar que os módulos dessa atividade, assim como em outras atividades, podem ser bastante variados entre os estudantes e as turmas. Algumas turmas podem apresentar maior uniformidade em relação às dificuldades e às facilidades, inclusive nas relações interpessoais entre os estudantes, ou seja, além das orientações pedagógicas relacionadas à atividade, é possível que o professor tenha que atenuar possíveis conflitos entre os estudantes relacionados à organização e à avaliação que os colegas fazem dos trabalhos entre eles. Assim, além de considerar as propriedades multissemióticas dos textos e o domínio delas, o professor precisa ficar atento à possível necessidade de mediação de conflitos entre os estudantes, já que gravações repetidas e a

⁶⁷ Para ouvir a recitação do poema “O Morcego”, de Augusto dos Anjos, basta acessar o *link* a seguir: <https://open.spotify.com/episode/1FuljWK9R35tHpLexqIBrJ>.

recorrência de dificuldades podem gerar conflitos entre estudantes de ensino médio em decorrência de comentários depreciativos desproporcionais ou piadas de mau gosto⁶⁸.

Após o trabalho com os módulos, os alunos terão a *produção final*. A versão final do texto pode ser avaliada de forma coletiva e comentada com outros estudantes em uma aula posterior durante um período que pode variar, dependendo da turma e do professor, de 15min a 30min. No meu caso específico, em que trabalhei com um conjunto bastante pequeno de estudantes, foi bastante rápido esse processo, pois demoramos cerca de 5 minutos conversando e avaliando a atividade. As alunas se mostraram bastante interessadas, pois disseram que nunca haviam feito gravações na escola e que puderam ver a evolução delas no decorrer do processo de gravação, isto é, perceberam que os módulos foram importantes para a sua evolução na construção da primeira produção à produção final. Por fim, com suas respectivas autorizações e de seus responsáveis, eu inseri as gravações de áudio na plataforma *Spotify*⁶⁹ e pedi que elas divulgassem, se possível, o *link* para a recitação de poemas entre seus colegas.

Como este trabalho busca apresentar as possibilidades de aplicação na rotina de professores e estudantes da rede pública de ensino, principalmente do Distrito Federal, proponho a seguir alguns caminhos viáveis para que a difusão das gravações em áudio ocorra na sala de aula:

- O professor recebe dos alunos os arquivos em áudio e os reproduz em sala de aula por meio de uma televisão ou caixa de som ligada a um computador por um cabo ou a um celular por meio de *bluetooth*;
- Caso nem a escola nem o professor tenham esses materiais disponíveis, é possível que os arquivos sejam compartilhados entre os alunos nos *smartphones* por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*⁷⁰ e ouvidos em pequenos grupos, até mesmo com uma maior separação entre os alunos. Nessa prática, o corredor da

⁶⁸ Problemas interpessoais entre estudantes participantes não aconteceram durante a execução dessa atividade. Entretanto, com base na minha experiência como professor, senti-me na obrigação de ressaltar que nem sempre estudantes do ensino médio conseguem se organizar para colaborar de forma adequada entre si.

⁶⁹ Para acessar as recitações de poemas do poema “A Ideia”, de Augusto dos Anjos, e “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, basta acessar o seguinte *link*: <https://open.spotify.com/episode/1tzK7VoCKifPISWPkwUJ7b>.

⁷⁰ É importante orientar os alunos a tratarem os trabalhos dos colegas com muito respeito, isto é, não divulgarem ou compartilharem o áudio sem autorização, muito menos editá-lo por meio de aplicativos para distorcer as vozes de colegas a fim de ridicularizá-los. Essas orientações são importantes para evitar que os alunos criem conflitos desnecessários e até fundamentar alguma ação disciplinar por parte do professor com os estudantes, como uma advertência.

sala de aula pode ser utilizado de forma breve, caso o professor considere que seja necessário;

- Caso a quantidade de *smartphones* não seja suficiente para todos ouvirem ao mesmo tempo, os alunos podem ouvir aos poucos com os materiais tecnológicos disponíveis.

Por fim, é interessante que haja uma conversa com os estudantes para a avaliação da atividade a fim de se verificar o que eles acharam da atividade, destacando pontos positivos e negativos, e como a proposta pode ser aperfeiçoada futuramente. Nesse momento, o professor pode avaliar se vale a pena ou não repetir ou aperfeiçoar a proposta em outras aulas.

Essa proposta foi bastante importante para começar o trabalho com gravações de áudios para o projeto. Foi possível avaliar melhor de que maneira os materiais disponíveis e os espaços dos colégios poderiam ser úteis para as gravações. Assim, tornou-se viável um caminho para a proposta da gravação de *podcasts*, que será explicada detalhadamente na seção a seguir.

4.3.2 As gravações de *podcasts*

As gravações de *podcasts* com os estudantes constituem a atividade mais completa relacionada à gravação de áudios desta proposta, por exigir um planejamento mais detalhado da atividade e das atribuições de cada participante. Trata-se de um gênero extremamente variado e bastante consumido na atualidade (Madsen; Potts, 2010) tanto em plataformas de áudio quanto de vídeo, como *Spotify* e *YouTube*. Saliento que foi preferível o foco apenas na gravação de áudio porque a gravação em vídeo exigiria mais recursos, como mais de uma câmera e de um microfone para a gravação, que poderiam deixar os estudantes desconfortáveis em aparecerem em vídeo, isto é, os alunos parecem se sentir mais confortáveis em materializarem a sua presença em gravações por meio de significados orais do que gestuais ou imagéticos. Além disso, foi possível aplicar essa atividade de forma mais integrada com outros professores, ou seja, trata-se de uma atividade que se mostrou viável de ser aplicada por outras professoras conforme a realidade das escolas públicas investigadas no Distrito Federal.

O trabalho, como foi explicitado anteriormente, passou a tomar contornos mais evidentes a partir do contato que eu tive com a professora 1 sobre as gravações de

podcasts. Dessa forma, eu destaco que os aspectos relacionados ao planejamento da atividade, como roteiro, divisão das atribuições entre os estudantes e materiais necessários para a gravação, foram construídos a partir de conversas e observações das aulas da professora 1. Isso fortalece o caráter colaborativo desta proposta que se fundamenta no pressuposto de que não foi uma atividade feita para participantes da pesquisa de forma unilateral, mas com participantes a partir de um diálogo constante e reflexivo com o objetivo de criar, aprimorar e aplicar aspectos mais próximos da Pedagogia dos Multiletramentos.

No âmbito da minha proposta, inseri o *podcast* como um trabalho, na maior parte do tempo, interligado com o ensino de literatura por meio de análise e debates das obras do PAS/UnB. Esse encaixe do *podcast* coloca-o, no ensino de Português, como uma atividade em que há um destaque maior para significados orais e sonoros, mas que também exige a preparação prévia de um roteiro escrito – com uma reflexão constante sobre o uso do Português mais próximo à norma-padrão em alguns momentos e mais próximo à uma variedade ligada à maneira como os estudantes falam no cotidiano – e relaciona-se a significados visuais durante o processo de edição. Dessa forma, é uma atividade que apresenta uma ligação entre o que se convencionou dividir entre gramática, redação e literatura em uma atividade.

Para consolidar a atividade, busquei o diálogo com professoras de Português do CEAN e do CEMEB para atividades no segundo semestre. Discutimos nos horários de coordenação como implementar a atividade e construímos a relação que a gravação de *podcasts* teria no trabalho com obras literárias do PAS/UnB. O uso do espaço de coordenação se mostrou fundamental, pois trocamos sugestões e fortalecemos a proposta de trabalho com *podcasts*, o que seria inviável sem o horário de coordenação das professoras.

Fiz um teste piloto com as alunas 1, 11, 16 e 17 no final do primeiro semestre de 2022. Elas se mostraram bem interessadas em falar mais sobre o videoclipe da música “Dona de mim”, da cantora IZA. Preparamos o roteiro prévio e decidimos que seria mais viável a leitura do que havia sido planejado para que elas se sentissem mais confortáveis e menos nervosas. Começamos o roteiro e fizemos uma gravação prévia com a análise. Infelizmente, como duas alunas do grupo saíram do projeto no meio do ano devido a problemas pessoais, não conseguimos fazer as adequações necessárias do processo de edição final do *podcast* para a sua versão final e posterior publicação. Entretanto, a

atividade foi muito importante para as participantes restantes da pesquisa terem um contato inicial com a produção.

A escolha do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, para a gravação do *podcast* seguinte se deu com base no interesse das alunas. Como parte das análises de obras literárias do segundo semestre, debatemos o conto no laboratório de informática da escola, que tinha a quantidade necessária de computadores funcionando para o desenvolvimento da atividade com seis estudantes. Acessamos o site Literafro (<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>) e debatemos alguns temas importantes sobre o Brasil contemporâneo a partir da informação pesquisada de que o conto foi publicado originalmente em 1991 nos Cadernos Negros. Nesse momento, achei bastante interessante ressaltar com as alunas alguns problemas do Brasil contemporâneo, como a angústia da personagem com a inflação (problema que era ainda mais grave entre as décadas de 1980 e 1990), o racismo, as dificuldades do transporte público nos centros urbanos, as condições precárias de trabalho, o linchamento e a violência urbana. A conversa sobre esses problemas foi interessante para o trabalho da Consciência Linguística Crítica com base numa abordagem mais sociocognitiva do contexto.

Falar sobre esses problemas com base nas vivências atuais delas, que, por exemplo, usam e sofrem com o transporte público e com diversos problemas enfrentados pelas mulheres, é um procedimento capaz de trazer a experiência delas sobre esses problemas sociais que elas vivenciam e discutir como a linguagem está presente nessas relações foi um processo necessário dentro do processo da Pedagogia dos Multiletramentos. Uma reflexão interessante envolve o seguinte parágrafo do conto: “A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!”⁷¹

Durante a interpretação do texto, além da explicação de que o trecho “Que coisa! Faca-laser corta até a vida!” era um exemplo do uso do discurso indireto livre (em que a voz de quem narra a história se mistura com a voz de uma personagem), as alunas tinham dificuldades de entender como era uma faca laser. Elas questionaram se poderia ser uma faca que usaria raio laser ou alguma tecnologia inovadora para o setor culinário. Pedi para elas colocarem o nome “face laser” no Google e que elas selecionassem a opção imagens para que obtivessem a imagem mais precisa da faca laser e entendessem que não se tratava de nenhuma grande invenção do século XXI e que era uma faca com lâmina. Assim, o

⁷¹ Todas as referências feitas ao conto estão disponíveis em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Acesso em 14 de jun. de 2023.

uso de imagens pode ser mais prático para o entendimento de um texto escrito em algumas situações do que um dicionário.

No âmbito gramatical, durante a leitura do conto, pedi para que elas selecionassem possíveis dúvidas sobre os significados escritos numa perspectiva mais formal do Português, isto é, pedi para que elas destacassem as suas dúvidas sobre o uso da norma-padrão da nossa língua. Logo no início do texto, uma aluna destacou a dúvida sobre o uso do verbo “haver” no trecho inicial “Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus”. A aluna 8 não compreendia bem quando se usa “há” ou “a” na escrita, já que no âmbito da oralidade o som é o mesmo. Eu a orientei para fazer essa pergunta no buscador do *Google* para nós conseguirmos encontrar algumas respostas e encaminhamentos. Pedi que ela acessasse os sites sugeridos pelo Google e lesse em voz alta as definições e exemplos. Como as explicações sobre esse contraste envolviam diversas circunstâncias, como o uso do verbo “haver” como sinônimo de existir (o que é importante, mas que não era suficiente para ela entender por que no conto se estava usando “há” e não “a”), fui pedindo para ela e as colegas irem procurando exemplos que a ajudassem na leitura das explicações, pois os exemplos poderiam indicar melhor os contrastes. Com as leituras e as comparações entre os exemplos, a aluna 8 pareceu conseguir compreender que, naquele fragmento, a grafia estava “há” porque era a flexão do verbo haver com o sentido de tempo decorrido. Elas demonstraram ter entendido melhor o assunto e pareceram valorizar a busca de dúvidas no uso da escrita formal na internet de forma mais cotidiana. No diálogo com as alunas, também concluímos que era importante consultar com frequência, pois uma leitura ou um comentário sobre uma determinada prescrição gramatical relacionada ao uso da escrita não costuma ser suficiente para sabermos usá-la de forma efetiva futuramente, ou seja, o estudo da escrita precisa ser cotidiano, pois as dúvidas existirão e precisamos estar preparados para saber como podemos encontrar da melhor forma as respostas a nossas questões para a interpretação dos significados escritos.

Aproveitamos a temática para falarmos sobre o desgaste cotidiano vivenciado pelas pessoas nas paradas de ônibus e o risco de um assalto, principalmente por elas mesmas. Elas narraram conhecer situações desse tipo e que precisam simular não ter nenhum bem de consumo por meio de gestos ou até mostrando bolsos vazios para evitarem assaltos. Se estivesse vivo, creio que Erving Goffman faria algumas notas sobre esse tipo de relação social em nosso cotidiano.

Essa atividade foi bastante relevante para a construção do entendimento sobre o conto e a sociedade brasileira contemporânea em vários aspectos. Foi possível notar que as alunas ficaram mais envolvidas com a temática do conto “Maria” do que com obras poéticas do nosso modernismo.

Para fazermos a proposta da atividade de gravação do *podcast*, decidimos escolher o conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Eventualmente, se uma aluna não tivesse ido à aula no período da tarde sobre o conto, ela poderia ler o conto e participar da elaboração do *podcast*, já que o conto é bastante curto e pode ser lido em cerca de 20 minutos com estudantes do ensino médio, esse foi o caso das alunas 13 e 35. Além disso, eu gravei um vídeo em que eu analiso o conto “Maria” e o disponibilizei no canal do coletivo Literatos Capital⁷², assim como eu fiz com todas as outras obras da literatura brasileira solicitadas pela matriz de referência da terceira etapa do PAS/UnB, para ajudar estudantes que eventualmente não fizessem parte do projeto e entrassem posteriormente ou que não pudessem comparecer à aula destinada à análise e à discussão do conto.

Em relação à *apresentação da situação*, é muito importante destacar que as alunas e eu já considerávamos as atividades relacionadas à gravação de áudio como parte da apresentação da situação, uma vez que vivenciamos o processo de gravação de áudio. Entretanto, no decorrer da instrução da atividade, foi adicionada a importância de que faríamos uma análise mais aprofundada do conto e não a sua leitura integral. Começamos, então, a fazer o roteiro.

Eram 7 alunas participantes da atividade no dia 28 de setembro de 2022. Fizemos um semicírculo, conectamos o meu *notebook* à televisão disponível na sala de aula por meio de um cabo HDMI e decidimos que cada estudante seria responsável pela digitação de um trecho do roteiro, isto é, elas iriam escrever e revisar o texto coletivamente. O formato do roteiro para o *podcast* foi inspirado no modelo criado por Cruz e Cruz (2021, p.4) e em conversas e materiais utilizados pela professora 1. Dessa forma, utilizamos, acrescido de um cabeçalho genérico para a SEEDF, o seguinte quadro como base:

⁷² O *link* para acessar o vídeo em que eu analiso o conto “Maria” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tqm13ZAer6Q&t=6s>. Acesso em 21 de jun. de 2023.

GDF - SEEDF - CRE PLANO PILOTO/CRUZEIRO	
DISCIPLINA: _____	PROFESSOR(A): _____
__º BIMESTRE – TURNO: _____	DATA: __/__/____ - __º Ano TURMA __
ESTUDANTE(S): _____	

ROTEIRO DE PODCAST/VÍDEO

PARTES DO PODCAST	DESENVOLVIMENTO DE CADA PARTE
ABERTURA (saudação e apresentação do podcast/vídeo)	
INTRODUÇÃO (abordagem inicial do tema)	
DESENVOLVIMENTO (discussão e aprofundamento do tema proposto)	
CONCLUSÃO (considerações finais)	
FECHAMENTO (agradecimento e despedida)	

Dicas: Definam previamente as atribuições de cada participante para organizar melhor o trabalho. Além disso, insiram, sempre que possível, efeitos sonoros (palmas, músicas, vinhetas, etc.) para dar maior expressividade a cada uma das partes e ajudar na coesão e na coerência do texto.

Figura 19: Modelo de estrutura do roteiro para *podcasts*.

A escolha do *design* como quadro parece ser um caminho não só viável, mas necessário para uma divisão mais evidente de início, meio e fim para a produção do *podcast*. Esse *design* possibilita que estudantes dividam atribuições e organizem as diferentes partes dos significados a serem construídos por meio do planejamento escrito

e execução oral, pois estabelece de forma bem delimitada as cinco partes que compõem o roteiro de um *podcast* (abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão e fechamento) e possibilita uma visão do projeto geral do *podcast* por meio de uma produção escrita coesa e coerente.

Conforme foi discutido no segundo capítulo deste trabalho, os gêneros podem variar em relação a tema, estrutura composicional, estilo, função social e até mesmo na relação que estabelece com outros gêneros. Em meio a eventuais diferenças inerentes ao gênero roteiro de *podcast*, assim como qualquer gênero, é necessário que os estudantes tenham acesso a um material pedagógico que potencialize as suas habilidades e competências na produção de significados por meio de diferentes recursos semióticos. Nesse sentido, é preciso compreender que, ao se trabalhar um conjunto de gêneros de forma sistemática, é imprescindível pensar em disponibilizar ou criar *designs* capazes de potencializar a produção de textos por estudantes do ensino médio.

Para a aplicação efetiva da Pedagogia dos Multiletramentos em nossas escolas, não basta o planejamento da aplicação de conjuntos de gêneros associados a sistemas de atividades; é preciso considerar, com base no diálogo com profissionais da educação e estudantes, os *designs* que serão mais efetivos para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas. Dessa forma, é preciso se libertar do padrão da folha de papel com cerca de trinta linhas ou da folha em branco dividida unicamente em parágrafos. Usar quadros e até mesmo outros *designs* pode ser um caminho bastante profícuo para que a escrita seja mais efetiva e organizada para os objetivos comunicativos do gênero estudado.

Pedir que os alunos façam um roteiro com início, meio e fim para um *podcast* sem um *design* que potencialize essa organização de sentidos pode não ser um caminho tão interessante para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, pois desconsiderará a importância do *design* mais adequado não só para a materialização final do texto numa abordagem multimodal, mas também para o seu planejamento (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Apresentar um *design* mais sistematizado, como o da figura acima, facilita que estudantes organizem os significados, distribuam atribuições e tenham uma visão mais ampla do processo de gravação do *podcast*. Além disso, com um planejamento consistente, a execução tende a ser mais efetiva, pois o trabalho estará com um encaminhamento mais organizado sobre o que será gravado e como será gravado.

Como as alunas não tocavam nenhum instrumento e estavam ainda pouco à vontade para os efeitos sonoros produzidos por elas mesmas, como palmas, decidimos fazer essa atividade teste apenas com o foco nos significados orais produzidos a partir do

planejamento escrito organizado em uma tabela. Assim, fomos construindo uma espiral da aprendizagem, ou seja, primeiramente elas produziram a recitação de poemas e depois foram inserindo novas práticas relacionadas à gravação de áudios, como o planejamento prévio do roteiro e a gravação de uma exposição analítica mais aprofundada com base no debate em questões atuais evocadas pela obra analisada, o conto “Maria”, da escritora Conceição Evaristo.

Conversamos sobre o conto e a importância dele para o nosso *podcast*. Foi interessante também notar que algumas alunas relataram que não tinham o hábito de escrever em teclados fora de seus *smartphones* e que notavam algumas diferenças práticas, como a inexistência de uma sugestão rápida de palavra antes da palavra ser escrita, o que ocorre nas redes sociais ou em aplicativos de trocas de mensagens diversas que elas utilizam em seu cotidiano. Isso evidencia que escrever em telas digitais pode possuir algumas similaridades, como a possibilidade de se apagar o que foi escrito e reescrever um determinado trecho diversas vezes sem ter que deixar rasuras ou usar uma borracha. Entretanto, também é possível haver algumas diferenças de acordo com a tecnologia, os *softwares* ou os aplicativos utilizados no processo de produção dos significados escritos.

A *primeira produção*⁷³, centrada nos significados escritos, foi uma construção coletiva bastante interessante, uma vez que as alunas passaram a ter mais possibilidades de sugestões e trocas de ideias do que se tivessem feito o roteiro sozinhas, o que reforça a importância de práticas de escrita coletiva com uma produção final materializada para as alunas. Esse processo de escrita é muito importante para que a escola seja um ambiente de troca de experiências não só por meio da oralidade e de gestos, como ocorre com frequência em debates mediados nas salas de aula, mas também em significados escritos que busquem a produção de um consenso entre diferentes participantes na produção de sentidos. Além disso, essa forma de produzir significados escritos direciona a prática pedagógica para um olhar mais compartilhado sobre dúvidas e sugestões negociadas sobre o texto, o que fortaleceu o trabalho colaborativo entre as participantes. É importante ressaltar que a escrita era alternada, isto é, a cada trecho uma estudante era responsável pela escrita, mas todas as pessoas envolvidas, se responsabilizavam por dar sugestões e levantar debates que fortalecessem a produção por meio de questionamentos e

⁷³ Considerar o roteiro escrito como primeira produção do gênero *podcast* é necessário, pois, apesar de ser uma parte do todo do *podcast*, trata-se de um texto coeso e coerente que materializa a organização dos significados que serão construídos no *podcast*.

apontamentos feitos de forma bastante respeitosa e focada no debate das questões levantadas pelo conto “Maria”.

Também foi interessante notar que as alunas indicavam suas dúvidas e inadequações no uso da norma-padrão de forma bastante pedagógica e respeitosa. Nesses momentos, eu também ajudava a dar sugestões de reescrita ao roteiro. Finalizamos o roteiro em cerca de 50 minutos e utilizamos o restante da aula para a correção e o debate de redações escritas pelas próprias alunas em relação aos exames de seleção.

Para as alunas terem um encaminhamento da divisão das atribuições e do gênero a ser trabalhado – elas não estavam tão acostumadas com esse tipo de atividade escrita – a produção do roteiro partiu de uma objetiva sistematização: abertura (composta pela saudação e apresentação do assunto de que *podcast* trata), introdução (abordagem inicial do tema com algumas informações sobre a autora e a obra), desenvolvimento (discussão e aprofundamento do tema proposto por meio do resumo e da análise da obra), conclusão (considerações finais sobre a obra debatida) e o fechamento (agradecimento e despedida). Entretanto, essa divisão por si só não foi suficiente para as alunas elaborarem o roteiro. Juntamente com a participação e interação entre as alunas, a minha participação com mais questionamentos do que respostas também as ajudou. Questionamentos podem ajudar no desenvolvimento do roteiro, como: “Qual parte do conto vocês consideraram mais importante?”, “Que problemas sociais são apresentados na obra?”, “Os problemas sociais ainda são vivenciados pelas mulheres atualmente?”, “Como o racismo é discutido na obra?”, “Que informações sobre a obra e a autora podem interessar os ouvintes do *podcast*?”, “Com que outras obras do PAS já estudadas o conto dialoga?”, “Que informações sobre o enredo são mais relevantes para o resumo e para a análise?” e “O que vocês gostariam de compartilhar com as outras pessoas sobre o conto lido e discutido?”.

Esses encaminhamentos da atividade proposta são muito importantes para a Pedagogia dos Multiletramentos, pois fortalecem a interação entre as estudantes de forma colaborativa em direção à produção final, passando pela experiência das alunas com a obra e os problemas sociais, pelas orientações sobre a produção do roteiro e a sua finalidade na produção, pela exploração da capacidade analítica e crítica da temática da obra e pela produção criativa e autoral de um texto considerando as propriedades sociosemióticas do texto. Dessa forma, as estudantes produziram o roteiro com base no diálogo e na reescrita do texto da primeira produção do roteiro.

Na aula seguinte, no dia 5 de outubro de 2022, começamos a fazer a gravação do *podcast* na sala de aula, ou seja, passamos a trabalhar os módulos até alcançarmos a produção final. Ajeitamos o meu *notebook* e fizemos os testes de áudio necessários para a atividade pedagógica. Estavam presentes nessa aula apenas 5 alunas: 2, 4, 7, 8 e 35. É importante ressaltar que a aluna 35 era uma aluna do segundo ano que participou da edição do livro “Antologia em cena”. Como ela estava frequentemente na escola no período da tarde, já tinha assinado os termos pela atividade relacionada ao livro – que será melhor detalhada em uma seção subsequente –, e também era amiga das outras participantes da oficina; decidi que ela podia participar da atividade. Ela não participou da elaboração do roteiro, mas leu o conto em cerca de 15 minutos. A aluna 35 ficou emocionada com o conto e até chorou um pouco com o final da história. É importante destacar que outras alunas do CEAN também se emocionaram com a leitura do conto, o que evidencia como a temática da obra alcança problemas sociais e temáticas que emocionam e mexem com estudantes, especialmente meninas, sobre vivências dentro da sociedade brasileira contemporânea. Esse aspecto experiencial por meio da leitura da obra parece potencializar a ação criativa para a produção de textos numa abordagem multimodal, ou seja, a experiência de leitura que traga aspectos contemporâneos e cotidianos de estudantes participantes, especialmente os relacionados a problemas sociais, parece ser um fator muito importante para motivar a criação de atividades e projetos ligados à Pedagogia dos Multiletramentos.

Como as alunas responsáveis pela gravação oral estavam um pouco inseguras em alguns pontos do desenvolvimento do roteiro e eu ainda não havia sistematizado de forma efetiva alguns aspectos do estilo e do processo de gravação do *podcast*, decidimos que os significados escritos do roteiro seriam lidos na gravação do *podcast* buscando reproduzi-los integralmente.

Durante o processo de gravação, a aluna 4 liderou o grupo e indicou algumas correções a serem feitas no roteiro, que estava impresso, para aprimorarmos a execução oral. Assim, foram feitas correções à mão no próprio roteiro, o que indica a necessidade de considerarmos o processo de revisão do impresso por meio de notas, já que a tela do computador estava “ocupada” pelo aplicativo e pela tela de edição de áudio do *software Audacity*. A revisão do roteiro com a liderança de uma participante do grupo de estudantes também pode ser, portanto, considerada um módulo da sequência didática, pois é uma atividade que requer atenção e reelabora o produto final a partir de uma prática que

modifica e aprimora a versão inicial produzida pelas participantes. O roteiro, com as alterações feitas com a aprovação de todas as pessoas presentes, ficou da seguinte forma.

ROTEIRO DE PODCAST/VÍDEO	
ABERTURA (saudação e apresentação do podcast/vídeo)	FALA, GALERA!! Meu nome é Maria Clara e estamos aqui hoje para falarmos sobre o conto Maria, de Conceição Evaristo.
INTRODUÇÃO (abordagem inicial do tema)	O conto é uma das principais obras da autora, e é exigido na matriz do PAS 3, do subprograma de 2020. A autora é uma escritora contemporânea negra muito reconhecida na literatura nacional. Esse conto faz parte do livro de contos <i>Olhos D'água</i> .
DESENVOLVIMENTO (discussão e aprofundamento do tema proposto)	<p>Resumo: O conto narra a história de Maria, uma mãe solteira de três filhos, negra e empregada doméstica. O centro do enredo do conto se passa em um ônibus no momento em que ela está indo para casa após um dia cansativo no trabalho. Neste momento, Maria reencontra seu ex-homem e pai de um dos seus filhos, e ambos conversam brevemente. Após algum tempo de conversa, seu ex-homem participa de um assalto ao ônibus junto com seu comparsa, levando tudo dos passageiros, exceto de Maria, deixando-a como cúmplice no olhar dos passageiros. Por fim, Maria morre depois de ser vítima de linchamento.</p> <p>Análise: O conto discute problemas cotidianos vivenciados por mulheres negras na sociedade brasileira, como precisar receber restos de comida de sua patroa, enfrentar condições de trabalho desumanas, cuidar sozinha de três filhos e sofrer violência devido ao racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de uma obra que dialoga com outras obras do PAS que abordam esse tema, como <i>A caolha</i>, <i>Dona de mim</i> e <i>Quebranto</i>.</p>
CONCLUSÃO (considerações finais)	Dessa forma, o conto merece uma atenção especial, pois retrata as consequências do racismo na vida das pessoas negras e, principalmente, das mulheres.
FECHAMENTO (agradecimento e despedida)	Nós agradecemos por escutar até o final, tchauzinho e até a próxima!!

Dicas: Definam previamente as atribuições de cada participante para organizar melhor o trabalho. Além disso, insiram, sempre que possível, efeitos sonoros (palmas, músicas, vinhetas, etc.) para dar maior expressividade a cada uma das partes e ajudar na coesão e na coerência do texto.

Figura 20: Roteiro do conto Maria para o *podcast* após as revisões feitas e aprovadas pelas estudantes.

Também é interessante ressaltar que, para a gravação da abertura, decidimos deixar em letras maiúsculas a frase “FALA, GALERA”, para enfatizar que a frase deve ser dita de forma mais viva e enfática para tentar criar uma saudação mais informal e próxima de estudantes do ensino médio. Esse uso demonstra que a escrita tem propriedades que podem tornar o texto mais expressivo e enfático além da pontuação, ou

seja, o emprego da escrita a partir do simples recurso de destacar uma saudação do restante dos significados escritos pode ser um recurso de expressão equivalente a uma saudação mais enfática e expressiva por meio de significados orais.

As indicações de correção feitas foram fundamentais para que as participantes chegassem à produção final do roteiro que guiaria a produção dos significados orais. Assim, a revisão de significados orais e escritos ocorreu de forma simultânea e coletiva a partir do engajamento das participantes, que também foram orientadas a partir de um conjunto de questionamentos feitos por mim e por elas mesmas sobre o andamento da gravação. Foi interessante notar que quando uma colega errava a gravação, ela não era reprimida nem condenada, mas sim incentivada a aperfeiçoar as suas habilidades para que a gravação ocorresse conforme elas esperavam. Esse fato indica que a construção desse trabalho colaborativo precisa de ações que considerem o respeito mútuo entre as participantes para que as estudantes trabalhem em conjunto até alcançarem a produção final.

Essa interação fortalece o olhar multimodal dos textos, pois, apesar de se buscar usar os significados escritos como base, estes foram construídos a partir da produção da materialidade oral do gênero *podcast*, que é a materialidade principal do gênero. Afinal, com exceção dos produtores de *podcasts*, costuma ser muito raro quem ouve *podcasts* ter acesso ao roteiro detalhado do que é escrito. Normalmente, esse detalhamento aparece no espaço destinado à descrição resumida do conteúdo publicado em uma determinada plataforma de áudio ou até mesmo de vídeos.

A respeito da gravação, o detalhamento do processo também envolve aspectos interessantes da voz. Como foram duas alunas responsáveis pela gravação do *podcast*, foi necessária a criação de duas faixas de gravação de áudio para que, conforme as características das vozes de cada participante e a forma como cada uma eventualmente fizesse a gravação – considerando a proximidade do microfone, sons do ambiente escolar e até mesmo uma certa empolgação em determinado trecho –, fossem feitos ajustes na edição final da gravação. A figura abaixo ilustra essa diferença.

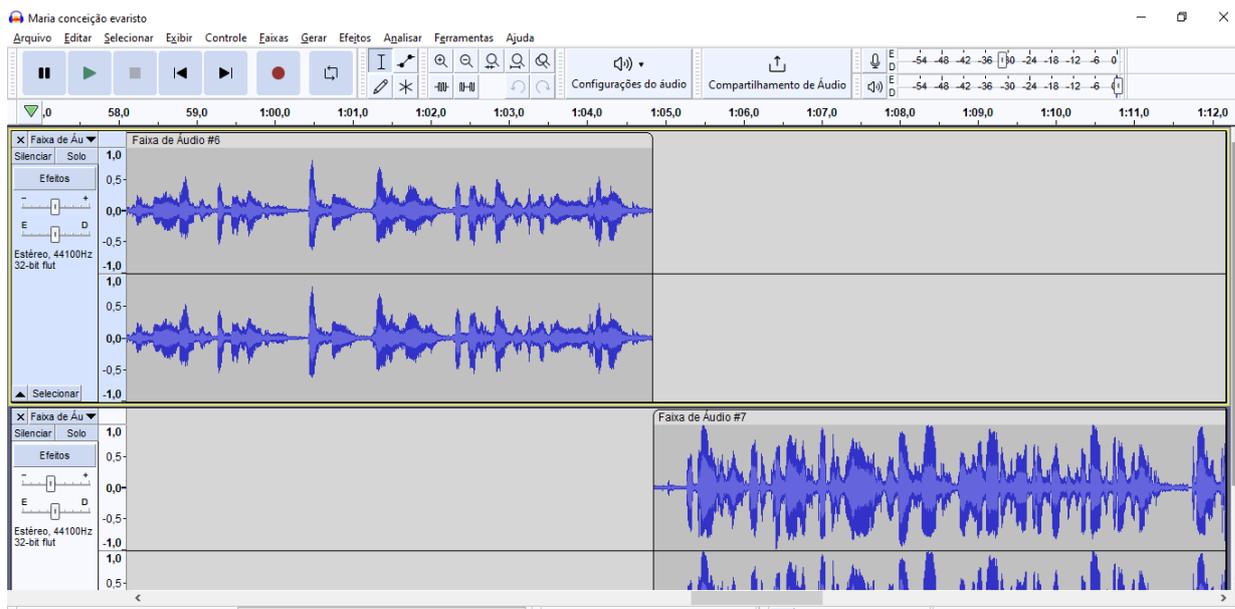


Figura 21: Tela da gravação final da edição do *podcast* sobre o conto “Maria” feito no Audacity.

No canto inferior esquerdo da figura acima, é possível perceber no espaço destinado à edição de efeitos, o volume da gravação inicial foi reduzido na segunda faixa para se obter uma qualidade melhor da gravação para os ouvintes, isto é, a diminuição do volume original dos significados orais fez parte do processo de revisão do *podcast* também. Dessa forma, na produção de significados orais, a adequação às propriedades léxico-gramaticais do texto não pode ser o único aspecto a ser levado em consideração, já que a materialidade do gênero também exige que outras propriedades sejam consideradas, como o volume do áudio de acordo com a gravação realizada.

Ademais, o *podcast* foi dividido em duas faixas de edição que foram produto de sete gravações de falas das participantes, isto é, o *podcast* não foi gravado de uma vez, mas gravado e editado conforme as estudantes consideravam que ele poderia ser aprimorado e refeito, o que mostra que os significados orais também podem passar por processos de planejamento e revisão para alcançar os sentidos almejados conforme as propriedades sociosemióticas dos textos. Assim, os módulos funcionam durante o processo de edição e/ou regravação das faixas de áudio e o processo de produção não fica dissociado do aperfeiçoamento do texto até se alcançar a produção final.

Dessa forma, foi possível verificar que a expressão escrita e a oral, tal como a integração entre ambas por meio do roteiro e da gravação final, podem passar por processos de produção até alcançar a materialização da produção final, como foi o caso

do *podcast* sobre o conto “Maria”⁷⁴, ou seja, o texto oral não se materializou de forma espontânea, mas foi planejado e editado até se chegar à sua versão final com supressões e revisões.

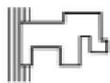
Ainda no CEMEB, foram elaboradas, com a ajuda das professoras 5 e 11, ambas de Português, sequências didáticas para o trabalho com o gênero *podcast* com suas respectivas turmas na disciplina Português, ou seja, com a ajuda das professoras, busquei verificar se a atividade proposta inicialmente nas aulas de oficina tinha viabilidade no cotidiano pedagógico da escola com um volume maior de estudantes. As atividades com a professora 5 aconteceram no terceiro bimestre de 2022 e com a professora 11 no primeiro bimestre de 2023.

Antes de me aprofundar no desenvolvimento dessas atividades no âmbito do CEMEB, é necessário destacar que alguns estudantes das turmas das professoras 5 e 11 foram estudantes da oficina de *podcast* da professora 1, isto é, a atividade de gravar um *podcast* não era em si totalmente nova para todos da turma. Essa variável pode ter sido um facilitador para a aplicação da atividade, uma vez que parte dos estudantes tinha familiaridade com a prática de gravação de áudios, incluindo no uso dos recursos necessários para a sua edição.

Com a professora 5, decidimos que o *podcast* teria como base os poemas de Gregório de Matos selecionados pela matriz vigente do PAS 1 em 2022⁷⁵, que faziam parte do planejamento da docente para o segundo semestre. Como a proposta inicial não tinha muitos materiais além do roteiro, construímos o todo da proposta. Eu me responsabilizei mais por desenvolver as orientações para serem dadas oralmente aos estudantes sobre os procedimentos de gravação e exemplos da atividade. Já a professora 5 construiu os critérios de avaliação e as orientações por escrito, que ficaram da seguinte forma:

⁷⁴ O *link* para acessar o *podcast* do conto “Maria” está disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1SXsYhzpgp8zWggxlaWFW4>. Acesso em 9 de jul. de 2023.

⁷⁵ O *link* para acesso aos Poemas Selecionados do Gregório de Matos para a prova do PAS 1 da UnB é: http://www.cespe.unb.br/interacao/Poemas_Selecionados_%20Gregorio_de_Matos.pdf. Acesso em 9 de jul. de 2023.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
CEMEB- CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO
Desde 1961 construindo o saber, formando gerações



INSTRUÇÕES – TRABALHO DE LITERATURA

DOCENTE: 3º BIMESTRE (NEM)

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – LITERATURA Data: 20/09/2022

Produção de um podcast sobre um poema do Gregório de Matos

Instruções: LEIA COM ATENÇÃO!

- O trabalho de Literatura do 3º Bimestre será a produção de um podcast sobre um dos poemas selecionados de Gregório de Matos.
- Este trabalho deve ser feito em grupo de 2 (duas) a 4 (quatro) pessoas.
- O grupo deverá escolher um dos 11 poemas previamente selecionados e entregues pela professora em folha à parte.
- O podcast (áudio) deverá ter entre 3 (três) e 5 (cinco) minutos.
- A gravação do podcast seguirá um roteiro previamente elaborado pelo grupo (verso desta folha), que deverá ser entregue à professora em data combinada com a turma.
- Cada grupo entregará para professora apenas 1 (um) roteiro de podcast.
- Todos os integrantes do grupo deverão participar do trabalho, seja na elaboração do roteiro, na gravação ou na edição do áudio.
- Para gravação e edição de áudio: pode-se usar o próprio recurso do celular, WhatsApp ou aplicativos como **Audacity**, **Anchor**, **Discord**. Eles são gratuitos e estão disponíveis na loja de aplicativos do seu celular.

Critérios de avaliação:

1. Estruturação do roteiro do podcast e divisão de tarefas pelos integrantes do grupo: 1 pt
2. Qualidade do conteúdo gravado: 1 pt
3. Estética do áudio: 1 pt

1. Seguir a estrutura do roteiro recebido para gravação do podcast: (abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão e fechamento) e apontar qual integrante ficou responsável por cada parte.
2. Fazer breves comentários sobre o poema escolhido analisando os aspectos temáticos e os aspectos formais/estruturais do poema. Os aspectos temáticos giram em torno do que trata o poema (amoroso, satírico ou religioso/filosófico). Os integrantes do grupo devem citar elementos do poema que justifiquem como chegaram àquela conclusão. Já os aspectos formais referem-se à forma/estrutura do poema: número e classificação de estrofes, tipos de rimas empregadas, refrão (se houver), de acordo com as noções gerais de versificação que aprendemos em sala. Lembrem-se que esses dois aspectos não são isolados, mas constroem conjuntamente a unidade poética (poema).
3. Estética do áudio: áudio limpo, sem ruídos ou chiados, apresentação de vinhetas ou músicas de fundo, qualidade da leitura do poema (voz clara, sem interrupções e com expressividade).

A professora combinará com cada turma a data de entrega do roteiro de podcast e a avaliação do áudio em sala de aula.

Valor do trabalho: 3 pts

Nota do grupo: _____

Figura 22: Instruções do trabalho de literatura de gravação de *podcasts*. Elaborado pela professora 5.

Essas instruções foram muito valiosas para a proposta de gravação de *podcasts*, pois encaminha detalhamentos necessários para o desenvolvimento da atividade. Além

de indicações típicas necessárias para trabalhos escolares – como valor da atividade e quantidade de estudantes por grupo –, as instruções foram importantes para indicar: a duração do *podcast* (3 a 5 minutos), a importância da participação de todos os integrantes, a relevância do roteiro para a atividade, aplicativos/*softwares* que podem ser utilizados para a gravação e a explicação dos três critérios de avaliação.

A definição dos critérios de avaliação levou em consideração o equilíbrio entre os diferentes modos de significação envolvidos (organização do roteiro para significados escritos e estética do áudio para significados orais e sonoros), a qualidade da análise dos poemas, a importância do roteiro para a execução efetiva do *podcast*, o uso de diferentes tecnologias e a participação dos integrantes do grupo. Assim, essa organização da proposta foi importante para o fortalecimento de critérios de correção da atividade e, principalmente, para os estudantes entenderem o que estava sendo solicitado e os critérios de avaliação.

A sequência didática se estabeleceu com base nos seguintes procedimentos:

- *Apresentação da situação*: consistiu na orientação aos estudantes sobre a atividade⁷⁶. Discutimos que as aulas anteriores da professora 5 tinham tratado da poesia de Gregório de Matos e que a proposta de trabalho a ser desenvolvida representava uma continuidade às atividades relacionadas ao principal poeta barroco do Brasil. A fim de que eles pudessem experienciar do que se trata a atividade, mostramos como exemplo duas análises de poemas feitas por Cid Moreira, de forma similar ao que foi proposto pela atividade, para o seu canal no *YouTube*: “A inconstância dos bens do mundo”⁷⁷, de Gregório de Matos, e “Canção do exílio”⁷⁸, de Gonçalves Dias. A professora e eu ressaltamos que Cid

⁷⁶ Dentre as quatro turmas de Língua Portuguesa da professora 5, eu consegui, devido aos horários da minha pesquisa, acompanhar a professora em duas turmas. Assim, duas turmas receberam as orientações com a minha presença. As outras foram orientadas pela professora 5. Acerca desse ponto, ela destacou no questionário 2 da pesquisa, na pergunta relacionada a possíveis sugestões para o projeto, o seguinte ponto: “sugiro que o pesquisador converse com todas as turmas envolvidas de cada professor. Ele sempre se mostrou disponível, porém, por divergência de horários, só foi possível conversar com duas das quatro turmas de Formação Geral Básica. Acredito que essa conversa direta entre o pesquisador e as turmas envolvidas no projeto é importante para deixar os objetivos do projeto claros. O(a) professor(a) pode mediar essa explicação, mas ninguém melhor que o próprio pesquisador para discursar sobre o projeto”. Essa sugestão da professora 5 salienta a importância da presença de professores pesquisadores nas escolas para o desenvolvimento de novas práticas, pois docentes da Educação Básica tendem a ficar, como ficou explícito na resposta, mais confortáveis e acharem a explicação mais completa com a presença de quem propõe uma nova prática nas escolas.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KRYMZZPfvS>. Acesso em 10 jul. de 2023.

⁷⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q5_ZhHZ08dE. Acesso em 10 jul. de 2023.

Moreira foi um nome muito relevante da televisão brasileira pelo domínio e prestígio da sua expressão oral, ou seja, poderia servir para eles terem um exemplo de como é possível articular: apresentação do autor, aspectos da sua obra, uso de uma trilha sonora durante todo o vídeo e recitação do poema de acordo com a sua expressividade. Ressaltamos que eles não precisavam se expressar igual ao Cid Moreira, mas que os vídeos dele serviam para ilustrar a proposta no que diz respeito às partes do roteiro e ao uso de recursos sonoros para a construção de sentidos diversos dentro do texto. Após essa explicação, chamamos dois estudantes: um para a gravação de um “teste” da sua voz e outro para participar da edição. A tela do notebook foi compartilhada por meio da televisão disponível nas salas. Em seguida, lemos com os estudantes as instruções do trabalho e tiramos algumas dúvidas sobre as instruções e a forma de organização dos grupos. Esses procedimentos duravam cerca de 45 minutos. Após os testes sobre a gravação e edição do áudio no *Audacity*, os estudantes começavam a formar os grupos para a atividade e se organizavam em relação ao que cada um iria fazer, o que levava também aproximadamente 45 minutos;

- *Primeira produção*: os estudantes começaram a se organizar após a explicação, como a aula a duração de cerca de 1h30, foi possível inserir este estágio com o anterior, para escolherem: os integrantes do grupo, a atribuição de cada um, o poema a ser analisado e como iriam desenvolver as atividades. Após se organizarem os alunos começavam a redigir o roteiro que serviria de base para a gravação do *podcast*. Alguns também aproveitaram o tempo para começarem a gravar o *podcast* ou já gravarem os áudios que irão compor o *podcast* na escola para depois editarem, isto é, a possibilidade de os alunos gravarem na própria escola durante o horário de aula facilita a organização de estudantes que não têm disponibilidade para se reunirem virtualmente ou presencialmente na escola no turno contrário das aulas;
- *Módulos*: variavam de acordo com as demandas apresentadas pelos estudantes, já que precisava que eles entregassem o roteiro e a forma como eles escolherem sistematizar a atividade, com o maior detalhamento ou objetividade do que seria dito. Assim, a professora orientou os estudantes durante as aulas subsequentes em relação a como eles poderiam organizar o roteiro e como poderiam resolver certas dificuldades de organização, como a reunião dos integrantes e a junção das atribuições de cada integrante para a montagem do trabalho como um todo. As

orientações da professora foram feitas durante parte do terceiro bimestre até que no final de setembro os estudantes apresentaram a versão final;

- *Produção final*: os alunos enviaram para a professora 5 no formato digital o trabalho. Alguns deixaram para a professora ouvir em um fone de ouvido, ou seja, preferiram não compartilhar com o restante da turma a versão final de seus respectivos *podcasts*; e outros compartilharam o trabalho com a turma (apresentação dos áudios para a turma) e até colocaram na plataforma *Spotify* espontaneamente. Com base nos *podcasts* e em seus respectivos roteiros, a professora avaliou os estudantes.

Para analisar a proposta, a professora 5 respondeu ao questionário 2 da pesquisa para professores sobre o desenvolvimento do projeto. A seguir apresento três perguntas do questionário e três respostas da professora sobre o desenvolvimento da proposta:

1. Como você avalia o desenvolvimento das atividades voltadas para o desenvolvimento de *podcasts*/tutoriais com os estudantes?

Resposta: *Verificou-se, ao longo do processo, o interesse dos estudantes e seu feedback positivo a respeito da produção dos podcasts. Dentre os instrumentos avaliativos usados no 3º Bimestre de 2022 em Língua Portuguesa, o podcast na área de Literatura, sem dúvidas, foi o mais dinâmico, interativo e produtivo. Nesse sentido, avalio que a atividade de produção do podcast alcançou seu objetivo de trabalhar multiletramentos a fim de potencializar outras competências e habilidades além da leitura e da escrita.*

2. O *podcast* ou o tutorial não são atividades avaliativas rotineiras nas escolas, como a prova. Após a sua experiência, você considera utilizar novamente essa forma de avaliação com os estudantes? Caso queira, justifique o seu posicionamento.

Resposta: *Sim, pretendo utilizar novamente esse tipo de avaliação. Tendo em vista que o desenvolvimento de podcasts foi realizado no 3º Bimestre, não foi possível repetir a experiência no 4º Bimestre em razão do calendário apertado de final de ano, com muitos feriados e jogos da Copa em novembro.*

No entanto, tenho um firme propósito de continuar utilizando o podcast como instrumento avaliativo na minha próxima experiência de regência por compreender que

ele se adequa à avaliação processual e formativa que busco realizar com os estudantes, além de desenvolver neles competências atuais e relevantes para sua formação e atuação na sociedade.

3. Como você avalia o desempenho dos estudantes nas atividades propostas? Você percebeu alguma alteração no interesse deles pelas atividades? Notou o desenvolvimento de alguma potencialidade? O roteiro foi importante para a organização dos estudantes?

Resposta: No geral, avalio muito bem. No meu caso, a proposta foi produzir um podcast de Literatura sobre um dos Poemas Selecionados do escritor barroco Gregório de Matos. Se não fosse o podcast, provavelmente eles teriam sido avaliados de forma mais tradicional, com um trabalho escrito de pesquisa ou questionário.

Notei que muitos conseguiram lidar melhor com o conteúdo do Barroco (linguagem distante da nossa realidade contemporânea) em razão do caráter atual e dinâmico da avaliação sugerida.

Certamente, o podcast contribuiu para a capacidade de criatividade e inovação dos estudantes, bem como para a interação entre eles, uma vez que o trabalho foi realizado obrigatoriamente em grupos de dois a quatro integrantes. A título ilustrativo, alguns grupos inventaram nomes para o podcast de Literatura e atuaram como se esse fosse mais um episódio de um podcast já existente. Ademais, editaram os áudios, acrescentando vinhetas e músicas de fundo.

A respeito do roteiro, acredito que ele foi fundamental na organização dos grupos para produção do podcast. Apesar de muitos não terem detalhado suas falas no roteiro, por orientação da professora, eles conseguiram guiar-se pelo roteiro para gravação do podcast. Inclusive, a entrega do roteiro com a estruturação das partes do podcast (abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão, fechamento) e a divisão de tarefas no grupo foi um dos critérios avaliativos.

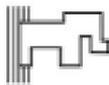
Assim, conforme ficou explicitado nas respostas anteriores, a atividade foi avaliada como importante para que a professora construísse com os alunos uma análise mais atual e atrativa para a poesia de Gregório de Matos. Além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e de um melhor entendimento da poesia barroca, a atividade os ajudou a integrar significados orais, escritos e sonoros para a

produção final do *podcast* de forma colaborativa, ou seja, a atividade se deu dentro dos pressupostos e das expectativas para a Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de línguas. Por fim, também vale destacar que a professora 5 se mostrou muito interessada em desenvolver a atividade futuramente, o que reforça a avaliação positiva do trabalho com estudantes do ensino médio e o interesse da professora no desenvolvimento da atividade.

Com base nos materiais desenvolvidos em parceria com a professora 5 e com suas sugestões, inclusive de que era importante que eu proponha esse tipo de atividade desde o primeiro semestre do ano letivo, propus a atividade para a professora 11 ainda em 2022 e ela disse que estava disposta a aplicar a proposta de gravação de *podcast* com estudantes do segundo ano em 2023.

A atividade ocorreu de forma semelhante, mas com algumas diferenças que incluíram adequações propostas pela professora 11 à sua abordagem da atividade e o trabalho com poemas de poetas canônicos do Romantismo que são exigidos pelo PAS 2 da UnB: Gonçalves Dias (“Canção do exílio”), Casimiro de Abreu (“Meus oito anos”) e Álvares de Azevedo (“Ideias íntimas”).

A seguir apresento as orientações com modificações propostas pela professora 11 para o trabalho do *podcast* literário.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
CEMEB- CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO
Desde 1961 construindo o saber, formando gerações



INSTRUÇÕES – TRABALHO DE LITERATURA

Produção de um podcast sobre uma obra literária do PAS/UnB

Instruções: LEIA COM ATENÇÃO!

- O trabalho de Literatura do 1º Bimestre será a produção de um podcast sobre uma das obras literárias do PAS/UnB trabalhadas em sala de aula;
- Este trabalho deve ser feito em grupos de 2 (duas) a 4 (quatro) pessoas;
- O grupo deverá escolher apenas uma das obras para ser o tema de seu podcast;
- O podcast (áudio) deverá ter entre 3 (três) e 7 (cinco) minutos;
- A gravação do podcast seguirá um roteiro previamente elaborado pelo grupo (verso desta folha), que deverá ser entregue à professora em data combinada com a turma;
- Cada grupo entregará para professora apenas 1 (um) roteiro de podcast;
- Todos os integrantes do grupo deverão participar do trabalho, seja na elaboração do roteiro, na gravação ou na edição do áudio. Na parte “créditos” (no fim do roteiro), é obrigatório especificar o que cada integrante do grupo fez;
- Para gravação e edição de áudio: pode-se usar o próprio recurso do celular, WhatsApp ou aplicativos como **Audacity**, **Anchor**, **Discord**. Eles são gratuitos e estão disponíveis em lojas de aplicativos.

CrITÉrios de avaliação:

1. Seguir a estrutura do roteiro recebido para gravação do podcast: (abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão e fechamento) e apontar qual integrante ficou responsável por cada parte do trabalho.
2. Fazer breves comentários sobre a obra escolhida analisando os aspectos temáticos e os aspectos formais/estruturais da obra literária. Os aspectos temáticos giram em torno do que a obra trata e costumam estar ligados ao movimento literário em que o texto está inserido. Os integrantes do grupo devem citar elementos da obra que justifiquem como chegaram a uma determinada interpretação do texto literário. Já os aspectos formais referem-se à forma/estrutura da obra literária. Lembrem-se de que esses dois aspectos, discutidos em sala de aula, não são isolados, mas constroem conjuntamente a unidade do texto literário.
3. Estética do áudio: áudio limpo, sem ruídos ou chiados, apresentação de vinhetas ou músicas de fundo, qualidade da leitura da obra completa ou de um fragmento marcante (voz clara, sem interrupções e com expressividade).

A professora combinará com cada turma a data de entrega do roteiro de podcast e a avaliação do áudio em sala de aula.

Valor do trabalho: 2 pts

Nota do grupo: _____

Figura 23: Instruções para o trabalho de literatura de gravação de *podcast* proposto pela professora 11.

As instruções para a atividade sofreram algumas modificações, como as adequações para indicar que o trabalho é do primeiro bimestre, voltado para a análise de uma das obras da segunda etapa do PAS/UnB e tem o valor de dois pontos na média final. Entretanto, a principal modificação diz respeito à retirada da pontuação exata dos critérios de avaliação, isto é, cada critério não possui uma definição exata de seu valor. Em

questionário, a respeito da aplicação da atividade proposta, a professora comentou essa mudança da seguinte forma:

- 1) No material básico com as orientações para a produção do *podcast*, havia o estabelecimento mais rígido dos critérios de avaliação. Na versão que você entregou aos estudantes, foi possível perceber que você decidiu não explicitá-los. O que lhe levou a modificar essa parte do material?

Resposta: Acredito que como foi a primeira vez que eu desenvolvi esse trabalho com os alunos, fiquei insegura em estabelecer critérios que eu não sabia se eles conseguiriam cumprir; não quis me comprometer com uma forma de avaliação que eu não sabia se seria factível. Acredito que na próxima vez, já tendo essa experiência, poderei explicitar melhor os critérios de avaliação.

Essa resposta aponta dois pontos interessantes a serem analisados. O primeiro está relacionado a uma insegurança na aplicação de propostas por parte de docentes, ou seja, é bastante natural que docentes sintam certa insegurança em definir de forma mais definitiva os critérios de avaliação de um trabalho relacionado à gravação de um *podcast*, gênero recente para a educação e para a sociedade que tem conseguido atrair diferentes públicos para discutirem diversas temáticas. O outro aspecto diz respeito à possibilidade de variação dos critérios de avaliação das atividades, isto é, docentes, como a professora 11, podem adaptar as instruções propostas ao trabalho de literatura a fim de torná-las mais próximas à maneira como pretende aplicar a atividade com os estudantes.

Alguns estudantes da professora 11 já tinham feito a proposta no ano anterior, ou seja, não era uma novidade para toda a turma. A sequência didática foi desenvolvida pela professora 11, com o meu auxílio na apresentação da situação e da produção final, da seguinte forma:

- *Apresentação da situação*: consistiu na orientação aos estudantes sobre a atividade⁷⁹. Discutimos que as aulas anteriores da professora 11 tinham tratado da poesia romântica e que a proposta de trabalho a ser desenvolvida representava

⁷⁹ Dentre as turmas de Língua Portuguesa da professora 11, eu consegui, devido aos horários da minha pesquisa, acompanhar a professora em três turmas. Assim, três turmas receberam as orientações com a minha presença. As outras foram orientadas pela professora 11.

uma continuidade às atividades relacionadas aos poetas românticos brasileiros estudados. A fim de que eles pudessem experienciar do que se tratava a atividade, mostramos como exemplo duas análises de poemas feitas por Cid Moreira, de forma similar ao que foi proposto pela atividade, para o seu canal no *YouTube*: “A inconstância dos bens do mundo”, de Gregório de Matos, e “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. A professora e eu ressaltamos que Cid Moreira foi um nome muito relevante da televisão brasileira pelo domínio e prestígio da sua expressão oral, ou seja, poderia servir para eles terem um exemplo de como é possível articular: apresentação do autor, aspectos de sua obra, uso de uma trilha sonora durante todo o vídeo e recitação do poema de acordo com a sua expressividade. Ressaltamos que eles não precisavam se expressar igual ao Cid Moreira, mas que os vídeos dele serviam para ilustrar a proposta no que diz respeito às partes do roteiro e ao uso de recursos sonoros para a construção de sentidos diversos dentro do texto. Após essa explicação, chamamos dois estudantes: um para a gravação de um “teste” da sua voz e outro para participar da edição. A tela do *notebook* foi compartilhada por meio da televisão disponível na sala da professora 11. Após essa explicação, lemos com os estudantes as instruções do trabalho e tiramos algumas dúvidas. Esses procedimentos duravam cerca de 45 minutos. Após os testes sobre a gravação e edição do áudio no *Audacity*, os estudantes começavam a formar os grupos para a atividade e se organizavam em relação ao que cada um iria fazer, o que levava também cerca de 45 minutos;

- *Primeira produção*: os estudantes começaram a se organizar após a explicação. Como a aula tinha a duração de cerca de 1h30, foi possível inserir este estágio com o anterior, para escolherem: os integrantes do grupo, a atribuição de cada um, o poema a ser analisado e como iriam desenvolver a atividade. Após se organizarem, os alunos começavam a redigir o roteiro que serviria de base para a gravação do *podcast* e alguns até começavam o processo de gravação do trabalho. Alguns também aproveitaram o tempo para começarem a gravar o *podcast* ou já gravarem os áudios que irão compor o *podcast* na escola para depois editarem, isto é, a possibilidade de os alunos gravarem na própria escola durante o horário de aula facilita a organização de estudantes que não têm disponibilidade para se reunirem virtualmente ou presencialmente na escola no turno contrário das aulas;
- *Módulos*: variavam de acordo com as demandas apresentadas pelos estudantes, pois precisava que eles entregassem o roteiro e definissem como sistematizar a

atividade, com o maior detalhamento ou objetividade do que seria dito e como seria expresso. A professora 11 escolheu, preferencialmente, a terceira aula⁸⁰ como orientação aos estudantes para discutir como eles poderiam organizar o roteiro e como poderiam resolver certas dificuldades de organização e de gravação, como a reunião dos integrantes e a junção das atribuições de cada integrante para a montagem do trabalho como um todo. Assim, essas orientações eram dadas na aula anterior à apresentação do *podcast* para toda a turma, isto é, os estudantes da própria turma iriam ouvir o *podcast*;

- *Produção final*: os alunos “entregaram” para a professora 11 no formato digital o trabalho. Todos os grupos compartilharam com o restante da turma a versão final de seus respectivos *podcasts*. Alguns até colocaram na plataforma *Spotify* espontaneamente. Com base nos *podcasts* e em seus respectivos roteiros, a professora avaliou os estudantes.

Durante a apresentação dos *podcasts*, os estudantes trocaram seus relatos de experiência. A professora 11 chegou a me relatar uma situação bem peculiar durante as conversas entre os estudantes: um estudante afirmava ter gravado a sua parte enquanto estava em uma festa e, curiosamente, esse procedimento não afetou a qualidade do áudio nem da explicação. Esse ponto abre para uma reflexão sobre como os estudantes, por meio das TDICs, acabam podendo se reunir de diferentes maneiras e de diferentes lugares para elaborarem de forma colaborativa seus trabalhos. De fato, fazer um trabalho durante uma festa no fim de semana não é o procedimento ideal, já que pode haver sons e elementos que desconcentrem os estudantes e prejudiquem a qualidade final do trabalho. Entretanto, enquanto professores, isso só ficou evidenciado porque o estudante o relatou, ou seja, em atividades que envolvam os multiletramentos, os professores, ainda que com a descrição das atribuições de cada um, podem ter dificuldade de identificar as condições dos estudantes para a produção dos seus trabalhos de forma colaborativa. Em uma prova tradicional em sala de aula, por exemplo, o professor tem controle maior das condições de realização da atividade que são, em geral, mais uniformes: em uma sala de aula, todos

⁸⁰ A professora relatou que, dependendo da turma, trabalho a sequência completa com três ou quatro aulas de 1h30. Preferi apresentar a sequência em quatro aulas para facilitar a explicação do processo. Por fim, vale ressaltar que, com as turmas que tiveram três aulas, a professora agregou a fase dos módulos com a primeira produção.

sentados em uma cadeira, utilização de caneta esferográfica azul ou preta e tempo determinado para a sua execução.

Acerca do desenvolvimento das atividades, a professora 11 fez as seguintes colocações no questionário sobre as atividades do projeto.

1. Como você avalia o desenvolvimento das atividades voltadas para o desenvolvimento de *podcasts*/tutoriais com os estudantes?

Resposta: *O desenvolvimento foi bem satisfatório, acredito que houve envolvimento da maior parte dos alunos. Tivemos três aulas para preparar o PodCast, em algumas turmas, quatro. Na primeira, apresentamos o projeto; na segunda, eles elaboraram o roteiro. A maioria dos alunos gravou em casa e utilizou os programas de edição. Alguns gravaram durante a aula.*

2. O *podcast* ou o tutorial não são atividades avaliativas rotineiras nas escolas, como a prova. Após a sua experiência, você considera utilizar novamente essa forma de avaliação com os estudantes? Caso queira, justifique o seu posicionamento.

Resposta: *Sim, sem dúvida. Acredito que é uma forma de avaliação excelente e criativa; os alunos exercitaram a interpretação de texto das obras do PAS, pois tiveram que fazer comentários sobre a obra. Praticaram também a produção de texto com a elaboração do roteiro, além de treinar outras habilidades como a divisão do trabalho em grupo e o planejamento. A utilização de novas tecnologias em sala de aula é uma ótima ferramenta para trabalhos avaliativos.*

3. Como você avalia o desempenho dos estudantes nas atividades propostas? Você percebeu alguma alteração no interesse deles pelas atividades? Notou o desenvolvimento de alguma potencialidade? O roteiro foi importante para a organização dos estudantes?

Resposta: *Sim, notei que muitos gostaram do trabalho e puderam mostrar habilidades que nem sempre têm espaço na escola, como a edição, a música, a narração. O roteiro foi essencial para o planejamento do trabalho e para que o *podcast* fosse melhor*

organizado. Acredito que os alunos perceberam a necessidade do roteiro e todos os grupos fizeram o podcast a partir do que foi combinado no roteiro.

4. Você acha que a Secretaria de Educação do Distrito Federal incentiva os docentes das escolas a desenvolverem atividades ligadas aos multiletramentos e ao uso das novas tecnologias para produção de textos? Os materiais disponíveis na escola foram suficientes ou você e os estudantes tiveram que utilizar os recursos disponíveis em sua realidade fora da escola?

Resposta: Acredito que a secretaria não nos dá essas ferramentas, isso fica por conta da iniciativa do professor. Na minha escola, embora tenha um laboratório de informática, não há fones de ouvido e o programa de edição não pôde ser baixado. O laboratório de rádio foi desmontado. Logo, os alunos tiveram que usar recursos próprios, baixar os programas de edição. Acredito que se tivesse esse recurso na escola o resultado seria bem melhor, pois o professor poderia acompanhar e sugerir alterações em cada etapa.

As respostas acima reforçam a aprovação da professora em relação à possibilidade de aplicação da atividade para o desenvolvimento do trabalho de interpretação de obras literárias e do uso das TDICs, mas ressaltam, conforme fica explícito na resposta da questão 4, que as escolas ainda não possuem uma infraestrutura totalmente apropriada para esse tipo de atividade, o que exige o uso de recursos dos próprios estudantes e dificultam a orientação por parte de docentes no ambiente escolar.

Ademais, é preciso destacar que a professora 11 aponta, também na resposta da questão 4, a iniciativa individual de docentes como sendo o fator decisivo para o desenvolvimento de atividades mais inovadoras, ou seja, as propostas pedagógicas da SEEDF e a infraestrutura disponibilizada pelo Distrito Federal para o trabalho docente não estão relacionadas diretamente com a inovação das práticas. Obviamente, a autonomia e a iniciativa docente são fatores imprescindíveis para o exercício pleno da atividade pedagógica. Entretanto, quando a SEEDF não se torna propositora de novas práticas de forma organizada, clara e relacionada com uma infraestrutura de qualidade à altura do orçamento disponibilizado para a educação, o professor perde parte de sua autonomia, pois não possui as condições ideais de trabalho para as atividades e terá boa parte da sua autonomia transformada em desamparo que precisa ser compensado ou combatido pela iniciativa docente de enfrentar as adversidades com criatividade e, às

vezes, até com recursos próprios, o que costuma exceder as responsabilidades dos membros da comunidade escolar.

Especificamente sobre a gravação do *podcast*, a aluna 19 demonstrou interesse na atividade proposta. No questionário final sobre a sua participação no projeto, por exemplo, temos o seguinte apontamento:

10. Com a sua professora de Língua Portuguesa, trabalhamos um *podcast* sobre um texto literário. Como você avalia essa atividade? Acredita que foi importante para a sua formação? Por quê?

Resposta: *Foi uma atividade importante, pois aprendi a mexer com outras plataformas, além de estudar para o PAS.*

Nessa resposta, é possível verificar que a aluna 19 viu a atividade como uma importante união entre o uso de novas tecnologias com a preparação de estudantes para o PAS/UnB. Essa integração é um dos pontos centrais desta tese e também foi percebida e aprovada pela estudante que falou diretamente sobre o *podcast*.

Assim, no âmbito do CEMEB e em aspectos pedagógicos, o desenvolvimento da sequência didática com a professora 11 aconteceu com algumas similaridades e diferenças em relação ao trabalho desenvolvido com a professora 5. Entre as similaridades se destacam: o uso do roteiro, o uso do horário de coordenação das professoras para organização e planejamento das atividades e dos materiais necessários para o seu pleno desenvolvimento, o compartilhamento pelos próprios estudantes do trabalho por meio de plataformas digitais, especialmente o *Spotify*, o trabalho colaborativo entre os estudantes para a elaboração de diferentes partes necessárias para a elaboração da versão final do *podcast*, a inserção de efeitos sonoros para produzir sentidos de acordo com os significados expressos nos poemas e a presença de instruções que apontem como o *podcast* dá continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula sobre obras da literatura brasileira exigidas pelo PAS/UnB e da importância do uso de aplicativos de celular ou *softwares* de computador para o processo de edição do arquivo de áudio que irá compor o *podcast*.

Entretanto, algumas diferenças também ficaram evidentes durante o processo de desenvolvimento da proposta de gravação de *podcasts* entre as duas sequências didáticas.

Para explicitá-las de forma mais evidente, apresento o quadro a seguir com as três principais diferenças.

Diferenças	Procedimentos da prof. 5	Procedimentos da prof. 11
Duração da sequência	A sequência se desenvolveu durante todo o terceiro bimestre e de acordo com as dúvidas e demandas apresentadas pelos estudantes.	A sequência ocorreu durante duas semanas de aula.
Explicitação dos critérios de avaliação e valor da atividade	O valor da atividade era de três pontos e o valor de cada critério era especificado nas instruções para a gravação do <i>podcast</i> .	O valor da atividade era de dois pontos e os critérios exatos de pontuação da avaliação não foram explicitados nas instruções para a gravação dos <i>podcasts</i> .
Apresentação para as turmas	Apenas alguns <i>podcasts</i> foram apresentados às turmas que fizeram a atividade.	Todos os <i>podcasts</i> foram apresentados e ouvidos pelas respectivas turmas.

Quadro 6: Diferenças entre o trabalho entre as professoras 5 e 11 na produção de *podcast* com estudantes.

As diferenças entre ambas as professoras são típicas entre aplicações pedagógicas de profissionais da educação, ou seja, são parte das individualidades de cada educadora na maneira como planejam e atuam, o que é bastante recorrente no cotidiano pedagógico e esperado. Ainda que apresentassem diferenças, as sequências propostas alcançaram o objetivo de construir uma prática real de uso integrado de diferentes modos de significação e recursos semióticos para a produção de sentidos em textos de acordo com a realidade e as demandas das atividades propostas pelas docentes e de acordo com a realidade multissemiótica dos textos nas sociedades contemporâneas. Assim, são diferenças que mostram que a atividade da gravação de *podcasts* é capaz de se adequar para as necessidades, demandas e perfis de diferentes docentes e discentes, isto é, não se trata de uma atividade engessada ou limitada ao seguimento integral de um roteiro, mas sim de uma atividade bastante flexível que tem potencial para ser aplicada na rede pública

de ensino do Distrito Federal de forma cotidiana, especialmente em atividades que entram na categoria “trabalhos” dentro da avaliação formativa dos estudantes.

No CEAN, também foi possível desenvolver a proposta de gravação de *podcasts*. Entre as propostas sobre as quais conversamos para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, a professora 14, de Língua Portuguesa, se interessou também no desenvolvimento do gênero *podcast*. Fizemos a proposta de forma relativamente dividida em dois bimestres com o objetivo de inserir o *podcast* como parte da feira cultural da escola para se debater problemas da sociedade brasileira a partir do debate sobre os contos “A cartomante” e “Pai contra mãe”, ambos de Machado de Assis e exigidos na segunda etapa do PAS/UnB. A integração com o debate histórico, especialmente sobre a escravidão, também nos ajudou a dialogar com o professor 22, de História.

Tal como ocorreu no CEMEB, a proposta do *podcast* foi inserida após as aulas da professora 14 sobre as obras que seriam comentadas. Inicialmente, desenvolvemos a atividade de forma mais objetiva para o mês de setembro de 2022 com cerca de três encontros nas aulas de PD da professora com duas turmas dos segundos anos do turno vespertino. Entretanto, devido ao interesse dos estudantes em aperfeiçoar a atividade para a feira cultural, houve mais um encontro com um grupo que gravou o conto sobre “A cartomante” e outros dois com o grupo que gravou sobre o conto “Pai contra mãe” em uma turma. O planejamento das atividades durante os horários de coordenação da professora também foi muito importante, o que ressalta o papel central desse momento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na rotina das escolas.

O valor da atividade era também de dois pontos. É importante destacar que a professora 14 também apresentou a possibilidade de os estudantes fazerem um documentário a partir dos contos, mas eu não acompanhei essa proposta e fiquei focado em avaliar os *podcasts* dos estudantes.

Inicialmente, a atividade ocorreu a partir da seguinte sequência didática:

- *Apresentação da situação*: na primeira quinzena de setembro, para duas turmas de segundo ano do turno vespertino da escola, a professora indicou as instruções básicas para o desenvolvimento da atividade com os alunos, como prazos (até o início do mês de outubro), grupos com cerca de 10 estudantes, a escola do conto “A cartomante” ou “Pai contra mãe”. Após a explicação inicial da professora, que durou cerca de 20 minutos, passei a explicar o *podcast* para os estudantes em uma exposição dialogada. Conversamos inicialmente sobre as diferentes gravações de

áudio e os *podcasts* no cotidiano. Nem todos se mostravam tão interessados no cotidiano pelo gênero *podcast*, mas a maioria demonstrava conhecer o uso de recursos de áudio em aplicativos de mensagens, especialmente o *WhatsApp*. A partir desse debate inicial, começamos a conversar sobre a importância do domínio de novas tecnologias para a edição de áudios e de vídeos. A fim de que eles pudessem experimentar do que se trata a atividade, mostramos como exemplo duas análises de poemas feitas por Cid Moreira, de forma similar ao que foi proposto pela atividade, para o seu canal no *YouTube*: “A inconstância dos bens do mundo”, de Gregório de Matos, e “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. A professora e eu ressaltamos que Cid Moreira foi um nome muito relevante da televisão brasileira pelo domínio e prestígio da sua expressão oral, ou seja, poderia servir para eles terem um exemplo de como é possível articular: apresentação do autor, aspectos de sua obra, uso de uma trilha sonora durante todo o vídeo e recitação do poema de acordo com a sua expressividade. Ressaltamos que eles não precisavam se expressar igual ao Cid Moreira, mas que os vídeos dele serviam para ilustrar a proposta no que diz respeito às partes do roteiro e ao uso de recursos sonoros para a construção de sentidos diversos dentro do texto. É importante ressaltar que, durante toda a apresentação, a tela do meu *notebook* foi compartilhada por meio de um *datashow* e o som por meio de uma caixa de som disponível na escola. Após essa breve explicação, convidamos os estudantes a começarem a produzir o roteiro e a gravarem um trecho no microfone. Inicialmente, os alunos mostraram, em ambas as turmas, certa timidez ou acanhamento para a atividade, mas com um pouco de conversa eles ficaram mais à vontade e participaram mais da proposta. Assim, para a próxima aula ficou combinado que os estudantes começassem a montar o roteiro para desenvolvermos a atividade;

- *Primeira produção*: Como eram dois grupos por turma, o laboratório de informática foi disponibilizado para que cada grupo redigisse com a minha orientação, a primeira versão do roteiro. Dividimos os estudantes em pequenos grupos, cujo quantitativo poderia variar de acordo com diferentes funções: redação do roteiro, pesquisa na internet⁸¹ sobre informações do autor e do conto selecionado e sugestões de temáticas a serem abordadas. Cada grupo teve 45

⁸¹ Como não havia acesso à internet no laboratório da escola, os estudantes tiveram de usar a internet que eles tinham disponibilizada em seus *smartphones*.

minutos para redigir o roteiro, que foi escrito em um *notebook* da escola e projetado com um *datashow* para todos visualizarem o processo de sua elaboração. Após o término da escrita dos roteiros, os arquivos eram encaminhados para a professora 14 que ficava responsável por entregá-los aos estudantes;

- *Módulos*: A professora e eu, caso necessário, encaminhávamos aos estudantes algumas correções que precisariam ser feitas para o aperfeiçoamento do texto. Com base na disposição dos estudantes, eles leram o roteiro e gravaram e regravavam o *podcast* caso achassem necessário adequar algum trecho ou expressão em algum aspecto oral ou sonoro, como ritmo, volume ou até sons oriundos de outras práticas presentes no ambiente escolar. É importante ressaltar que os estudantes revezavam entre si a participação do *podcast*, ou seja, de maneira geral, de 3 a 5 estudantes eram responsáveis por materializarem os significados orais;
- *Produção final*: Os estudantes, após regravações diversas e ajustes em relação ao volume e à eliminação de ruídos, ambos os recursos disponíveis no aplicativo *Audacity*, nós ouvíamos o *podcast* e avaliávamos os pontos positivos e negativos da produção final.

Após a produção final dos três *podcasts*, eu percebi que os estudantes estavam bastante interessados na atividade, mas acreditavam que ela poderia ser gravada de modo mais natural e descontraída, isto é, o formato de leitura do roteiro era pouco interessante para seus interesses e estilos. De certa forma, eles queriam se aproximar a estilos mais próximos à maneira como eles pretendem materializar diferentes recursos semióticos, especialmente a voz, o sistema de transitividade, o vocabulário e os recursos sonoros. Assim, fizemos a regravação de dois *podcasts*.

Ficamos bastante entusiasmados com as sugestões e nos organizamos para gravar mais uma vez os *podcasts*. Nesse momento, combinamos, com a professora 14 e o professor 22 que utilizaríamos os *podcasts* como parte da feira cultural da escola, no mês de novembro, como parte do debate relacionado ao Dia da Consciência Negra, principalmente em relação ao conto “Pai contra mãe”, e sobre problemas ainda presentes na sociedade brasileira ligados à obra de Machado de Assis por meio do conto “A cartomante”. Esse processo destaca mais uma vez que as atividades ligadas aos

multiletramentos tiveram como foco desenvolver propostas em diálogo constante com os interesses e as demandas apresentadas por estudantes e docentes.

Assim, reuni-me com um grupo de cinco alunas (70, 71, 125, 126 e 127) para gravar o *podcast* sobre o conto “A cartomante” e com um grupo de três alunos (66, 67 e 68) para a gravação do *podcast* sobre o conto “Pai contra mãe”. O grupo do conto “A cartomante” já havia refeito o roteiro de forma bastante detalhada e não precisou de um encontro para ajustes, já o grupo responsável pelo conto “Pai contra mãe” precisou fazer alguns ajustes no roteiro que fizemos juntos.

As atividades descritas a seguir sobre ambos os *podcasts* devem ser vistas como módulos complementares de aperfeiçoamento para uma produção final, ou seja, trata-se de um conjunto de atividades que serviram para uma produção final mais próxima dos interesses dos estudantes. Assim, não é necessário o detalhamento da *apresentação da situação* ou da *primeira produção*. Ademais, é preciso destacar que em ambos os *podcasts* houve um maior protagonismo dos estudantes envolvidos, o que fortaleceu o caráter colaborativo e criativo da atividade em sua regravação, aspectos essenciais para a Pedagogia dos Multiletramentos.

Um ponto bastante interessante desde o início da regravação do *podcast* sobre o conto “A cartomante”⁸² foi que as estudantes estavam muito mais animadas desde o início do que na gravação anterior. Foi possível notar que elas se mostravam mais engajadas a serem protagonistas da gravação e da elaboração do *podcast*, o que foi um fator essencial para que a produção ganhasse mais a identidade oral e sonora que elas buscavam. Elas propuseram a inserção de diversas vinhetas e sons que ajudassem a construir significados de forma integrada com os significados orais relacionados ao enredo do conto e à realidade social brasileira.

A seguir apresento o roteiro anterior do *podcast* e a versão final que foi gravado pelas alunas 70, 71, 125, 126 e 127.

⁸² O link para o *podcast* está disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1HI2mVBWG6uTsDeMGWQ0Eu>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

ROTEIRO DE PODCAST/VÍDEO

<p style="text-align: center;">ABERTURA (saudação e apresentação do podcast/vídeo)</p>	<p>(Introdução após a vinheta) Olá, tudo bem com vocês? Somos alunos do 2ºG e nesse episódio do podcast abordaremos o conto “A Cartomante” de Machado de Assis, publicado em 1884 no Rio de Janeiro. Falaremos um pouquinho sobre a vida do autor, também sobre as críticas sociais presentes no texto e por que tal obra mostra-se ainda tão significativa em nossa atual sociedade.</p>
<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO (abordagem inicial do tema)</p>	<p>Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no dia 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro. Jornalista, contista, cronista, romancista e teatrólogo, é um dos maiores representantes da literatura brasileira e fundador da cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras. Filho de pais humildes, não tinha muitos recursos para estudar, então deu seu jeito para conseguir aprender por conta própria. Machado de Assis foi responsável por inaugurar o Realismo no Brasil, que teve como marco inicial a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, publicada em 1881. Este movimento literário é caracterizado por captar o real como ele é, pelo objetivismo, pela análise psicológica e pela denúncia social. E é exatamente onde está inserido o conto “A Cartomante”, que expõe a hipocrisia da sociedade burguesa da época, debatendo assuntos como o adultério e o feminicídio.</p>
<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO (discussão e aprofundamento do tema proposto)</p>	<p>O texto conta a história de Rita, Vilela e Camilo, envolvidos em uma espécie de triângulo amoroso. A mulher, esposa de Vilela, vive uma paixão proibida com Camilo, melhor amigo de seu marido. Ela, insegura sobre seu relacionamento com o amante, decide visitar uma cartomante, que por sua vez assegura que nada de ruim acontecerá a eles. Camilo, porém, recebe cartas anônimas informando-lhe que seu caso já era conhecido por todos. Com medo, principalmente por conta da mudança de comportamentos de Vilela, que provavelmente já estava desconfiado, o amante decide se afastar um pouco. Até que um dia, Vilela envia o seguinte bilhete a Camilo: “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”. Ansioso com o convite, o rapaz vai visitar a mesma cartomante, que novamente garante que não há problema algum. Se sentindo aliviado, chega à casa do amigo, até ver o corpo assassinado de Rita. Por fim, Camilo leva dois tiros, também caindo morto no chão. Este final trágico contradiz a previsão da cartomante, nos fazendo questionar se ela realmente era vidente. Fica em aberto como Vilela descobriu de fato a traição, se foi a cartomante quem revelou ou se o próprio encontrou alguma das cartas trocadas entre os amantes.</p>
<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO (considerações finais)</p>	<p>Com sua escrita minuciosa, Machado de Assis critica, portanto, o casamento baseado na conveniência, movido por interesses financeiros. Através da análise psicológica dos personagens, ele mostra com clareza as características de cada um deles e também mostra como o amor de Vilela acabou se transformando em ódio, já que o mesmo encerra a história assassinando sua cônjuge e seu melhor amigo. O fato de que o marido matou a esposa, expressa um acontecimento ainda muito recorrente na atualidade, a violência contra a mulher, mais especificamente, o feminicídio. O sexo feminino ainda é visto como inferior por parte da coletividade, isso acontece devido ao machismo estrutural, já que foi imposto desde antigamente que o papel das mulheres era, essencialmente, cuidar da família e do lar. As taxas de feminicídios são tão grandes que tornam o Brasil o quinto país com mais casos registrados no mundo. Justamente por trazer assuntos extremamente importantes e que geram debates, o escritor, Machado de Assis, é considerado um grande clássico.</p>
<p style="text-align: center;">FECHAMENTO (agradecimento e despedida)</p>	<p>Então, foi esse o podcast sobre a obra “A Cartomante”. Espero que tenham gostado, agradeço a todos por terem ficado até o final, um beijo e tchau! (com uma entonação marcante). - Fecha com a vinheta -</p>

Figura 24: Roteiro inicial para a primeira gravação da primeira versão do *podcast* sobre o conto “A cartomante”.

ABERTURA:

- E aí galera, tudo bem com vocês? Nós somos alunos do 2º ano G e no podcast de hoje, vamos discutir o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, publicado no ano de 1884, no Rio de Janeiro.
- Vamos falar um pouquinho sobre a vida do conhecidíssimo autor brasileiro, sobre as críticas sociais presentes no texto e também sobre a importância dessa obra ainda nos dias de hoje.
- A história retratada no conto envolve triângulo amoroso, traição e morte. **(Efeito sonoro de suspense)** Ficou curioso? Então continue com a gente até o final!

(VINHETA)INTRODUÇÃO:

- Seu nome completo é: Joaquim Maria Machado de Assis. Ele nasceu no dia 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro, mais precisamente no Morro do Livramento. Filho de pais pobres e neto de avós escravos alforriados.
 - Alforriados?
 - É! São escravos libertos...
 - Ah! **(pequena pausa para confirmar o entendimento e continuar a narração)**
 - Ele perdeu a mãe e o pai muito cedo, então precisou se tornar responsável ainda no início de sua adolescência.
- Frequentou uma escola pública em São Cristóvão, não tinha muitos recursos para estudar, por isso teve que se esforçar muito para aprender. Sem nem ter completado 15 anos, Machado começou a trabalhar na Imprensa Nacional como aprendiz, onde principiou a escrever. Foi jornalista, contista, cronista, romancista e teatrólogo. É considerado um dos maiores representantes da literatura brasileira (se não o maior), e fundou a cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras.
- Ao longo de sua vida, sofreu preconceito racial. Quando iniciou seu trabalho na escrita, não era comum existirem intelectuais não brancos. Uma campanha foi produzida pela faculdade Zumbi de Palmares para recriar a foto clássica do escritor, tendo como objetivo mostrar o Machado real, mestiço.
 - A obra responsável por inaugurar o Realismo no Brasil foi escrita por Machado de Assis, ela é chamada “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e foi publicada em 1881. Esse movimento literário (o realismo) é caracterizado por captar o real como ele é, pelo objetivismo, pela análise psicológica e pela denúncia social. E é exatamente onde está inserida o nosso conto em questão, A Cartomante, que expõe a hipocrisia da sociedade burguesa da época e debate temas como o adultério e o feminicídio.

(Efeito sonoro de entrada para começar a falar do conto)

DESENVOLVIMENTO:

- Camilo, Vilela e Rita são os nossos 3 personagens envolvidos num triângulo amoroso.
 - Agora... imaginem, certo? **(demonstrar animação)** A Rita é casada com Vilela e tem um caso de amor proibido com Camilo, que é melhor amigo do Vilela.
- (confirmação surpresa e assustada sobre o fato apresentado)**

Figura 25: Primeira página do roteiro da segunda versão do *podcast* sobre o conto “A cartomante”.

- A mulher não se sente segura sobre seu relacionamento com o amante e decide visitar uma cartomante, que por sua vez assegura que nada de ruim acontecerá a eles. Aí, quando ela vai comentar com o Camilo que tinha ido consultar uma cartomante, ele debocha dela, dizendo para deixar de lado essas crendices.
- Um tempo depois, Camilo recebe cartas anônimas, que diziam que seu caso já era conhecido por todos. Com medo, ele decide se afastar um pouco da casa do amigo.
- Por que achava que o Vilela já tava ficando desconfiado também, né?
- Isso... ou talvez ele suspeitava até que o Vilela tivesse mandado as cartas, porque não tinham correspondentes, elas eram anônimas! Mas aí (falar com suspense) o Vilela envia um bilhete a Camilo. Tava escrito assim ó: “Vem já, já, à nossa casa, preciso falar-te sem demora”.
- Só isso? (pequeno espanto) O Camilo deve ter ficado todo nervoso e ansioso...
- E ficou!! Ele ficou tão aflito que contrariou aquilo em que ele mesmo acreditava e foi visitar a cartomante que a Rita tinha comentado com ele.
- Mas ela previu alguma coisa ruim ou sei lá?
- Não! Ela confirmou de novo que ia ficar tudo bem entre eles, falou que ele nem precisava se preocupar. Aí o Camilo foi, tranquilamente, para casa do Vilela né... porque a cartomante tinha garantido pra ele que tava tudo certo. Chegando lá, (tom apreensivo) ele se depara com o corpo morto de Rita no chão.
- (Demonstrar espanto)
- Eita, mas aí, o quê que acontece com ele? Tipo, o Vilela claramente sabia sobre a traição, né?
- Então... o Vilela acaba dando dois tiros no Camilo, matando o cara que considerava ser seu melhor amigo.
- No final, então, a cartomante tava errada sobre a situação deles. Aí, a gente se pergunta se ela realmente era vidente... Além de que não dá pra saber direito como é que o Vilela conseguiu descobrir sobre o caso dos dois né.
- É, fica em aberto. A cartomante pode ter contado, ou ele pode ter encontrado alguma correspondência que insinuasse a traição.

(efeito sonoro para evidenciar a transição)

CONCLUSÃO:

- A gente consegue identificar no conto, a denúncia da hipocrisia que reinava na sociedade burguesa daquela época, expondo o casamento baseado na conveniência, ou seja, movido por interesses financeiros.
- Machado de Assis usa a análise psicológica para caracterizar os personagens. Rita, por exemplo, é descrita como uma dama formosa, tonta, graciosa, viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. O mesmo recurso foi usado para mostrar como o amor de Vilela acabou se transformando em ódio, já que ele acaba assassinando sua própria esposa e o melhor amigo.
- O fato do personagem ter matado sua mulher expressa um acontecimento ainda muito ocorrido na atualidade, a violência contra a mulher, mais especificamente, o feminicídio.
- Tá, mas como a gente pode definir melhor o feminicídio? Pra ficar bem explicado!
- É o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ela ser mulher, é um crime que resulta de casos de violência doméstica. A palavra é a junção de dois

Figura 26: Segunda página do roteiro da segunda versão do *podcast* sobre o conto “A cartomante”.

vocábulo: *femen* (que é mulher, em latim) e *cidium* (ato de matar). O Brasil, infelizmente, é o 5º país que mais mata mulheres no mundo. Isso acontece por conta da nossa formação histórica. O machismo é estrutural na nossa sociedade, porque a muito tempo atrás foi imposto que o papel da mulher era, essencialmente, cuidar da família e do lar.

– Por isso os movimentos feministas são tão importantes, eles lutam para desconstruir esse machismo e incluir as mulheres na sociedade, mostrando que elas são capazes sim de exercer os mesmos papéis que um homem.

– E é justamente por trazer assuntos extremamente importantes e que geram debates, que Machado de Assis é considerado um grande clássico.

(efeito sonoro para evidenciar a transição)

FECHAMENTO:

– Bom, esse foi o nosso podcast sobre a obra “A Cartomante”, de Machado de Assis. Chegamos ao final, eu espero que vocês realmente tenham gostado. Muito obrigado por ficarem até o final, foi uma experiência bastante interessante para nós.

– Valeu gente, tchau!!

(Fecha com a vinheta)

Figura 27: Terceira página do roteiro da segunda versão do *podcast* sobre o conto “A cartomante”.

Um aspecto semiótico bastante relevante sobre a estruturação do novo roteiro é que as alunas preferiram um formato fora do quadro, com rubricas e com destaques em azul para diferenciar certas informações do restante que seria significado de forma oral com base no roteiro escrito. Vale ressaltar também que os parágrafos de falas iniciados por travessões reforçam o diálogo que se esperou construir por meio da interação entre as participantes do *podcast* para se fortalecer o tom conversacional do texto (Bell; van Leeuwen, 1994). Ademais, a minha intervenção no processo de gravação foi muito pequena, o que reforçou o papel de protagonismo das estudantes na produção do novo *podcast*.

Nas informações acerca da vida de Machado de Assis e também em trechos referentes ao enredo do conto, as estudantes ficaram ainda bastante focadas em reproduzir boa parte dos significados escritos. Isso decorre do fato de que elas, conforme foi possível perceber durante o processo de gravação, se sentiam na responsabilidade de informar com detalhamento aspectos da vida de Machado de Assis e do Realismo no Brasil. Entretanto, nos momentos posteriores do *podcast*, especialmente nos de análise, as estudantes

demonstraram estar mais à vontade e dispostas a produzirem significados orais menos presos ao roteiro escrito do *podcast*.

Um momento multicultural e exemplar de hibridismo presente no *podcast* é o debate sobre o adultério no conto. Após falarem sobre o adultério (2min 50s) e o discutirem como elemento central da literatura realista do século XIX e da obra “A cartomante”, as estudantes decidiram inserir a palavra “rapaz” sendo pronunciada pelo personagem Xaropinho, que usava essa expressão com frequência no Programa do Ratinho. Essa fala costumava ser utilizada nos momentos em que eram narrados casos de adultério ou feitas revelações consideradas bastante surpreendentes durante o programa televisivo. Ao aproximarem uma obra literária canônica do escritor mais prestigiado da literatura brasileira a um enunciado popular e bastante humorístico usado em diferentes vídeos e áudios que circulam nas redes sociais, as alunas aproximaram elementos da sua vida cotidiana com elementos da sua rotina escolar, o que foi uma síntese que mostrou as estudantes bastante interessadas em buscar ligações e intertextualidades no *podcast* para criar o efeito de humor para os ouvintes e torná-lo menos chato ou excessivamente formal para a sua identidade.

Esse emprego da intertextualidade (Fairclough, 2008 [1992]), recorrente durante o *podcast*, expressa o discurso direto de uma forma sociossemiótica que desconsidera a inserção prévia de verbo *dicendi*, isto é, traz uma nova voz como uma reação a uma informação ou análise presente no *podcast*. Além disso, os enunciados “rapaz” (2min 50s), “esse é meu patrão” (1min 44s), ambos oriundos do Programa do Ratinho, e “essa gente inventa cada coisa” (3min 24s), do personagem animado Pica-Pau, são reações diante das situações ou enunciados pretéritos ditos no *podcast* sobre o conto “A cartomante”. Dessa forma, as alunas conseguiram integrar a intertextualidade do discurso direto por meio de uma organização sociossemiótica que inseriu significados orais de outros(as) textos/vozes que se encaixavam na forma de diálogo, que estrutura a interação entre as vozes participantes da gravação do *podcast*.

Em termos bakhtinianos (Rojó; Barbosa, 2015; Bakhtin, 2011), é possível afirmar que esse trecho representa a competência das alunas em relacionar um gênero primário a um gênero secundário por meio de uma relação dialógica a fim de construir um enunciado híbrido e polifônico capaz de gerar, durante a compreensão responsiva, reações positivas pelos ouvintes por meio do humor, o que pode tornar a sua escuta mais atrativa e descontraída para o público adolescente.

Numa abordagem sociocognitiva do contexto (van Dijk, 2012b), elas também empregaram essa relação para construírem, com base em suas vivências enquanto adolescentes com gêneros que se consolidaram no consumo de textos por meio das TDICs, o humor de forma descontraída por meio de um elemento (“rapaz”) que costuma categorizar um determinado trecho como surpreendente com o objetivo de tornar um outro elemento (o conto “A cartomante”), em parte, mais integrado a práticas sociosemióticas contemporâneas de forma criativa.

A Consciência Linguística Crítica (Magalhães; Leal, 2003) foi fortalecida por meio do debate sobre a escravidão, a hipocrisia da sociedade burguesa do século XIX e a violência contra a mulher no Brasil. Quando discutem o termo “alforriados” (55s), por exemplo, elas trazem a explicação de que o termo era utilizado para designar pessoas escravizadas que foram libertas. Além disso, o uso da palavra “escravizados” em vez de “escravos” ajuda a construir a ideia de que os negros sofriam com um processo sócio-histórico que os escravizava, ou seja, não nasciam nessa condição, mas eram obrigados a terem essa posição dentro de uma sociedade racista por meio de um sistema de dominação.

O trecho iniciado pela fala “A gente consegue identificar no conto a denúncia da hipocrisia que reinava na sociedade burguesa da época” (5min 22s) demonstra como as estudantes analisam o conto com um olhar crítico que busca compreender a sociedade brasileira do século XIX, como a interpretação sobre o modo por meio do qual os personagens interagem, isto é, de uma forma que contradizia o seu papel assumido de forma pública. Ademais, o trecho possui a presença do sintagma nominal “A gente” no lugar do pronome “Nós” para expressar a primeira pessoa do plural, o que precisa ser encarado como natural, pois a expressão oral do Português Brasileiro tem substituído gradativamente o pronome “Nós” pelo sintagma nominal “A gente” e o gênero *podcast* preza por um estilo menos formal para tratar de temas diversos. Assim, o uso alternado de “Nós” ou “A gente” deve ser encarado como diferentes formas legítimas de expressão do Português Brasileiro em significados orais.

As alunas utilizaram o assassinato de Rita por Vilela (6min 4s) como ponto de partida para discutir o feminicídio na sociedade brasileira. Além de discutir a origem da palavra para explicar seu significado, as estudantes apresentam informações que ajudam na construção do entendimento de que a violência contra as mulheres na sociedade brasileira não é um problema atual, mas parte da sociedade brasileira há séculos e ainda bastante desafiador. Esse tipo de debate associado a uma obra literária que narra com

maestria esse grave problema também ajudou as estudantes a entenderem como a literatura também pode ser um caminho para se compreender a sociedade.

Por fim, vale destacar que uma aluna, no final do *podcast*, ressaltou que foi uma atividade interessante para elas. Na conversa final que tivemos sobre a atividade, as estudantes destacaram que gostaram da atividade e acharam a segunda forma de gravação do *podcast* mais interessante e relacionada com a realidade de um *podcast*, especialmente para jovens e adolescentes.

O outro *podcast* revisado tratou do conto “Pai contra mãe”. Após a revisão do roteiro sobre a obra durante cerca de uma hora e meia, que contou com mais indicações analíticas e comentários dos estudantes em um tom menos preso à leitura integral dos significados escritos, nós decidimos iniciar o processo de regravação do *podcast*⁸³. Assim, a versão final do roteiro com os estudantes ficou da seguinte forma:

⁸³ O *podcast* completo gravado pelos estudantes está disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5bI8BfcaunWAMYuIwYNizN>. Acesso em 01 de ago. de 2023.

ROTEIRO DE PODCAST/VÍDEO	
ABERTURA (saudação e apresentação do podcast/vídeo)	FALA, GALERA! NESTE PODCAST NÓS VAMOS RESENHAR SOBRE O CONTO “PAI CONTRA MÃE”, DE MACHADO DE ASSIS. (INSERIR VINHETA COM SOM DE BATERIA).
INTRODUÇÃO (abordagem inicial do tema)	<p>- FALAR BREVEMENTE SOBRE A VIDA DE MACHADO DE ASSIS (JOAQUIM MARIA MACHADO DE ASSIS FOI UM ESCRITOR BRASILEIRO CONSIDERADO POR MUITOS CRÍTICOS LITERÁRIOS O MAIOR NOME NA LITERATURA BRASILEIRA. ELE NASCEU EM 21 DE JUNHO DE 1839 E FALECEU EM 29 DE SETEMBRO DE 1908. ALGUMAS DE SUAS PRINCIPAIS OBRAS FORAM: DOM CASMURRO, A CARTOMANTE E MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS...)</p> <p>- APRESENTAR O CONTO (QUANDO FOI PUBLICADO, EM QUAL LIVRO FOI PUBLICADO E FALAR SOBRE O TEMA DO CONTO)</p> <p>- O CONTO PAI CONTRA MÃE FOI PUBLICADO EM 1906 NO LIVRO “RELÍQUIAS DA CASA VELHA”. O CONTO, NARRADO EM TERCEIRA PESSOA, SE PASSA NO RIO DE JANEIRO, NOS TEMPOS DO IMPÉRIO.</p> <p>- O CONTO “PAI CONTRA MÃE” RETRATA A IMAGEM DO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX, ABORDANDO A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO. A PARTIR DISSO APRESENTA A HISTÓRIA DE CÂNDIDO NEVES, “CANDINHO” DE 30 ANOS, UM INDIVÍDUO POBRE QUE TRABALHA COM O OFÍCIO DE PEGAR ESCRAVOS FUGIDOS.</p>
DESENVOLVIMENTO (discussão e aprofundamento do tema proposto)	<ul style="list-style-type: none"> - RESUMO DO CONTO; - CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS PRINCIPAIS; - CARACTERÍSTICAS DO REALISMO NO CONTO; - ANALISAR A ESCRAVIDÃO E O RACISMO NO BRASIL NO SÉCULO XIX; - COMPARAÇÕES COM A ATUALIDADE.
CONCLUSÃO (considerações finais)	<ul style="list-style-type: none"> - AVALIAR SE O CONTO MERECE SER LIDO AINDA HOJE; - EXPOR A OPINIÃO GERAL DO GRUPO.
FECHAMENTO (agradecimento e despedida)	ESPERO QUE TENHAM CURTIDO NOSSO PODCAST... E ATÉ A PRÓXIMA!

Figura 28: Roteiro para a gravação do *podcast* “Pai contra mãe” feito pelos estudantes sob a supervisão do pesquisador e da professora 14.

A escolha da divisão da maioria dos comentários em tópicos tem um efeito sociosemiótico e cognitivo interessante, pois apresenta um encaminhamento que exige uma elaboração relativamente individual dos responsáveis pela produção de enunciados para compor o *podcast*. Durante o processo de gravação, acompanhado pelo pesquisador no decorrer de cerca de 2h 30min, os estudantes se concentraram bastante e ficaram dispostos a se regravarem e a fazerem sugestões bastante respeitosas e colaborativas entre

si. Vale ressaltar que, no momento destinado ao início da gravação, fomos surpreendidos por uma forte chuva responsável por adiarmos a atividade para a semana seguinte, pois os sons oriundos da chuva no ambiente escolar, como da água batendo de forma constante no teto do laboratório de informática, estariam presentes na gravação, o que comprometeria a atividade. Para a efetiva gravação do *podcast* na escola, portanto, é imprescindível que as condições de gravação levem em conta também as condições climáticas em alguns momentos, já que elas podem acabar prejudicando a qualidade da produção textual. Nesse sentido, é importante destacar que, durante as atividades desenvolvidas nas escolas, a produção de significados orais era mais comprometida pelo ambiente do que a de significados escritos.

Logo no início eles decidiram incluir o som de parte da introdução do tema da Pantera Cor-de-Rosa. Para fazer essa inclusão, utilizamos o som disponível em um vídeo do *YouTube*, aproximamos um celular que reproduzisse o som para perto do microfone da gravação e o colocamos em uma faixa específica de áudio do *Audacity*, pois, assim, poderíamos editar de formas diferentes significados orais e sonoros durante o *podcast*. Em relação ao estilo, é importante salientar que ao empregarem a expressão “vamos resenhar” (10s) os estudantes construíram uma relação interessante entre o campo acadêmico e as conversas cotidianas, pois os significados expressos oralmente por eles se assemelham a uma resenha (resumo crítico de uma obra) e também de uma conversa mais informal⁸⁴.

Conforme o roteiro acima e o *podcast* gravado, eles decidiram se aproximar da leitura do roteiro para trazer informações mais precisas sobre o autor e a obra analisada (15s). Essa decisão se deve à necessidade de eles apresentarem informações precisas sobre o escritor e a sua obra. Entretanto, eles evitaram essa reprodução exata dos significados escritos nos orais durante os processos posteriores de análise do conto, ou seja, usaram os tópicos e suas pesquisas, algumas feitas durante a própria gravação para elaborar suas falas.

A construção da Consciência Linguística Crítica (Magalhães; Leal, 2003) foi feita por meio desse *podcast* no momento interdisciplinar em que a obra literária foi analisada pelos discentes como uma forma de discutir o racismo e a escravidão no Brasil com base em comparações que foram desenvolvidas no decorrer da exposição dos estudantes. No trecho “Nós podemos perceber que muita coisa não mudou de... daquela época para hoje

⁸⁴ É importante ressaltar que os estudantes, assim como outros grupos da nossa sociedade, utilizam o verbo “resenhar” como sinônimo para “conversar”.

em dia” (1min 19s), por exemplo, o uso do modalizador epistêmico “podemos” traz a construção de uma possibilidade passível de ser percebida não só pelo locutor, mas também pelos ouvintes, o que possibilita a abertura da relação de compartilhamento de representações do mundo. Já o uso da polaridade negativa (“não”) e do Processo Material transformativo intransitivo (“mudou”) associados à Circunstância (“daquela época para hoje em dia”) constrói uma representação de continuidade do racismo e da opressão aos afrodescendentes na atualidade, o que fortalece a consciência de que relações assimétricas e ilegítimas de poder permanecem em nossa sociedade há séculos – ideia que se desenvolve em todo o *podcast* por meio do diálogo entre literatura e história ao discutir o drama vivido pelos escravizados devido ao racismo na sociedade brasileira, representados principalmente pela personagem Arminda no conto “Pai contra mãe”. Além disso, a presença de “de” e depois de “daquela” também evidenciam a importância da autocorreção no processo de produção oral e como ele será recorrente na produção de significados orais. Entretanto, é importante destacar que a presença dessa autocorreção não anula a abordagem sociosemiótica defendida nesta tese de que a oralidade gravada também é bastante planejada na produção textual, principalmente considerando que para a gravação de pouco menos de cinco minutos foram necessárias pouco mais de duas horas⁸⁵.

O *podcast* também apresentou diversas referências históricas sobre as leis que precederam o fim da escravidão no Brasil (3min 8s) e discutiu falta de amparo aos escravizados após a Lei Áurea. Esse debate é fundamental para os estudantes entenderem as raízes do racismo, pois, apesar do fim da escravidão, os negros continuavam marginalizados e excluídos em nossa sociedade.

Os estudantes também utilizaram parte do *podcast* para discutir o fato de que Cândido Neves passou por diversos empregos ao longo da sua vida (2min 35s). A partir desse tema, eles trouxeram para o debate a dificuldade de as pessoas conseguirem se estabelecer em uma ocupação fixa no Brasil, isto é, discutiram como, ainda hoje, é comum haver pessoas que atuam de forma desregulamentada no mercado de trabalho informal brasileiro, o que deixa parte da população numa situação econômica e social bastante irregular e vulnerável.

⁸⁵ É interessante destacar que, nas produções escritas à caneta durante a pesquisa, foram recorrentes traços corretivos para a inclusão de novos significados escritos pelos estudantes, o que evidencia que a autocorreção também acontece nos significados escritos.

Ao final, os estudantes resolveram utilizar um tema utilizado em produções audiovisuais relacionadas ao herói “Batman”. Essa vinheta, segundo os estudantes, também seria uma forma de dar a ideia de fim do *podcast*.

No diálogo final com os estudantes sobre o que eles acharam da atividade (sessão reflexiva), eles deram um *feedback* bastante positivo de interesse sobre a atividade, pois acharam a prática diferente do cotidiano escolar deles e bem interessante por integrar novas tecnologias ao ensino de Português. Ressaltaram certo cansaço ao final da atividade. Notei que o tempo de uma hora e meia costuma não deixar os estudantes cansados, mas, quando a prática supera esse tempo, os estudantes demonstram menor produtividade e atenção com a produção do *podcast*.

Os *podcasts* foram apresentados no evento cultural como um trabalho interdisciplinar entre história e literatura. Para facilitar o acesso ao *podcast*, foram espalhadas folhas com o QR Code para os estudantes acessarem os *podcasts* na internet de forma gratuita.

Em um questionário sobre o processo de gravação dos *podcasts*, o professor 22 avaliou da seguinte forma a atividade:

1. Como você avalia o desenvolvimento das atividades voltadas para o desenvolvimento de *podcasts* com os estudantes?

Resposta: *Olha, particularmente comigo, que me integrei ao projeto depois do mesmo ter começado, percebi o cuidado com esse processo de adaptação dos estudantes e dos conteúdos à forma escolhida para abordá-los, no caso, a realização do podcast.*

2. O *podcast* não é uma atividade avaliativa rotineira nas escolas, como a prova. Após a sua experiência, você considera utilizar novamente essa forma de avaliação com os estudantes? Caso queira, justifique o seu posicionamento.

Resposta: *Eu gostei muito do processo todo, desde a proposição da ideia aos professores envolvidos inicialmente (português), do convencimento dos alunos, do processo de integração do tema que propus acrescentar ao projeto já em andamento e que gerou um replanejamento do trabalho e, principalmente, do envolvimento dos alunos na realização dos podcasts. Considero utilizar esse trabalho como método avaliativo sim.*

3. Como você avalia o desempenho dos estudantes nas atividades propostas? Você percebeu alguma alteração no interesse deles pelas atividades? Notou o desenvolvimento de alguma potencialidade? O roteiro foi importante para a organização dos estudantes?

Resposta: *Como eu disse anteriormente, com o desenrolar do trabalho os estudantes foram percebendo a importância do planejamento e organização, personificados no roteiro, para uma boa realização do trabalho. A tal ponto, que um dos grupos fez questão de refazer o roteiro e regravar o seu podcast, mesmo já tendo gravado anteriormente, para aumentar a qualidade do trabalho.*

4. Você acha que a Secretaria de Educação do Distrito Federal incentiva os docentes das escolas a desenvolverem atividades ligadas aos multiletramentos e ao uso das novas tecnologias para produção de textos? Os materiais disponíveis na escola foram suficientes ou você e os estudantes tiveram que utilizar os recursos disponíveis em sua realidade fora da escola?

Resposta: *Incentiva os professores a fazerem. Não fornece os meios necessários, mas estimula os professores e escolas a fazerem trabalhos de excelência.*

Além de avaliar positivamente a atividade que envolve o gênero *podcast*, o professor 22 destaca que a SEEDF até estimula os professores a fazerem atividades similares, mas não fornece os meios necessários. Esses meios necessários parecem estar relacionados tanto a materiais tecnológicos quanto à formação continuada de docentes numa perspectiva que considere os multiletramentos numa abordagem interdisciplinar. Trata-se de um desafio para a SEEDF, portanto, construir as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que relacionem a atual realidade multissemiótica dos textos com conteúdos, competências e objetivos de aprendizagem que costumam ser desenvolvidos no ensino médio.

A última atividade desenvolvida dentro do gênero *podcast* foi uma entrevista com ex-estudantes da escola que foram aprovados para a Universidade de Brasília no ano de 2022. O planejamento inicial da atividade previa três entrevistas no primeiro bimestre letivo de 2023. Entretanto, dois de três estudantes tiveram dificuldades em comparecer e

apenas a aluna 44 pôde participar da entrevista em formato de *podcast*⁸⁶. Essa atividade contou com a participação das alunas 44, 70, 79 e 80 e do aluno 69. Destes apenas a aluna 80 não participou de nenhuma atividade de gravação de áudio no ano anterior na escola.

Como o grupo de estudantes tinham apresentado muito interesse na atividade, propus a entrevista como parte da reflexão deles acerca do PAS/UnB, ou seja, era uma atividade que ia ajudá-los a conversarem com alguém de idade semelhante a eles sobre o PAS/UnB e o ingresso na principal universidade do Distrito Federal. Esse processo é importante para estudantes do ensino médio conhecerem melhor práticas sociais relacionadas à vida universitária, como a rotina de estudos e os desafios para o ingresso na UnB.

Ter esse espaço por meio de uma entrevista no formato de *podcast* disponibilizado em plataformas digitais é uma forma interessante de deixar registrado um momento em que estudantes falam com uma ex-aluna sobre desafios e sentimentos que compartilham. É importante destacar que, no contexto brasileiro atual, estudantes almejam ingressar em universidades federais para obterem uma formação de qualidade para seguirem determinadas carreiras. Em diversos casos, muitos estudantes não têm condições para pagarem as mensalidades de cursos superiores em instituições privadas, o que aumenta ainda mais o interesse no ingresso em instituições públicas de ensino superior.

Para a atividade, eu apresentei as seguintes orientações como parte da *apresentação da situação*:

1. Entrar na Universidade de Brasília é um objetivo e até mesmo o sonho de muitos estudantes. Neste *podcast*, vocês vão conversar de 5 a 15 minutos com um(a) ex-estudante do seu colégio que acabou de ingressar na Universidade de Brasília. Para a entrevista, elabore ao menos 4 perguntas que sigam o modelo das duas questões a seguir.

Pergunta 1: A vida das pessoas no Brasil e no mundo foi profundamente afetada devido à pandemia da COVID-19. Na educação, isso não foi diferente (contextualização). Durante a pandemia, quais foram os principais desafios enfrentados por você para se preparar adequadamente para o PAS e o Enem? (pergunta)

⁸⁶ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/211fWI4msAN3vhHkV34Vgi>. Acesso em 6 de ago. de 2023. Também é importante destacar que as próprias alunas quiseram se apresentar, ou seja, elas se identificaram no *podcast*.

Pergunta 2: Passar na UnB é uma grande conquista e o sonho de muitos estudantes que fazem o ensino médio (contextualização). Como você se sentiu ao saber da sua aprovação? (pergunta)

2. *Podcasts* costumam ter diversos efeitos sonoros para ajudar na produção de sentidos e torná-los mais atrativos para os ouvintes. Pensem em efeitos sonoros ou músicas para serem inseridos durante o *podcast* a fim de dar mais dinâmica à gravação.
3. A produção do roteiro é fundamental para que a organização da gravação do *podcast* e também para evitar imprevistos durante o processo. Preencham o roteiro do *podcast* para a entrevista que será realizada.

Observações finais: Dividam as atividades entre os(as) integrantes dos grupos para facilitar a elaboração do trabalho. Caso tenham qualquer dúvida, entrem em contato com o professor.

Essas orientações objetivaram demonstrar alguns encaminhamentos sobre o gênero entrevista. Um deles, que ainda não foi detalhado nesta análise, diz respeito a uma contextualização prévia antes das perguntas em si para deixar mais evidentes alguns questionamentos e a importância deles no *podcast*. Além disso, esse tipo de estratégia tende a ser mais efetiva também para a busca por informações mais precisas e também esclarecimentos prévios sobre a temática abordada na pergunta. Dessa forma, tanto quem ouve o *podcast* quanto as pessoas entrevistadas podem compreender melhor não só o questionamento principal da pergunta, mas como ela se insere em uma conjuntura mais ampla e dialoga com diversas experiências e desafios da atualidade enfrentados por diversos jovens, principalmente durante a transição da educação básica para a educação superior.

Para a elaboração do roteiro, atividade relativa à *primeira produção*, eu falei presencialmente com os estudantes participantes que ainda estudavam na escola durante cerca de 15 minutos e conversei brevemente com a aluna 44 por mensagens. Todos os participantes não demonstraram dúvidas sobre os procedimentos que seriam feitos para a gravação.

A versão final do roteiro ficou da seguinte forma:

ROTEIRO DE PODCAST/VÍDEO		
PARTES DO PODCAST	DESENVOLVIMENTO DE CADA PARTE	EFEITOS SONOROS
ABERTURA (saudação e apresentação do podcast/vídeo)	<p>– Olá, queridos ouvintes! Eu sou o/a (nome), estudante do 3° G e hoje teremos um bate-papo super interessante com uma ex aluna aqui do CEAN. Ela passou em Jornalismo na UnB e nos contará um pouquinho da sua experiência até a aprovação. Então, se você quiser saber mais sobre a nossa convidada de hoje e sobre a federal que é nossa vizinha, fique com a gente até o final.</p>	https://open.spotify.com/track/0ug5NqcwcFR2xrfTkC7k8e?si=966b0c63396d4c03
INTRODUÇÃO (abordagem inicial do tema)	<p>- Oi, _____! Tudo bem? A gente gostaria que você começasse se apresentando. Fala um pouquinho sobre você, a sua idade, o tipo de aluna que você é...</p> <p>– Queremos saber também da sua experiência no ensino médio, já que você o vivenciou durante a pandemia, né? A gente sabe que a educação, assim como a vida das pessoas em geral, foi extremamente afetada nesse período. Passamos cerca de 2 anos tendo aulas de forma remota, online, e muitas pessoas nem sequer tinham condições para participar por falta de acesso a internet. Então, como foi para você passar por todo esse processo, como foi seu relacionamento com os colegas e professores e como você conseguiu conciliar os estudos na escola e para as provas de vestibular também? Como esse momento ficou marcado em você?</p> <p>– Quando a gente pensa nas formas de ingressar na UnB, o PAS com certeza é a melhor opção. Além de ser realizado por etapas, ele ocupa 50% do total de vagas oferecidas pela universidade. Mas é claro que não podemos desconsiderar as outras formas de conseguir uma vaga lá, que são através do vestibular ou do Acesso ENEM. Você tentou todas as opções? Decidiu manter um foco maior em alguma específica?</p> <p>– Dessas que você tentou, qual achou melhor e por qual foi aprovada?</p>	
DESENVOLVIMENTO (discussão e aprofundamento do tema proposto)	<p>– Bom, é necessário ter um certo tipo de preparação para as provas, afinal elas costumam ser extensas em questão de conteúdo e tempo. Você fez algum cursinho, utilizou materiais ou apostilas específicas, seguiu algum cronograma? Como é que você se organizou em geral?</p> <p>Você chegou a estabelecer metas?? ou treinou para a redação?? Teria alguma dica especial para quem está correndo atrás de passar na Universidade de Brasília?</p> <p>– É importante também saber lidar com a ansiedade durante o processo de preparação, porque ela pode atrapalhar muito o desempenho dos estudantes, ainda mais, em meio a uma pandemia. Como é que foi pra você em relação a isso?</p> <p>– Acho que é comum a gente ver pessoas que estudam só os conteúdos que elas gostam, tipo, se alguém tem mais facilidade nas matérias de humanas, fica ali no conforto do conteúdo e deixa um pouco a parte de exatas de lado.</p>	

Figura 29: Primeira página do roteiro do *podcast* com o nome dos participantes da atividade suprimidos.

	<p>Você acha que conseguiu equilibrar bem isso enquanto se preparava ou percebeu que às vezes acabava estudando mais as matérias que você gostava? Qual parte da prova você reconhece que teve mais dificuldade? E o que você achou dos temas de redação das suas etapas?</p> <p>– O PAS normalmente é composto por uma prova de conhecimentos, envolvendo língua estrangeira e as matérias do ensino médio, e uma prova de redação, que pode atender diferentes tipos e gêneros, então ela nem sempre vai pedir uma dissertação argumentativa como é no ENEM. Quero saber qual foi a sua opção de língua estrangeira, ou quais já que você pode escolher uma por etapa, e por quê? Fez algum curso relacionado a línguas estrangeiras? Se sim qual e por quanto tempo?</p> <p>– Focando ainda no PAS, que é realizado ao longo dos três anos do ensino médio e recentemente abriu a oportunidade para inscrições de pessoas com o ensino médio completo, o que você como ex vestibulanda achou dessa nova versão??</p> <p>– Como sabemos, a UnB realiza esta avaliação de forma contextualizada e interdisciplinar e utiliza obras musicais, artes visuais, artes cênicas, textos e materiais audiovisuais como referências pedagógicas até como complemento escolar, para a elaboração das provas e relevância das competências. Com o tempo, essas obras são atualizadas com a contribuição da sociedade. Como você estudava as obras? Alguma te marcou muito?</p> <p>– Talvez muita gente não saiba, mas é uma informação super necessária e legal de se ter, que é que a UnB foi a primeira federal a adotar o sistema de cotas. Esse projeto começou a ser discutido no ano de 1999 e foi imposto em 2004. Para nós, que somos alunos de escola pública, essa política é muito importante. O que você acha das cotas e por qual sistema você conseguiu entrar na faculdade?</p>	
<p>CONCLUSÃO (considerações finais)</p>	<p>– Como foi a sua decisão do curso que você queria fazer? Já sabia desde pequena, teve que buscar áreas do seu interesse ou foi mais uma escolha de última hora mesmo? Você tinha outra opção de curso?</p> <p>– Passar na federal é o sonho de muitos estudantes, ainda mais da rede pública, como observamos a discrepância no ensino. Onde você estava quando descobriu sua aprovação?? Colocou um alarme e foi uma das primeiras a olhar a lista de chamada?? Como foi sua reação e da sua família e amigos??</p> <p>– Bom, _____, como já estamos nos aproximando do final, queria saber quais são as suas expectativas em relação à faculdade de jornalismo?</p>	
<p>FECHAMENTO (agradecimento e despedida)</p>	<p>– Bom, a gente vai fechando por aqui. Agradecemos a _____ por ter cedido um pedacinho do seu tempo. Foi realmente um prazer conversar com você, muito obrigada pela sua participação. Obrigada também a vocês que ouviram até o final, esperamos que tenham gostado. É isso, até mais!!</p>	

Figura 30: Segunda página do roteiro do *podcast* com os nomes dos alunos participantes suprimidos.

Em relação ao roteiro tenho de reconhecer uma falha da minha parte: não auxiliiei suficientemente as estudantes no processo de revisão dos significados escritos. Eu deveria

ter dado orientações para, por exemplo, escreverem “ex-aluna” (com hífen) em vez de “ex aluna”. Embora algumas inadequações da escrita não tenham comprometido o *podcast* em si, é sempre importante que os estudantes recebam orientações que os ajudem a revisarem melhor seus textos.

Após a entrega da versão final do roteiro, eu o encaminhei à aluna 44 para que ela se preparasse para as respostas. Fizemos a gravação do *podcast* no dia 21 de março de 2023 no laboratório de informática da escola. A gravação foi feita no meu *notebook* e com um microfone adquirido pela escola. A organização dos discentes foi feita da seguinte forma: dois ficaram responsáveis pela edição do áudio e verificação da qualidade do som, duas estudantes apresentavam o *podcast* e faziam as perguntas e a aluna 44 era a entrevistada. O processo de gravação e edição do *podcast*, relacionado aos *módulos* e à *produção final*, durou cerca de 2h30 min e aconteceu no horário de PD dos estudantes e, com a autorização do professor de espanhol, durante parte do horário da última aula dos estudantes.

Nesse processo de gravação, os estudantes tiveram muito mais autonomia. Em determinados momentos da gravação, eu nem estava presente no laboratório e fui recolher as autorizações e os termos dos estudantes para a participação da minha oficina sobre a redação no Enem. Assim, foi possível notar que o grupo tinha desenvolvido a competência de gravar e editar o *podcast* de forma bastante autônoma e com qualidade quanto à estética e ao conteúdo.

Um fator do ambiente que pode ser percebido durante o *podcast* é que havia sons oriundos da exibição de um filme na sala ao lado. Isso reforça a ideia de que os produtos finais de gravações de áudio nas escolas podem ser influenciados por circunstâncias típicas do ambiente escolar de forma mais decisiva. A professora responsável pela sala ao lado, assim que informada sobre a situação, prontamente abaixou o volume, o que contribuiu para o desenvolvimento da atividade. Dessa forma, a gravação de um *podcast*, por exemplo, pode exigir uma comunicação com outros docentes e estudantes de salas próximas.

Quanto ao *podcast*, os estudantes desenvolveram de forma adequada o gênero. As correções e revisões em relação ao tom de voz, ritmo (van Leeuwen, 1999), volume da gravação, ruídos e planejamento dos enunciados foram feitos pelos próprios estudantes durante o processo de gravação. Essa autonomia é muito importante para que os estudantes consolidem competências relacionadas à produção colaborativa de *podcasts*.

Um aspecto sociossemiótico interessante da gravação do *podcast* é que as alunas responsáveis pelas perguntas conseguiram, por exemplo, ao perguntar sobre os desafios enfrentados como estudante durante a pandemia (1min 17s), usar ambas as vozes de forma a dar a cada uma delas uma função (van Leeuwen, 1999), isto é, a primeira voz era responsável pela contextualização sobre os desafios enfrentados pelos estudantes e a segunda pela pergunta e seu detalhamento.

Em relação à primeira voz, pode-se dizer que houve uma ênfase maior na discussão sobre a falta de acesso à internet por parte de vários estudantes. Essa ênfase foi construída sem um processo de edição da voz, mas por meio da quebra de ritmo iniciada com “remota” (1min 33s), um aumento leve no volume da voz e uma transição de uma expressão vocal mais macia para a materialização de uma certa rispidez a fim de denunciar que “muitas pessoas nem sequer tinham condições pra participar por falta de acesso à internet”.

Nesse enunciado final, também cabe ressaltar que o uso do da polaridade negativa (“nem sequer”) combinada com o Processo Relacional possessivo (“tinham”) com um Possuidor (“muitas pessoas”) impreciso e um Possuído (“condições”) associado à Circunstância de Causa (“por falta de acesso à internet”) constrói (Fuzer; Cabral, 2014) uma representação crítica ao fato de que muitos estudantes foram prejudicados no contexto da pandemia devido às desigualdades de condições entre eles, ou seja, os alunos com acesso à internet, principalmente de alta velocidade, tinham mais oportunidades para acompanharem as aulas e de conseguirem desenvolver competências e habilidades diversas que os outros estudantes sem acesso à internet.

Essa integração do ritmo, do volume e da rispidez da voz com a configuração do Sistema de Transitividade da oração fortalece o tom de denúncia em relação a um problema extremamente grave sofrido pelos estudantes. O uso efetivo dessas propriedades sociossemióticas é fundamental no gênero *podcast*, pois é uma forma de denunciar problemas sociais de uma forma capaz de mostrar que quem está falando realmente se preocupa e se solidariza com quem sofreu durante a pandemia com a falta de acesso à internet.

Em oposição, a segunda entrevistadora utilizou de forma mais uniforme um tom de voz mais suave, ainda que em um ritmo mais acelerado, para se dirigir à entrevistada e saber melhor sobre a experiência desta no contexto da pandemia (1min 40). Já a ex-aluna entrevistada, durante a gravação, teve uma gradativa diminuição da tensão na sua

voz. Após a gravação, a estudante afirmou que no início estava mais nervosa e tensa com a prática da entrevista devido à falta de prática e depois foi ficando mais à vontade.

Vale destacar que o ato de distensionar a voz durante a gravação foi observada de forma recorrente também em outras gravações de áudio ao longo do projeto. Nesse sentido, a tensão vocal não deve ser vista pelos educadores como uma forma negativa, mas como parte do processo natural de adaptação à prática de gravar áudios que estão mais próximos de gêneros secundários do que de gêneros primários (Bakhtin, 2011), já que estes tendem a ter uma circulação menos ampla e aplicável a contextos mais particulares ou íntimos que aqueles.

Para além das propriedades sociosemióticas, o *podcast* serve como um registro de um dos momentos mais desafiadores da educação. A ex-aluna, por meio de respostas às entrevistadoras, discute, com base numa perspectiva mais confessional (Bell; van Leeuwen, 1994), alguns desafios vivenciados por ela nesse período, como: um resumo da sua rotina de estudos durante a pandemia (1 min 54s), a relação com o ensino online (2min 21s), relação com professores e colegas de turmas (3min 4s), as diferentes formas de acesso à Universidade de Brasília e o detalhamento sobre elas (4min 18s), a organização da rotina de estudos para a preparação das provas (5min 44s), reflexões sobre os exames de seleção e formas de se sair bem neles (6min 50s), a ansiedade durante o processo de preparação e de aplicação dos exames de seleção (8min 22s), preferências entre disciplinas e desafios durante as provas (9min 50s), particularidades e mudanças na prova do PAS/UnB (13min 25s), o estudo das obras solicitadas pelo PAS/UnB (14min 20s), o sistema de cotas da Universidade de Brasília (15min 36s), a decisão da escolha do curso superior (16min 40s), como descobriu a aprovação (17min 49s) e as expectativas para a vida universitária (18min 40s).

O debate sobre esses tópicos também é essencial para a construção da Consciência Linguística Crítica, pois oportuniza que questões sociais relevantes relacionadas aos desafios enfrentados pelos estudantes sejam discutidas de forma mais ampla entre eles no ambiente escolar.

Vale destacar que a inserção de elementos sonoros durante o *podcast* aconteceu de forma posterior à sua gravação. Tínhamos combinado de fazermos essa edição durante o segundo bimestre letivo devido às diversas atividades avaliativas que os estudantes tinham para o mês de abril. Entretanto, após a greve dos professores e as atividades posteriores, os alunos disseram que estavam envolvidos em muitas atividades para terminar essa parte do *podcast*. Assim, eu mesmo inseri os elementos sonoros com base

nos recursos disponíveis no site *Spotify for Podcasters*. Eu os inseri no *podcast*, com base nas conversas que tivemos na elaboração do texto, e mostrei posteriormente aos estudantes como esse processo era feito. Eles aprovaram essa edição e autorizaram a publicação do *podcast* no *Spotify*⁸⁷.

É curioso destacar que a plataforma/aplicativo *Anchor* passou a integrar o *Spotify for Podcasters*, ou seja, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a informação de que o *Anchor* seria a plataforma ou aplicativo ideal tornou-se desatualizada. Assim, essa transformação simboliza, em parte, o caráter impermanente dos recursos e plataformas tecnológicas disponíveis.

Ao final da gravação dos *podcasts* no CEAN, eu entreguei um questionário final que foi respondido por duas alunas (70 e 80). Irei transcrever a seguir as respostas das estudantes.

9. Para a gravação do *podcast*, foi necessária a elaboração de um roteiro. Como você avalia o papel do roteiro para o *podcast*?

Resposta da aluna 70: *O roteiro é essencial para que a gente tenha uma ideia de como vai ficar o resultado final. Além disso, é durante a elaboração do roteiro que buscamos informações a serem expostas no podcast e exercitamos a nossa escrita.*

Resposta da aluna 80: *Foi de mera⁸⁸ importância, logo que, serviu como um guia no momento das gravações.*

10. Durante o *podcast* foi feita a gravação e a regravação da expressão oral de estudantes diversas vezes. Que diferenças você percebeu entre a revisão do texto oral e do texto escrito durante a gravação do *podcast*?

Resposta da aluna 70: *A fala é muito diferente da escrita, tivemos que treinar a entonação, a emoção expressa na voz e o ritmo. Para gravar um podcast é interessante que a conversa seja feita de forma natural e fluida, o que às vezes pode ser difícil de produzir justamente por estar escrito inicialmente, no roteiro.*

⁸⁷ Link para a entrevista completa: <https://open.spotify.com/episode/211fWI4msAN3vhHkV34Vgi>. Acesso em 23 de set. de 2023.

⁸⁸ Talvez a aluna 80, pelo conjunto total da resposta, seria mais precisa se tivesse escrito “suma”.

Resposta da aluna 80: *Que às vezes tivemos que adaptar os textos para fluir oralmente melhor e mais natural.*

11. (Pergunta para estudantes que participaram da gravação do *podcast* no ano de 2022) Você considera que a gravação do *podcast* te ajudou a compreender melhor e conhecer mais a obra de Machado de Assis? Na sua opinião, a atividade pode ser aplicada em outras disciplinas?

Resposta da aluna 70: *Sim! Precisei pesquisar muito sobre a obra para conseguir levar os pontos mais importantes e interessantes para o podcast, que tem uma dinâmica mais leve e de fácil compreensão. Acredito que dê sim para inserir conteúdos de outras matérias em um podcast.*

Resposta da aluna 80: (Não participou da atividade)

12. Como você avalia a gravação de *podcast* como parte do ensino de Português? Foi um trabalho válido para a sua formação?

Resposta da aluna 70: *Gostei muito da gravação do podcast e com certeza foi um trabalho válido para a minha formação. Durante a experiência, eu pude aprimorar as minhas habilidades de escrita e fala, e também conviver com outros alunos empenhados no projeto.*

Resposta da aluna 80: *Achei bem multimodal, interessante e somatória para futuros projetos e experiência.*

As quatro perguntas objetivaram oportunizar um espaço para as estudantes exporem as suas percepções sobre diversos fatores relacionados à gravação de *podcasts*. As respostas da pergunta 9 reforçam a importância do roteiro para o planejamento da atividade e como exercício da escrita.

As respostas da pergunta seguinte apontam para uma percepção de diferentes aspectos entre fala e escrita. A aluna 70 destacou que tiveram que “treinar a entonação, a emoção expressa na voz e o ritmo” e ambas destacaram a necessidade de fazer adaptações

para que o texto pudesse fluir melhor. Assim, destaca-se a importância de se compreender que os significados orais são diferentes dos escritos e que o seu consumo, especialmente em *podcasts*, envolve propriedades sociossemióticas relacionadas ao uso da voz para a produção de sentidos.

Na resposta da pergunta 11, a aluna evidenciou uma pesquisa bastante ativa por informações sobre o autor e a sua obra e achou que o gênero tem “uma dinâmica mais leve e de fácil compreensão”, o que potencializa a atividade como um trabalho de pesquisa e análise de obras literárias.

Na última pergunta relacionada ao *podcast*, ambas as alunas avaliaram a atividade como válida para a sua formação e como uma forma de compreender melhor o funcionamento de diferentes modos de significação, a aluna 80 chegou a destacar o caráter multimodal do texto. Dessa forma, a percepção das duas alunas também valida a atividade como legítima para a sua formação.

Por fim, com base na análise desenvolvida nesta seção e nos diálogos com estudantes e docentes, aponto a seguir alguns pontos que podem aperfeiçoar a proposta pedagógica ou que precisam ser levados em consideração durante a gravação de *podcasts* em atividades escolares:

- Valorizar diferentes expressões multiculturais na gravação de *podcasts* é um fator importante para o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento da criatividade e a construção de uma abordagem mais versátil para o trabalho com obras literárias canônicas;
- Considerar diferentes variedades linguísticas na expressão oral como legítimas e não apenas a norma-padrão (Bagno, 2015) é uma abordagem que aproxima a produção à realidade do gênero *podcast*, isto é, não condenar ou avaliar necessariamente de forma negativa o uso de algumas expressões típicas da oralidade e do vocabulário de jovens, como “pra” e “tipo”, durante os *podcasts*;
- Docentes e estudantes precisam ter cuidado para estabelecer limites durante procedimentos de interação entre eles para a produção, a orientação, a entrega e o compartilhamento de diversas atividades. O compartilhamento do *WhatsApp* do(a) docente com estudantes pode gerar alguns incômodos, como a iniciação de diálogos fora do horário de trabalho/estudo de docentes e estudantes, inclusive em momentos posteriores à gravação. O(A) docente pode sentir que está sendo solicitado(a) a dar muitas informações sobre a rotina da escola também fora do

seu horário de trabalho presencial na escola, o que não é sua obrigação profissional;

- O compartilhamento dos trabalhos dos estudantes é muito importante para que o texto possa alcançar um público que extrapole uma turma ou mesmo uma escola. Com a autorização de estudantes e responsáveis, é possível compartilhar os trabalhos em plataformas digitais capazes de ampliar o público consumidor dos textos e também lhes dar um caráter mais perene. Ademais, os materiais compartilhados podem servir de base para os outros estudantes em anos posteriores da escola entenderem melhor o desenvolvimento da atividade;
- A publicação em plataformas exige uma atenção muito grande por parte de estudantes e professores no que diz respeito à revisão do texto, pois é preciso ficar atento ao uso de cada modo de significação, como a revisão gramatical e ortográfica no âmbito da escrita e a adequação das ilustrações às temáticas do *podcast*, e aos usos integrados dos modos de significação;
- Na apresentação da situação de uma sequência didática sobre *podcast*, pode ser interessante aprofundar o diálogo sobre as propriedades da expressão oral, como volume, timbre, tensão vocal, ritmo e nasalidade. O debate sobre esses recursos também pode ser aprofundado no momento de apresentação da versão final dos *podcasts*, pois pode ser um momento de reflexão e avaliação coletiva da expressão oral;
- É importante solicitar, logo no início do ano letivo, a aquisição dos materiais necessários para a gravação do *podcast*, como microfones e adaptadores. A disponibilidade desses materiais no ambiente escolar é importante para que atividades de gravação, tanto de áudio quanto de vídeo, possam acontecer de forma mais recorrente nas escolas.

Portanto, o trabalho com *podcasts* no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal mostrou-se viável e com potencial de ser aplicado em diferentes práticas pedagógicas a partir de diferentes realidades e demandas escolares. Na próxima seção, discutirei como a ressemiotização de obras literárias pode ser associada a práticas de edição no âmbito da educação básica a partir do trabalho com obras solicitadas pelo PAS/UnB.

4.4 A ressemiotização de obras literárias e as práticas de edição

Atividades relacionadas a práticas de edição e ressemiotização (Iedema, 2003), principalmente de obras literárias, podem ligar o estudo das obras do PAS/UnB a práticas multissemióticas capazes de integrar os interesses dos estudantes a seus talentos criativos. A associação de obras solicitadas pelo PAS/UnB à ressemiotização não é em si uma atividade inovadora no ensino. É comum que sejam desenvolvidas nas escolas diversas atividades relacionadas a cânones literários exigidos em exames de seleção, como, por exemplo, adaptações teatrais e ilustrações. Assim, a ressemiotização de textos literários e outras obras solicitadas pelas matrizes de referência do PAS/UnB, como músicas, é um processo recorrente na educação básica.

Entretanto, a proposta de ressemiotização de obras, principalmente da literatura brasileira, proposta nesta tese é bastante diversa por associá-la a práticas de edição. Apresentarei a seguir algumas estratégias para que os textos literários sejam ressemiotizados ou trabalhados a partir de práticas editoriais, que envolvem, por exemplo: a revisão gramatical do texto, reelaboração do *design* das obras, inclusão de notas de rodapé com comentários e esclarecimentos de vocabulário, alteração da tipografia e inserção de ilustrações. Essas alterações reorganizam o *design* do texto literário e também permitem uma construção multissemiótica mais subjetiva e criativa por parte dos estudantes, o que pode potencializar seu interesse artístico.

Ademais, esta proposta recomenda que professores da rede pública de ensino do Distrito Federal partam de obras literárias solicitadas pela matriz de referência do PAS/UnB nas práticas de ressemiotização e edição das obras com a possibilidade de materializar esse trabalho em um livro em formato digital. Dessa forma, o aspecto inovador desta proposta não está na ressemiotização do trabalho com obras literárias, mas, principalmente, na sua associação a atividades editoriais na educação básica.

As sequências didáticas envolvendo o processo de edição de obras literárias a partir do processo de ressemiotização não podem ser construídas fora de outras atividades do ensino de Português na SEEDF. Sua natureza se dá como uma continuidade de práticas artísticas ou de aulas de literatura desenvolvidas no ambiente escolar. Esse trabalho prévio é fundamental para se produzir as condições necessárias para os estudantes compreenderem a estética e as diferentes temáticas abordadas pela obra a ser ressemiotizada. Assim, para as atividades aqui propostas, é necessário que haja debates e leituras prévias sobre as obras que serão ressemiotizadas em práticas editoriais.

Algumas práticas importantes para se construir uma compreensão prévia consistente das obras são:

- Aulas expositivas-dialogadas sobre as obras considerando informações relevantes para a sua compreensão, como: contexto de produção, época ou movimento artístico a que pertencem, informações sobre seu/sua criador(a)/autor(a) e algumas análises sobre a obra estudada. Também podem ser trabalhadas questões de exames de seleção sobre a obra estudada, como do PAS/UnB, do vestibular da UnB e do Enem como forma de problematizar possíveis interpretações e análises da obra. O trabalho deve ser feito, preferencialmente, durante as práticas pedagógicas no ambiente escolar⁸⁹;
- Leitura, escuta ou outra forma adequada para o consumo das obras a serem ressemiotizadas. Sempre que possível, a obra precisa ser conhecida de forma integral pelos estudantes;
- Debates sobre as temáticas envolvidas com o estabelecimento de conexões com o cotidiano dos estudantes. Esse diálogo potencializa o interesse dos discentes pelas obras e os ajuda a ter ideias de como construir estratégias de ressemiotização de forma criativa.

Quanto às aulas prévias sobre as obras a serem estudadas, vale destacar que, conforme já apontei anteriormente, eu desenvolvi videoaulas e as disponibilizei no canal do *YouTube* de um coletivo artístico de que faço parte, o Literatos Capital⁹⁰. A disponibilidade dessas aulas ajuda que estudantes tenham acesso a materiais capazes de serem vistos em diferentes momentos, o que auxilia quem não pôde comparecer às aulas presenciais ou ache necessária uma revisão sobre a obra estudada. Além disso, a disponibilização gratuita dessas análises também acaba auxiliando estudantes de outras instituições da educação básica que querem ter acesso a um material direcionado ao PAS/UnB, pois a plataforma de vídeos *YouTube* não cobra nenhum pagamento para os usuários que quiserem assistir à maioria de seus vídeos e fica acessível a qualquer dia ou horário.

⁸⁹ Dentro da conjuntura em que se deu a pesquisa, a expressão “ambiente escolar” também indica práticas online de ensino, especialmente as de forma síncrona.

⁹⁰ O link para se acessar todos os vídeos da playlist de análises de obras e conteúdos exigidos nas três etapas do PAS/UnB é: <https://youtube.com/playlist?list=PLLpj4xwj4HnQuJzuruyvVPZNJIN7H0kMp>. Acesso em 12 de ago. de 2023.

As aulas sobre as obras que eu ministrei foram divididas, em sua maioria, nas seguintes partes: informações sobre quem produziu a obra e seu contexto de produção, resumo e análise da obra, apresentação de como ela já foi exigida em diferentes exames de seleção e, com base na matriz de referência de cada etapa, como ela pode ser exigida na prova da respectiva etapa do PAS/UnB. Essa divisão favorece uma abordagem ampla da obra, o que pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor as temáticas relacionadas à obra e aspectos estéticos ou estruturais que podem ser exigidos.

No processo de edição, eu decidi usar com os estudantes, prioritariamente, o *software Microsoft Word*. Essa escolha se deu pelo fato de ser uma ferramenta utilizada continuamente no cotidiano de professores e estudantes. A ferramenta em si não é a mais completa para processos de edição, como o *InDesign*, mas apresenta os recursos necessários para o processo de edição, como: diferentes tipografias, possibilidade de inserção e edição de imagens, modelos de *design* e *layout* diferentes e possibilidades de mudanças rápidas nos elementos de *design* do texto a ser editado. Além disso, trata-se de um editor de textos amplamente utilizado em diversos setores profissionais no Brasil, como no serviço público e em instituições de ensino, o que contribui para que o entendimento do uso de seus recursos seja aplicado futuramente pelos estudantes participantes.

As atividades de ressemiotização ocorreram mais no CEMEB do que no CEAN, principalmente devido ao interesse dos estudantes. No CEAN, infelizmente, não foi possível fazer até o fim uma edição especial da obra “Universidade para quê?”, de Darcy Ribeiro, devido às demandas da aluna 46 e do aluno 49, que estavam muito ocupados com as demandas da escola e com a reta final de preparação para o Enem e a terceira etapa do PAS/UnB.

A seguir eu explicarei o processo de edição, focado principalmente na ressemiotização de obras literárias.

4.4.1 A edição do conto “A cartomante”, de Machado de Assis

O primeiro trabalho de edição a partir da ressemiotização de uma obra literária se deu a partir do interesse da aluna 18 e do aluno 5 em fazerem esse trabalho relacionado à obra “A cartomante”, de Machado de Assis, no ano de 2021 de forma online. Queríamos, inclusive, inserir ao final uma entrevista com uma professora de literatura da UnB, que tinha aceitado o convite, mas não respondeu aos e-mails que tinham as perguntas

elaboradas pelos estudantes. A ideia seria fazer uma edição especial com a inclusão de reflexões feitas por uma autoridade no tema. Entretanto, com a falta de resposta da professora, não foi possível inserir essa parte na edição final.

Antes de iniciar a explicação da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), é importante detalhar como organizamos o nosso trabalho de forma online. Para as aulas, nós criávamos uma sala de reunião online no *Google Meet* e fazíamos a edição a partir da tela que eu compartilhava do meu computador. A preferência do uso da minha tela era devido ao fato de usarmos uma versão do *Microsoft Word* como base, já que acontece, com certa frequência, de diferentes versões do *Microsoft Word*, ao abrirem um documento, mudarem algumas configurações do arquivo original. Essa possibilidade foi evitada com o uso da minha versão do *Microsoft Word*, de 2019. Assim, embora fosse eu o responsável por executar a edição, as ideias eram sempre construídas a partir do diálogo entre nós três e das pesquisas que fazíamos para obter informações ou mesmo imagens para a edição final. Vale ressaltar que, sempre que tínhamos dúvidas, utilizávamos o site de suporte da Microsoft para tirarmos dúvidas pontuais em relação aos recursos de edição do *software*⁹¹.

A seguir apresento trechos do processo de ressemiotização e a sequência didática dessa atividade voltada a práticas editoriais para explicitar melhor os procedimentos desenvolvidos, que duraram quatro aulas⁹²:

⁹¹ Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/word>. Acesso em 23 de ago. de 2023.

⁹² O relato dessa experiência foi feito inicialmente no livro “A ressemiotização de obras literárias no ensino médio” (NUNES, 2021a). Nesta tese, eu mantive o centro do relato desse trabalho, mas o sistematizei de forma mais organizada dentro do procedimento da sequência didática.

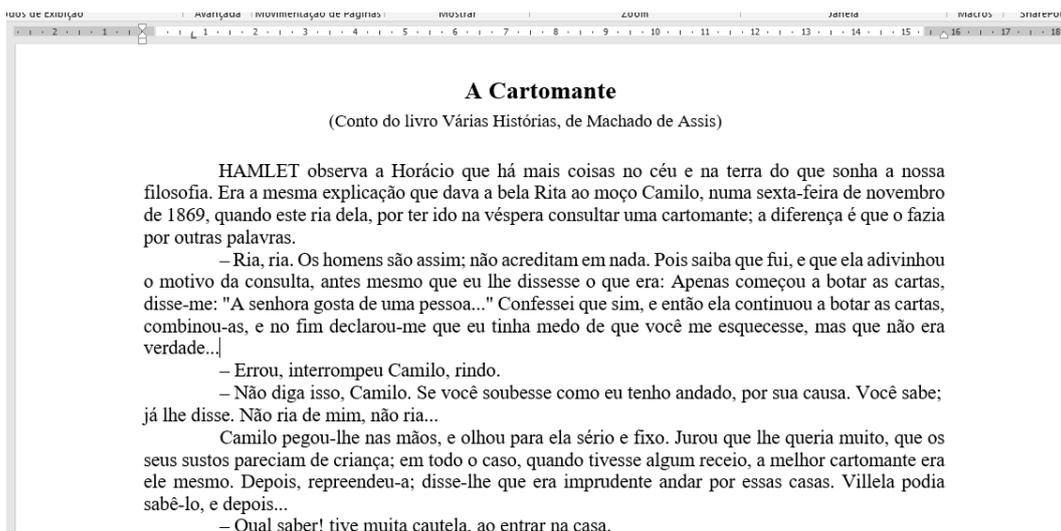


Figura 31: Versão inicial do conto "A cartomante" em 02/09/2021.

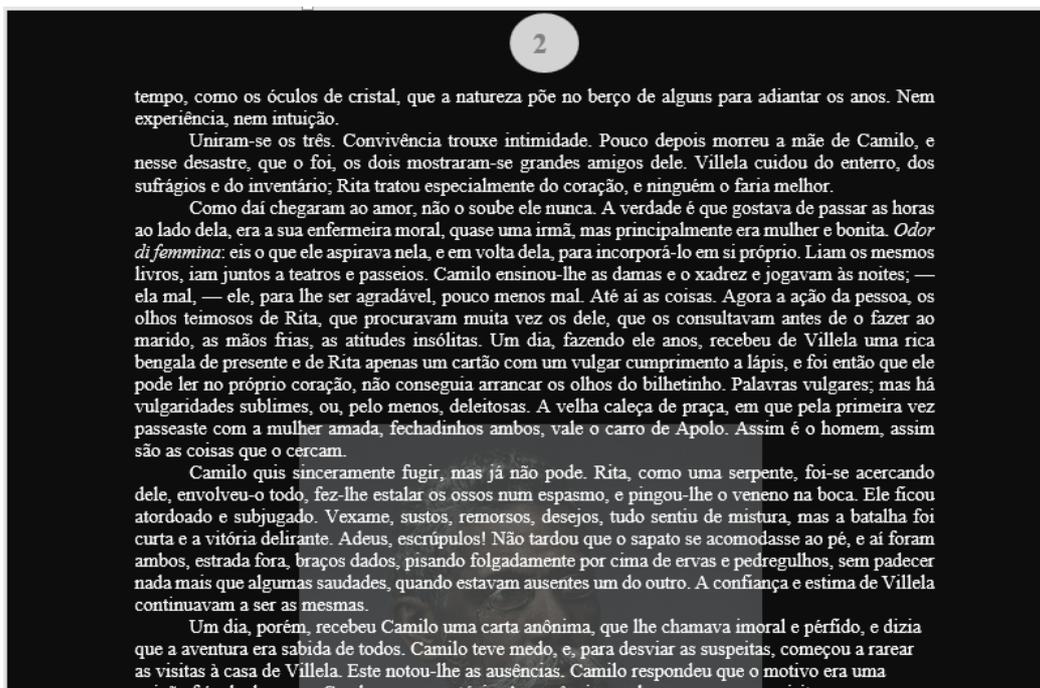


Figura 32: A versão do conto "A cartomante" em 09/09/2021, após a inserção da imagem de Machado de Assis e mudanças nas cores das páginas, das letras e da numeração.

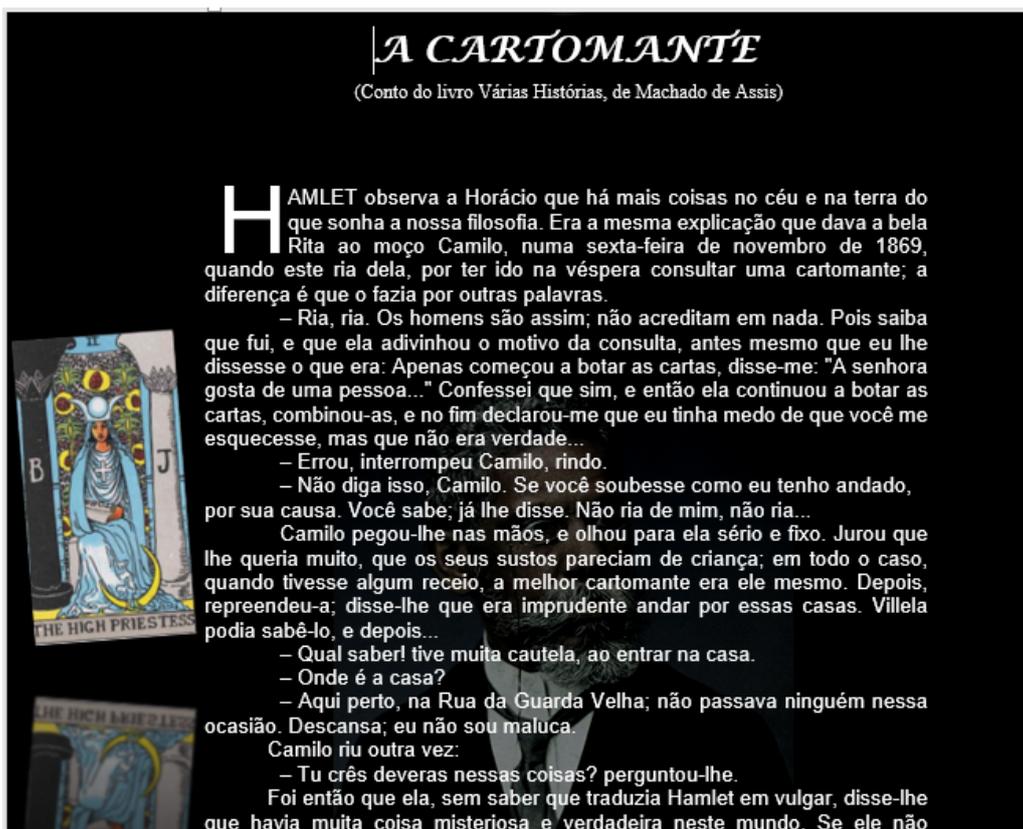


Figura 33: Versão do conto “A cartomante” no dia 16/09/2021 com a inserção de imagens das cartas de tarô.

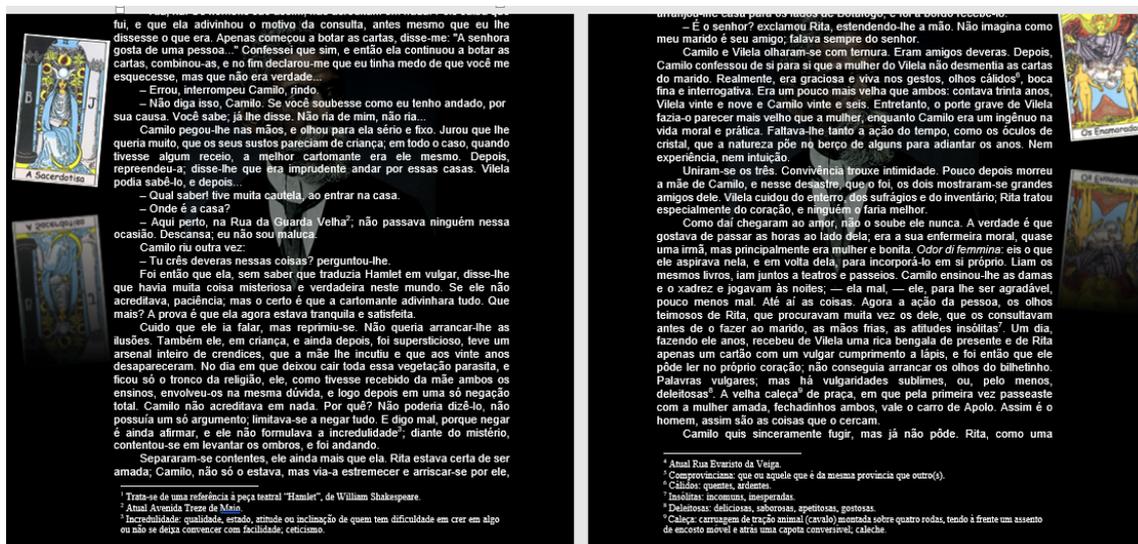


Figura 34: Versão final do conto “A cartomante” no dia 23/09/2021 com a inclusão de notas de rodapé sobre a obra. A imagem acima traz duas páginas do conto.

- **Apresentação da situação:** Após a primeira metade da primeira aula – focada na discussão sobre a obra de Machado de Assis, na análise e na leitura do conto “A

cartomante” –, sugeri aos estudantes que pensassem em sugestões relacionadas ao novo *design* do conto. Durante a aula que iniciou o processo editorial, em um primeiro momento, os estudantes e eu revisitamos o arquivo em pdf do poema “Ideias íntimas”, oriundo da edição da Ateliê Editorial para o livro “Lira dos vinte anos”, de Álvares de Azevedo (Azevedo, 2014). Ao analisarmos essa edição, percebemos a importância de imagens e notas de rodapé para facilitar o entendimento da obra e como esses recursos poderiam ser atrativos para a leitura e a apreciação da obra, já que as pessoas costumam se interessar mais por leituras que conseguem entender. Assim, foi possível construir o entendimento de que a ressemiotização de obras literárias é feita de forma recorrente pelo mercado editorial;

- *Primeira produção*: No final da primeira aula, partimos da edição do conto “A cartomante” que estava disponível no site da Academia Brasileira de Letras⁹³. Essa versão possui os elementos típicos de *design* utilizados pela maioria das pessoas no *Microsoft Word*: letras pretas não inclinadas em fontes de tamanho próximo a 12 em folhas de tamanho A4 de cor branca com margens uniformes de cerca 2,5 cm. Devido aos erros da edição, principalmente de natureza ortográfica e morfosintática, posteriormente passamos a adotar como base para o texto a versão da Edições Câmara (Assis, 2013), que é mais cuidadosa na adequação à norma-padrão da nossa língua. Eles não demonstraram muita convicção sobre as mudanças que iriam propor para a nova edição, o que me pareceu bastante natural durante a parte inicial do processo. Dessa forma, como o momento de *brainstorm* não nos levou a encaminhamentos muito precisos, sugeri que eles, além da inserção de notas de rodapé relacionadas ao vocabulário e a referências presentes no poema, pensassem em sugestões para a aula seguinte na produção da nossa versão do conto “A cartomante”;
- *Módulos*: foram sendo desenvolvidas, durante o processo de edição, estratégias e procedimentos para que o aluno 5 e a aluna 18 pudessem aperfeiçoar as suas habilidades editoriais durante as duas aulas seguintes. Os primeiros movimentos que eu propus, para os alunos verem a amplitude de possibilidades de construção do *design*, foram: inclusão da imagem de Machado de Assis como marca d’água

⁹³ Disponível em:

http://www2.academia.org.br/abl/media/A%20CARTOMANTE_MACHADO%20DE%20ASSIS.PDF.

Acesso 23 de ago. 2023.

nas páginas do conto, alteração da cor da página para a cor preta, inserção da numeração da página em tom mais cinza e com os números circulados e o enquadramento dos significados escritos do texto em uma moldura. As mudanças foram impactantes, pois os estudantes ficaram muito surpresos com as possibilidades de *design* disponíveis no editor de textos. A partir desse momento, o trabalho se desencadeou de forma mais prática e efetiva. A aluna 18 e o aluno 5 se mostraram bastante interessados e com algumas sugestões, como: alterações nos tons da cor das páginas, a supressão da moldura, a mudança do tom das cores relacionadas à numeração da página, a modificação no espaçamento da margem e novas escolhas na tipografia do texto (aumento do tamanho das letras e mudança da fonte para destacar e diferenciar o título, o corpo do texto e a palavra “FIM” de um modo mais expressivo e capaz de manter a legibilidade integral da obra). Esses procedimentos foram sendo construídos de forma dialogada e colaborativa nos encontros síncronos. Ao final da aula, conversamos que seria interessante trazer as cartas de tarô como um elemento significativo para a nossa edição. No encontro seguinte, trouxe alguns aspectos da cartomancia na década de 1860 apresentados em um artigo de Maia (2020), como: a predominância das mulheres tanto na atuação como cartomantes quanto como público-alvo dessa atividade, o papel de aconselhamento pessoal e escuta exercido pelas cartomantes e a perspectiva de que a cartomancia não era apenas uma prática cultural, mas também uma atividade remunerada. Após essa reflexão, decidimos que as laterais das páginas seriam o melhor espaço para as cartas de tarô, que também estavam levemente inclinadas e espelhadas quase que por completo com um leve desfoque e a uma curta distância (o aluno 5, para defender essa mudança, afirmou que ela dá a ideia de que a carta parece estar caindo e batendo no seu reflexo na água, o que indica uma consciência do efeito estético que se busca construir). Depois de algumas pesquisas nos sites sobre os significados das cartas de tarô⁹⁴ e conversas sobre como cada carta poderia ser utilizada, inserimos, por exemplo, a carta “Os Enamorados” na segunda página da nossa edição para fazer uma referência a como Rita e Camilo se envolveram amorosamente, e a carta “A Morte” na última

⁹⁴ Os principais sites consultados foram:

<https://www.rosanetarot.com.br/> - Rosane Tarot Consultoria Transpessoal;

<https://tarotfarm.com.br/> - Tarot Farm;

<http://www.clubedotaro.com.br/> - Clube do Tarô. Acesso em 23 de ago. de 2023.

página, que é alusiva ao final trágico da história com o feminicídio e o homicídio cometidos por Vilela. Antes de finalizarmos a aula, combinamos que terminaríamos a edição na próxima aula com a inserção de notas de rodapé com a indicação do significado de algumas palavras pouco usadas na atualidade, com base no Dicionário Michaelis Online (<https://michaelis.uol.com.br/>);

- *Produção final*: Na última aula da sequência, nós inserimos as notas de rodapé e fizemos alguns ajustes finais, como modificar o tom das cores de algumas partes do texto e revisar a edição por completo. Por fim, eu fiz o texto final comentando o processo de edição, que recebeu o consentimento dos estudantes⁹⁵.

Sobre essa atividade e as nossas aulas no ano de 2021, o aluno 5 e a aluna 18 deram as seguintes respostas ao questionário sobre o primeiro ano de pesquisa.

2. Um dos aspectos centrais do projeto é o trabalho com diversas linguagens (oral, escrita, visual, espacial, tátil, gestual e sonora) no ensino de Português. Como você avalia, tanto no papel de produtor/a quanto de leitor/a, o seu desenvolvimento em relação ao entendimento dos usos de diversas linguagens em textos? De que forma você avalia a efetividade das atividades propostas nesse processo?

Resposta do aluno 5: *1º - De modo geral foi algo que no início foi difícil entender algumas palavras ou expressões dos textos propostos, porém com o auxílio do professor Fidelix, tornou mais fácil a utilização delas. Também como em a Cartomante (um dos trabalhos propostos), pude reconhecer como utilizar as linguagens mais facilmente (o que me ajuda como escritor).*

2º - As atividades me fizeram reconhecer e entender essas linguagens de forma muito mais efetiva que o normal, digo como se fosse em uma sala de aula com o método tradicional.

⁹⁵ Como finalizamos a edição no segundo semestre e o aluno 5 e a aluna 18 demonstravam sentir cansaço devido à volta das aulas presenciais e às demandas da escola, decidi não sobrecarregá-los com mais essa atividade. É importante destacar que notei que os estudantes se sentiam cansados durante o processo de se acostumarem à voltarem à rotina presencial de estudos.

Resposta da aluna 18: *Desde o início do projeto eu melhorei nos seguintes aspectos: na leitura e na criatividade para criar novos projetos. positivamente o projeto me ajudou a ter uma fluidez melhor na leitura e na escrita.*

5. Que sugestões você tem para o aprimoramento do projeto?

Resposta do aluno 5: ● *Aula presencial , porque entendo melhor ao vivo.*

● *Atividades como releitura de um texto ([talvez] como um desenho para um poema).*

Resposta da aluna 18: *Mais atividades visuais e interativas como fizemos na Cartomante, e aulas presenciais. Para o ano que vem mais alunos no projeto.*

Dessa forma, tanto o aluno 5 quanto a aluna 18 demonstraram muito interesse na atividade relacionada à edição do conto “A cartomante”, inclusive destacando como ela pôde ajudá-los a compreender como diferentes modos de significação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) podem ser integrados no processo de edição. Por fim, vale destacar que a atividade ficou disponível no Repositório de Material Discursivo Multimodal⁹⁶.

Essa atividade demonstrou que a ressemiotização (Iedema, 2003) pode ser um caminho interessante para o trabalho com a edição de textos de forma prática a partir de uma sistematização do conjunto de gêneros (Bazerman, 2006) trabalhados com os estudantes, pois utilizamos a versão do poema “Ideias íntimas” trabalhado anteriormente nas aulas de forma integrada com a prática de ressemiotização para a construção de uma edição final do conto “A cartomante”, de Machado de Assis. Além disso, foi uma atividade importante para a construção de processos de conhecimento relacionados aos atos de analisar e criar da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Essa edição, apesar de ter sido disponibilizada online não se tornou um livro de fato. Só passou a integrar um livro quando, no ano seguinte, fizemos uma edição especial a partir dos roteiros elaborados nas aulas da professora 7.

4.4.2 A edição do livro “Antologia em cena”

⁹⁶ Disponível em: https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2021/10/VERSAO-RESSEMIOTIZADA-DE-A-CARTOMANTE_MACHADO-DE-ASSIS.pdf. Acesso em 24 de ago. de 2023.

A professora 7 é professora de Artes do CEMEB e estava trabalhando com os segundos anos do ensino médio em 2022. Além de aulas teóricas sobre os movimentos artísticos sistematizados para serem ensinados no segundo ano, a professora 7 trabalhava com os estudantes a produção de diferentes trabalhos artísticos, como a produção de quadros e de peças de teatro a partir das obras do PAS/UnB. A proposta de juntar essas peças em um livro foi uma forma que encontramos para dar continuidade à produção artística proposta pela professora e a inserção de práticas de edição. Ademais, ela ressaltou em vários momentos que achava importante os estudantes terem a experiência de produção de um livro que seria publicado e registrado, ou seja, com ISBN e ficha catalográfica. Dessa forma, eles teriam uma publicação que poderia constar em seus currículos para a busca de emprego e até mesmo no currículo acadêmico da Plataforma Lattes futuramente.

A respeito das peças teatrais, a orientação básica da proposta da professora 7 foi de que os alunos criassem peças teatrais tendo como temáticas motivadoras as abordadas por obras artísticas do PAS/UnB, especialmente as literárias, as teatrais e as musicais. Essa proposta possibilita ao mesmo tempo o exercício da criatividade dos estudantes e exige o trabalho com as obras do PAS/UnB, o que também concilia o estudo teórico de obras artísticas com a criatividade dos estudantes.

Como consolidamos a proposta entre o final do mês de maio e o início do mês de junho de 2022, não acompanhei as aulas teóricas nem todo o processo de elaboração do roteiro das peças teatrais. Eu acompanhei os ensaios finais e a encenação de quatro turmas da professora 7. Durante os ensaios, foi possível perceber que os alunos buscavam produzir a peça atentos a diversos detalhes, como: a produção do cenário, a busca por alternativas relacionadas à inclusão de imagens ou sons durante a encenação, a atenção para a expressividade por meio de gestos que estivessem relacionados aos personagens e a suas emoções e o esforço de decorar o roteiro para que a encenação seguisse o planejamento inicial.

Após as apresentações, eu fui falando com os estudantes de cada turma, especialmente os responsáveis pela elaboração do roteiro e os convidei para fazermos um livro com os roteiros das peças. Expliquei a natureza da atividade e destaquei que poderia ser uma prática importante para eles aperfeiçoarem os seus conhecimentos sobre a edição e a revisão de textos. Com o consentimento dos estudantes e a assinatura dos termos, nós decidimos que faríamos a edição final durante aproximadamente 1h30min no turno da tarde e eventualmente no sábado pela manhã em um dia de reposição. Só foi necessário

irmos ao colégio em um sábado para fazermos esse processo editorial. Além disso, a professora 7 sugeriu que procurássemos a professora 23, responsável pela sala de altas habilidades da escola, para que ela nos ajudasse na produção de ilustrações para a versão final do livro. Ela, então, falou do interesse da aluna 19, que era do primeiro ano vespertino da escola no ano de 2022, em fazer a capa do livro. Dessa forma, as professoras 7, 23 e eu planejamos que faríamos o processo editorial da produção do livro com os alunos durante o terceiro bimestre e faríamos os acabamentos finais no quarto bimestre.

Sobre o roteiro, é interessante ressaltar que as peças se inspiraram nas seguintes obras solicitadas pelo PAS/UnB: “Úrsula”, romance de Maria Firmina dos Reis, “Cota não é esmola”, música de Bia Ferreira, “Medida por Medida”, de William Shakespeare, e “Um inimigo do povo”, de Henrik Ibsen. Nesse processo, não houve simplesmente uma adaptação dessas obras, mas a tomada de um ponto de partida das temáticas para abordar problemas diversos a partir de um olhar criativo dos estudantes, o que também pode ser um caminho para o trabalho com a Consciência Linguística Crítica (Magalhães; Leal, 2003).

Em “Cota não é esmola”, título homônimo ao da música, a história da protagonista Beatriz serve de base para discutir os dramas vivenciados pelas mulheres negras devido ao racismo em nossa sociedade, temática similar à da música. Na peça “Medida por medida na escola”, as alunas aproveitaram a temática relacionada ao uso de um disfarce para investigar situações antiéticas e corruptas na obra de Shakespeare para discutirem como o filho do diretor se infiltra entre os alunos para investigar um caso de assédio de um professor em relação a uma aluna. Em “Medida por medida na fábrica”, o dono de uma fábrica se disfarça de funcionário para conhecer melhor os problemas de uma fábrica, os abusos das relações trabalhistas e a corrupção. “Sonho interrompido” parte da temática do amor entre Úrsula e Tancredo, no romance de Maria Firmina dos Reis, com final trágico devido à ação cruel de Fernando, tio de Úrsula, para mostrar o drama vivenciado pela protagonista Shakira, que tem a sua vida controlada e oprimida pelo seu pai. Por fim, a peça “Um inimigo do povo: um reino em apuros”⁹⁷ parte do debate sobre a corrupção e a mentira, temáticas centrais da peça de Ibsen, para discutir o uso ilegítimo e desvirtuado do poder em um reino.

Antes de detalhar o processo, é válido ressaltar que o caráter pontual e mais restrito a atendimentos de grupos pequenos de estudantes do meu trabalho não se encaixa

⁹⁷ Durante a elaboração final desta tese, percebi que poderia ter sugerido a troca do título por “Uma inimiga do povo: um reino em apuros”, pois a peça tem como protagonista a personagem feminina Elizabeth.

perfeitamente no procedimento completo da sequência didática. A minha atividade estaria ligada mais à produção final, já que eu participei do processo de edição final dos roteiros com os estudantes. Nesse sentido, a atividade de edição final pode ser vista como uma atividade próxima tanto do processo de conhecimento ligado ao ato criativo quanto do ato analítico, já que os estudantes farão ajustes finais no roteiro de suas peças após a sua representação para toda a turma. Assim, preferi não inserir as atividades de caráter editorial dentro do procedimento das sequências didáticas.

A minha atuação esteve mais ligada aos elementos de *design* do processo de edição final do texto – como tipografia, cor da página e inserção de ilustrações – e da revisão gramatical de acordo com a expressividade do roteiro. Ademais, é importante destacar que recebi os trabalhos dos estudantes em formato digital e eles estavam escritos com letras pretas em um fundo branco, formato típico da materialização dos significados escritos no *Microsoft Word*.

O processo de edição começou no dia 29 de agosto de 2023 e se deu com os diferentes grupos de forma bastante similar. Decidimos usar o meu computador para facilitar o processo de edição, já que a produção em uma mesma versão do *Microsoft Word* evita que haja grandes contrastes e também diminuía certos riscos típicos de usos de materiais compartilhados, como a indisponibilidade devido ao uso de outro professor ou até mesmo a ocorrência de algum problema técnico responsável por danificar o arquivo.

Para o trabalho de edição, elaborei o seguinte conjunto de direcionamentos na execução da edição:

- 1) Escolha de possíveis imagens para a capa;
- 2) Ideias de desenhos autorais ou apenas selecionar imagens sem direitos autorais;
- 3) Escolha do tamanho, da cor e do tipo da fonte do roteiro;
- 4) Escolha do *design* da numeração das páginas;
- 5) Revisão dos nomes dos autores da peça;
- 6) Revisão e adequação de aspectos gramaticais de acordo com a expressividade do texto teatral;
- 7) Definição em relação ao uso ou não de uma borda;
- 8) Divisão em cenas ou atos;
- 9) Inserção de rubricas;
- 10) Revisão geral do processo.

Esses encaminhamentos acima são muito importantes para a organização do processo editorial. Por meio deles, os estudantes envolvidos possuem uma visão ampla do processo de revisão logo no início, o que facilita eles entenderem quais serão as escolhas que terão de fazer e a começarem a imaginar de forma prévia a versão final do texto. Sem esse conjunto de encaminhamentos, o processo de edição tem o risco de ficar disperso e demorar muito mais tempo para ser executado pelos estudantes. Além disso, há o risco de o processo ficar incompleto e com diferenças de detalhamento entre os roteiros presentes no livro, o que prejudica, em parte, o processo editorial final.

Do ponto de vista sociossemiótico, esses pontos são essenciais para o direcionamento do processo de edição e ressemiotização, pois indica mudanças tipográficas, imagéticas e de *design* (van Leeuwen, 2021) que alteram substancialmente a versão original do texto. Assim, são encaminhamentos que apontam para mudanças multissemióticas do texto com base em decisões colaborativas entre os estudantes.

Antes do encontro com cada grupo de estudantes, nós nos comprometíamos a reler o roteiro das peças literárias e a trazermos sugestões para o design. Para que esses estágios tivessem um protagonismo maior dos estudantes participantes, decidimos que seriam os estudantes os responsáveis por materializar as mudanças, isto é, ao menos um deles exerceria o papel de principal responsável pela edição. De forma mais objetiva, um(a) ficaria responsável por utilizar de forma mais recorrente o mouse e o teclado do meu notebook. Dessa forma, o meu papel ficaria mais voltado para orientações em relação às dúvidas de estudantes.

Esse direcionamento para o protagonismo dos estudantes, coloca-os também com um protagonismo gestual na construção do processo, pois os significados construídos em telas são produzidos com base em gestos dos estudantes, por exemplo, por meio do mouse ou do teclado do computador. Outro fator interessante é que os olhares, as expressões faciais, os gestos com as mãos e os braços e os significados orais, construídos com base no sistema de transitividade e de recursos vocais (como a tensão vocal e a altura), são a base de interação entre os participantes da edição, o que faz com que o andamento da colaboração também envolva a importância do uso integrado de diferentes modos de significação não só na materialização dos sentidos, mas também durante a negociação do que será comunicado.

Os estudantes participantes responsáveis pela edição demonstravam não conhecer a princípio os recursos de edição do *Microsoft Word*, mas, assim que eram orientados

sobre alguns procedimentos, como a mudança na cor da página e da fonte, eles mesmos se ajudavam a lembrar os procedimentos para a mudança da tela e até mesmo na busca por mais cores além das cores-padrão que o *software* disponibiliza, ou seja, o caráter colaborativo da proposta era reforçado pela busca dos estudantes por recursos semióticos que refletissem os significados dos roteiros das peças. Como eu tinha praticado bastante o uso do *Microsoft Word* desde o ano anterior, eu tirava diversas dúvidas dos estudantes. Caso surgisse alguma dúvida sobre o processo de edição, procurávamos na Internet, especialmente no site de suporte da Microsoft, como realizar um determinado procedimento de edição.

Na elaboração da capa, a aluna 19 contou com o auxílio da professora 23 para pensar como juntar os seguintes elementos: aspectos da identidade do colégio, a identidade estudantil, o título do livro e relacioná-los à criatividade. A versão final da capa está disponível na figura a seguir.

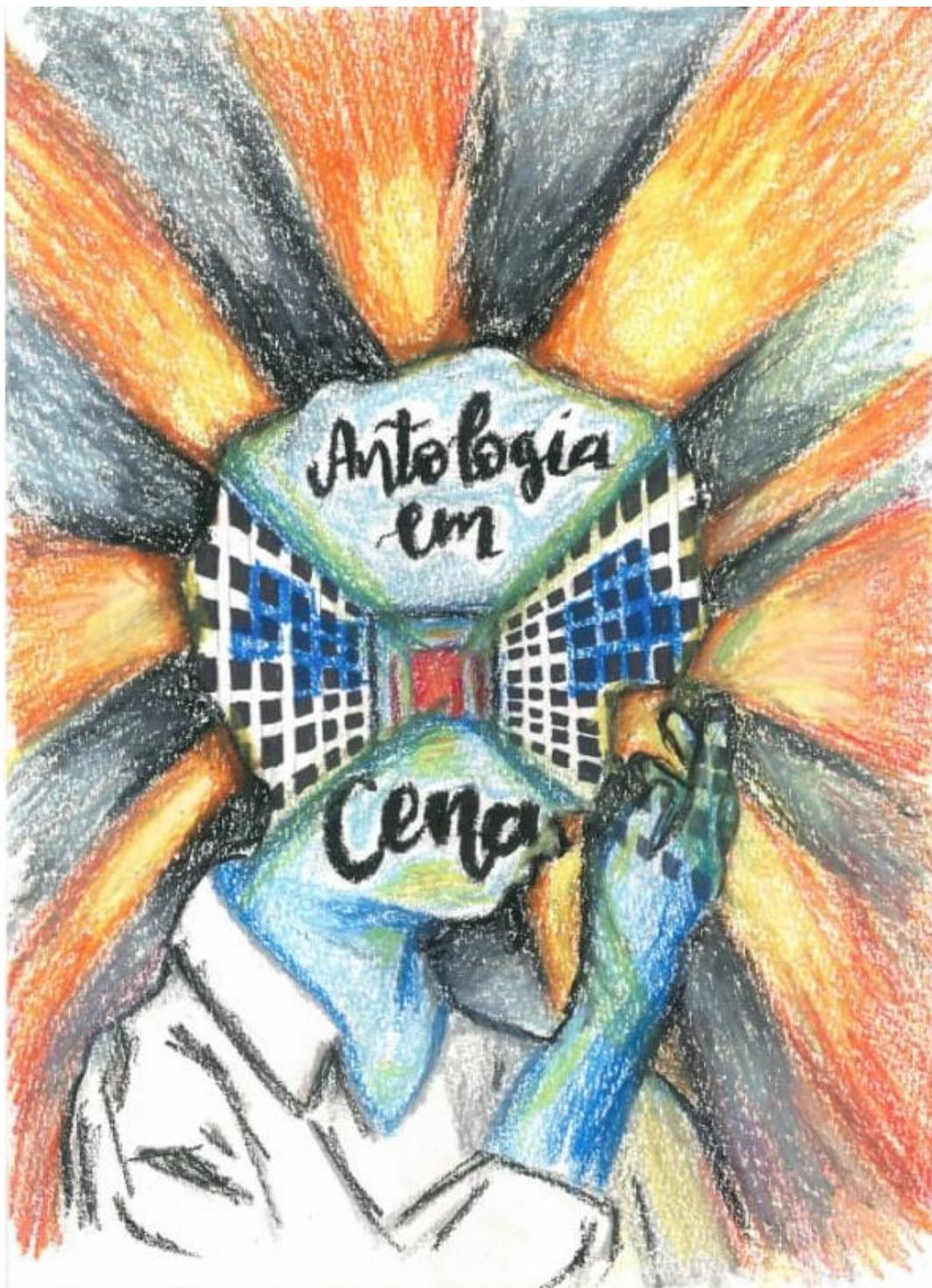


Figura 35: Versão final da capa do livro “Antologia em cena”, produzida pela aluna 19 em colaboração com a professora 23.

Na imagem acima, é interessante destacar que um dos corredores do CEMEB foi incluído e aparece no corpo da aluna representada na imagem, especialmente em sua cabeça. Assim, foi possível construir visualmente o significado de que o livro é fruto de atividades criativas construídas no âmbito da escola, principalmente, por meio da

saliência dada à cabeça da participante e a integração dessa parte de seu corpo ao colégio e ao título do livro.

Ademais, é importante destacar que, para manter a identidade visual integral das peças como os estudantes fizeram, decidi convertê-las do formato doc para o formato de pdf e depois juntá-las por meio da ferramenta online *iLovepdf*, que possibilita executarmos diferentes atividades de forma gratuita envolvendo arquivos em pdf, como dividir, juntar, assinar e editar. O uso dessa ferramenta foi imprescindível para a versão final do livro.

Para a visualização do processo final de edição, apresento as imagens a seguir de trechos da versão final do livro.



Figura 36: Capa da peça “Cota não é esmola”. A ilustração foi feita pela aluna 20.

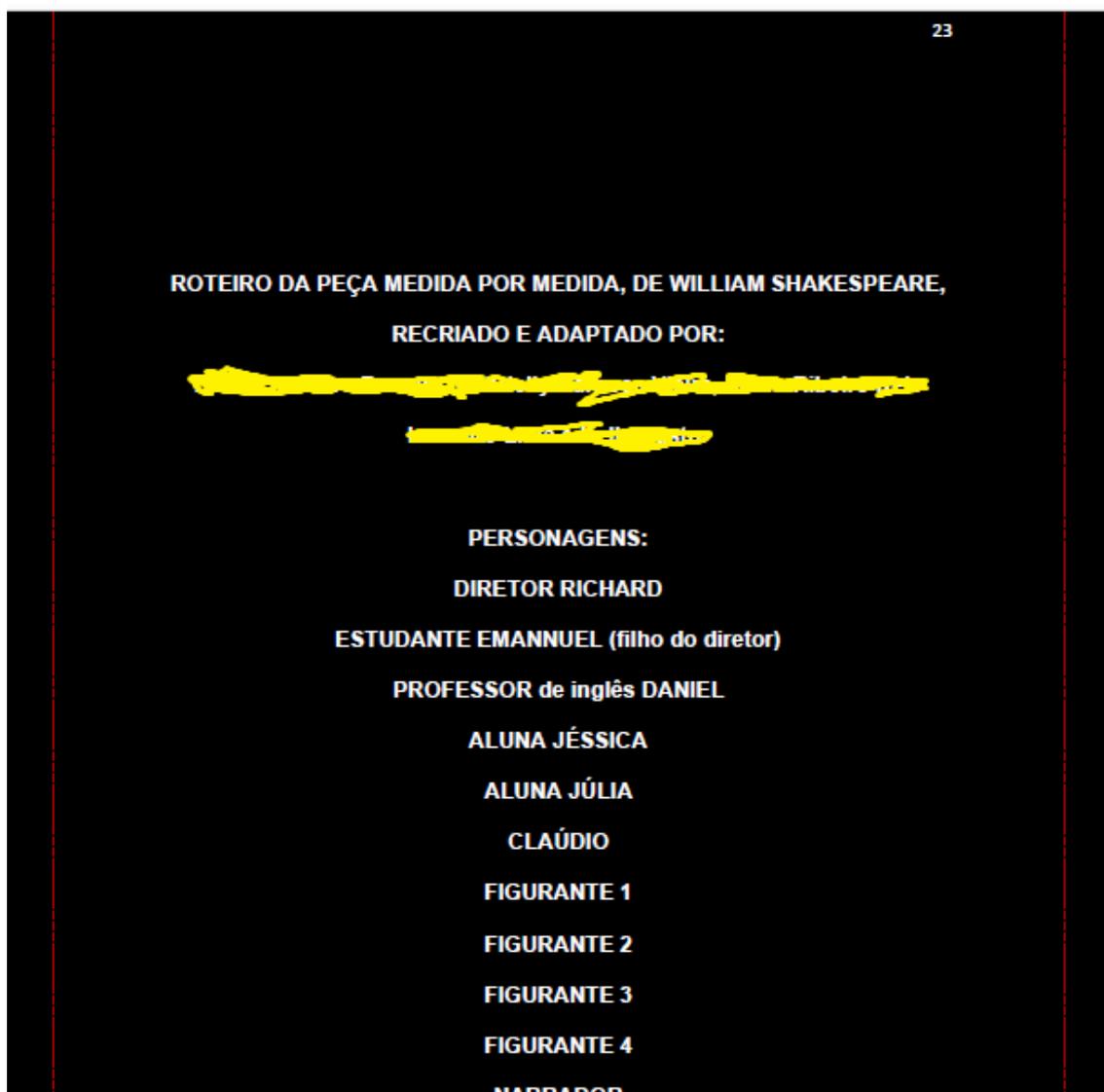


Figura 37: Elementos pré-textuais da peça “Medida por medida na escola” com os nomes das alunas riscados.

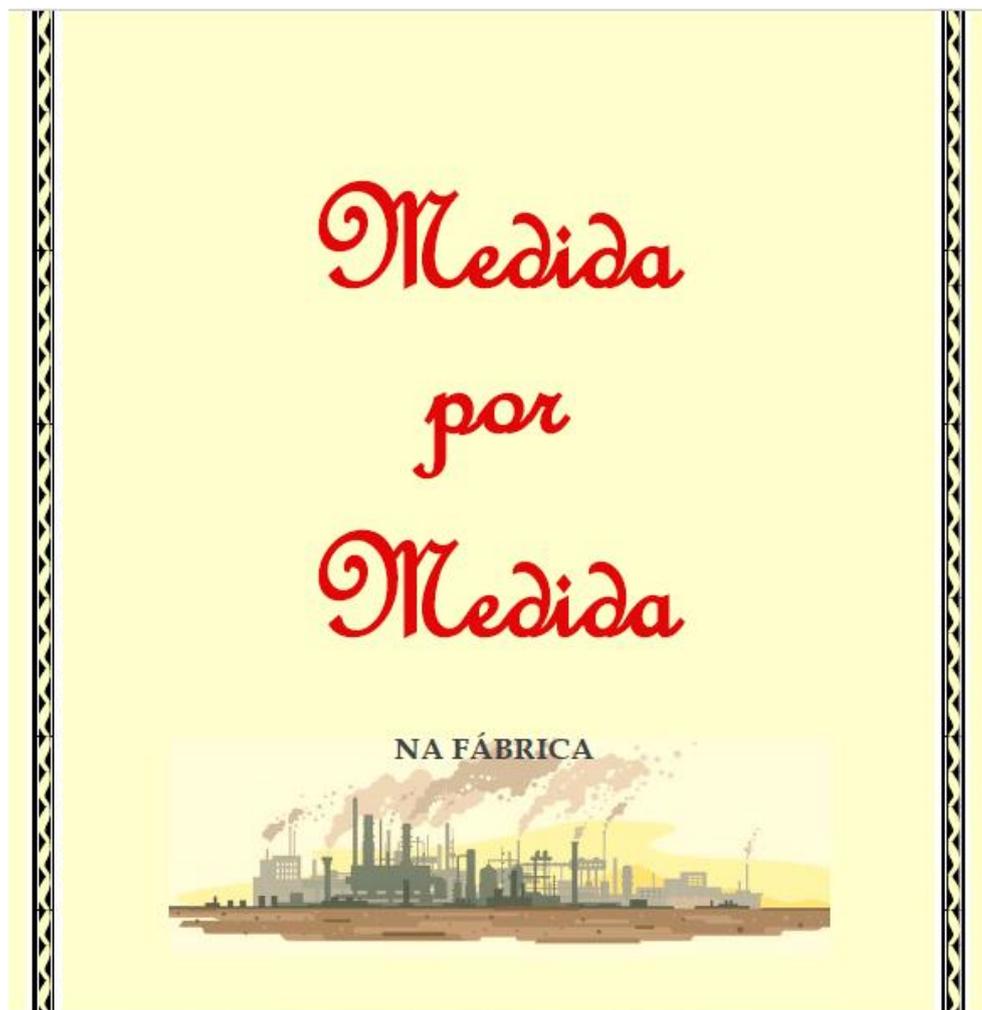


Figura 38: Capa da peça “Medida por medida na Fábrica”.

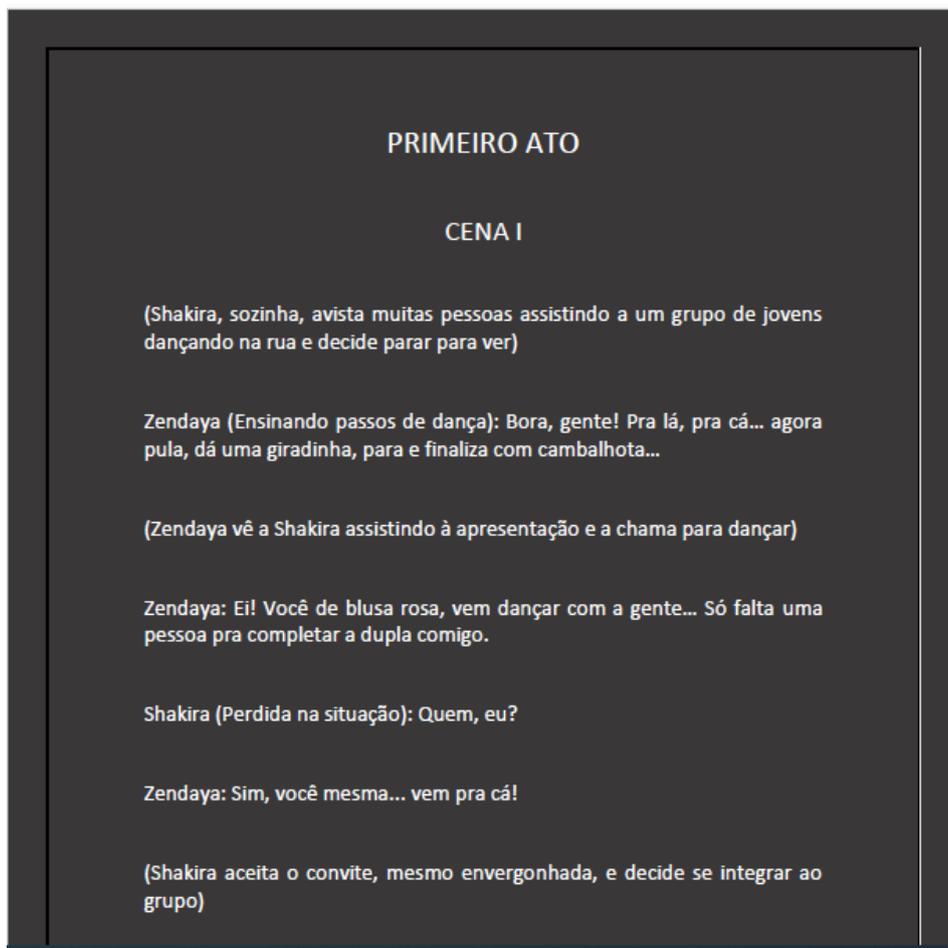


Figura 39: Trecho inicial da peça “Sonho interrompido”.

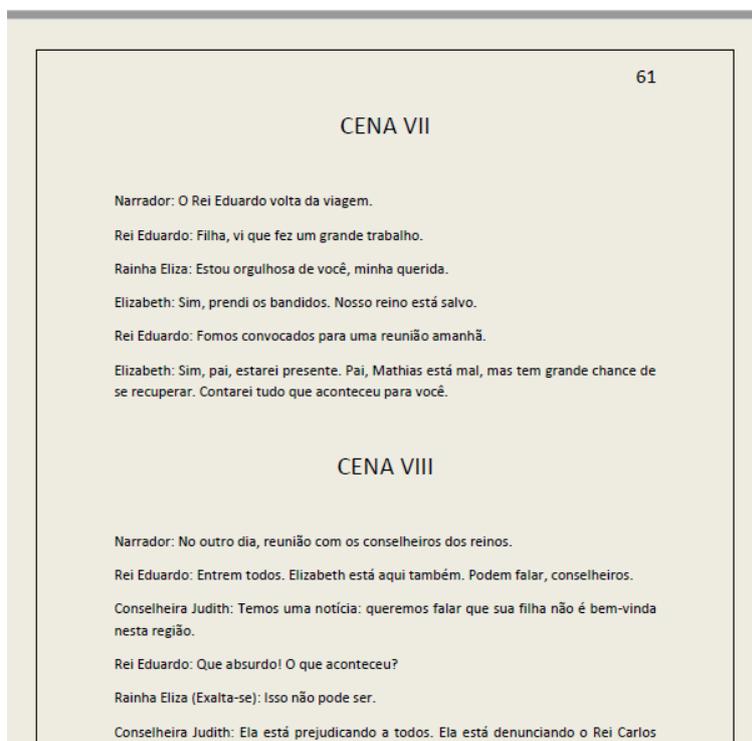


Figura 40: Trecho da peça “Um inimigo do povo: um reino em apuros”.

É importante ressaltar que os estudantes participantes e as professoras 7 e 23 autorizaram os usos de seus respectivos nomes no livro publicado, ou seja, o produto final da obra não deixou os estudantes da pesquisa anônimos. Essa decisão se deve, principalmente, porque os estudantes participantes tinham interesse em receber os devidos créditos pelo seu trabalho artístico. Dessa forma, decidimos inserir seus nomes relacionados às suas respectivas participações, o que reforçava o caráter autoral do trabalho de cada um.

Por fim, é importante ressaltar que a professora 7 elaborou a apresentação do livro e utilizamos, especialmente a aluna 35 e eu, imagens livres de direitos autorais para ilustrar as capas das peças que não receberam uma capa de autoria dos participantes da edição. O site utilizado como fonte das imagens foi o <https://stock.adobe.com/br/>.

Depois do término da edição final de cada roteiro, eu conversava com os estudantes participantes sobre as suas impressões relacionadas à atividade de caráter editorial. Alguns pontos que eles costumavam destacar da atividade eram:

- A importância da revisão do texto para que eles conhecessem como aplicar as normas gramaticais em textos;
- O interesse em conhecer os recursos disponíveis para a edição de textos no *Microsoft Word*;
- A possibilidade de fazer alguns ajustes finais no roteiro da peça para que ela ganhasse uma versão final.

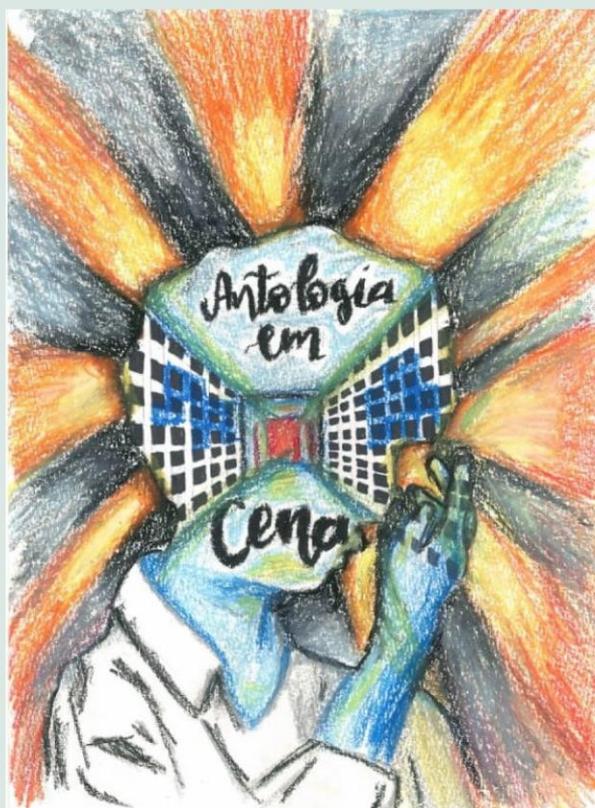
Após a finalização do processo de edição, passei a cuidar do processo de registro da obra. Por meio do site da Câmara Brasileira do Livro (<https://www.cbl.org.br/>), consegui fazer o pedido do ISBN e da ficha catalográfica do livro com o CNPJ da Associação de Pais, Alunos e Metres do CEMEB. O valor total dos pedidos foi de R\$ 82,00 e foi custeado integralmente pela escola. Esse valor é muito mais viável do que uma edição física, que, dependendo do tipo do material da edição ou do tamanho da tiragem, poderia custar mais de R\$ 82,00 por exemplar. Além do valor ser muito menor que a da impressão física, a circulação do trabalho dos estudantes torna-se muito mais fácil e rápida. Por meio da disponibilização do trabalho final no site “Repositório de

Material Discursivo Multimodal”⁹⁸ ou do compartilhamento no *WhatsApp*, é possível que o trabalho seja disponibilizado e consumido de forma digital para um conjunto mais amplo de pessoas por um custo muito menor do que se fossem impressas centenas de exemplares distribuídos pela escola.

Para divulgar o livro para toda a escola, fizemos, especialmente a aluna 19 e eu, na plataforma *Canva*, um cartaz, que teve a aprovação dos demais participantes, e o pregamos em diversos locais da escola. A seguir segue a imagem da versão final do cartaz destinado à divulgação do livro.

⁹⁸ Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2023/04/Antologia-em-Cena-dos-Estudantes-do-Centro-de-Ensino-Medio-Elefante-Branco-2022-versao-final.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2023.

ANTOLOGIA EM CENA



Livro de estudantes do CEMEB

NESTA NOVA ANTOLOGIA, ESTUDANTES DO CEMEB SE INSPIRARAM EM OBRAS DA SEGUNDA ETAPA DO PAS/UNB PARA PRODUZIREM PEÇAS DE TEATRO. PARA LER O LIVRO GRATUITAMENTE, ACESSE O QR CODE AO LADO.



Figura 41: Cartaz de divulgação do livro “Antologia em cena” que foi colocado em diferentes espaços do CEMEB.

O cartaz apresenta elementos que são típicos de materiais de divulgação atuais, como: o *design* mais “curvado” do título, o QR Code para acessar o *link* da obra, uma pequena descrição do livro e a imagem principal, que foi da capa do livro. O emprego desses elementos teve o objetivo de ao mesmo tempo informar do que se trata a obra e facilitar o seu acesso. Também é importante ressaltar que a maioria das cópias do cartaz foram impressas em preto e branco.

Além disso, três alunas e eu passamos nas salas de aula em maio de 2023 para divulgar o trabalho em todas as turmas do turno matutino da escola. Dessa forma, o trabalho dos estudantes pôde ser divulgado nos espaços da escola para a comunidade escolar.

Para ter o registro da opinião de todas as pessoas envolvidas no processo, eu iria fazer uma sessão reflexiva após o evento de lançamento do livro, na Semana de Educação para a Vida do CEMEB, com estudantes e professoras envolvidas no processo. Entretanto, em decorrência da greve dos professores, o evento foi transferido para o semestre seguinte. Esse adiamento impediu esse registro, pois o prazo para o término da coleta de dados nas escolas era de 15 de julho de 2023.

Vale destacar que não chegou até mim qualquer negativa em relação à atividade por parte de docentes e discentes, que, quando falavam comigo, relataram que a atividade era interessante e a viram como continuidade do trabalho proposto cotidianamente pela própria escola.

A seguir detalharei a edição do livro “III contos de Machado de Assis”.

4.4.3 A edição do livro “III contos de Machado de Assis”

A última atividade editorial do projeto foi com a aluna 19, que foi a ilustradora da capa do livro “Antologia em cena”. A aluna desenvolve atividades na sala de altas habilidades da escola e demonstrou interesse em dar continuidade às atividades de caráter editorial em 2023. Como a estudante tem habilidades de ilustração e estava interessada em estudar as obras do PAS/UnB, decidimos fazer uma edição especial dos três contos restantes de Machado de Assis solicitados pela matriz de referência da segunda etapa do PAS/UnB: “O enfermeiro”, “Pai contra mãe” e “A igreja do Diabo”. Para facilitar os nossos encontros, combinamos que eles aconteceriam segunda-feira à tarde em parte do horário em que ela tinha aulas na sala de altas habilidades, com duração de 1h a 1h 30 min.

A professora 23 também ajudou na orientação da estudante para a criação e aperfeiçoamento das ilustrações que iriam compor a versão final do livro com os contos de Machado de Assis. Assim, em certa medida, fizemos a continuidade do trabalho desenvolvido no ano anterior. Vale ressaltar também que, durante a produção da edição, a aluna teve aulas com a professora 11 sobre o realismo literário e a obra de Machado de Assis. Dessa forma, uma diferença substancial para o trabalho com o conto “A cartomante” foi que nós não tivemos um momento destinado à explicação das características da obra de Machado de Assis.

Usamos versões dos contos disponíveis gratuitamente de forma digital na construção da nossa edição e os colocamos em arquivos do *Microsoft Word* com folhas brancas e as letras pretas e fonte com tamanho próximo a 12. Para o conto “Pai contra mãe”, utilizamos a versão da Edições Câmara (Assis, 2013), para os contos “O enfermeiro”⁹⁹ e “A igreja do Diabo”¹⁰⁰ utilizamos versões que estavam em pdf e disponíveis em vários sites da internet. Para que a versão final não ficasse comprometida, sempre que encontrávamos algum ponto que poderia estar adequado, conferíamos com uma edição que eu tinha dos contos completos de Machado de Assis (Assis, 2019). A aluna 19 também se comprometeu a, antes dos encontros, ler os contos com que trabalharíamos.

A sequência didática ocorreu de forma mais espaçada e em um formato relativamente híbrido, pois tivemos cinco encontros presenciais durante cerca de dois meses (27/03, 10/04, 24/04, 22/05 e 29/05) e também discutíamos alguns aspectos da edição da obra, como o que poderia ser acrescentado em algumas ilustrações para a nossa edição final. Além disso, usamos um dicionário físico (Houaiss, 2011) para nos ajudar no processo de construção das notas de rodapé, já que a obra de Machado de Assis costuma exigir que seus leitores tenham o conhecimento de palavras ou expressões pouco comuns nos usos do Português atualmente. A escolha do Dicionário Houaiss Conciso se deu devido à sua disponibilidade na escola e à forma como apresentava de modo mais objetivo e preciso as informações, na percepção da aluna 19.

A sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) para a construção da edição de três contos de Machado de Assis se deu da seguinte forma:

⁹⁹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000265.pdf>. Acesso em 25 de ago de. 2023.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000194.pdf>. Acesso em 25 de ago. de 2023.

- *Apresentação da situação:* Além da edição digital da Câmaras Edições (Assis, 2013), pegamos alguns livros da biblioteca com contos de Machado de Assis para ver como os seus elementos de *design* eram trabalhados. Nesse momento, eu a orientei a reparar que aspectos poderiam facilitar a leitura, como notas de rodapé explicativas sobre as referências feitas pelo autor e sobre palavras ou expressões incomuns no uso cotidiano do Português, e que outros aspectos poderiam dificultar o processo de leitura, como o tamanho muito pequeno das letras de algumas edições;
- *Primeira produção:* As primeiras versões dos três contos partiram de quatro encaminhamentos principais, pensados em conjunto com a aluna 19: alteração da cor das páginas, alteração da tipografia do texto, inserção de notas de rodapé (principalmente relacionadas ao vocabulário) e o planejamento inicial da imagem da capa do conto. Todos os elementos de *design*, como as cores, a tipografia empregada e o tamanho da fonte, eram pensados para ajudar a realçar significados expressos no conto. Assim, tínhamos o direcionamento inicial do processo de edição de cada conto;
- *Módulos:* Após o término dos quatro procedimentos iniciais, relíamos juntos o conto a ser editado por completo e a aluna começava a compartilhar suas ideias sobre a capa. Durante o processo de releitura, apontávamos palavras ou expressões que poderiam ser importantes para o entendimento dos contos. Consultávamos o dicionário e analisávamos qual seria o conjunto de significados mais adequado para determinado trecho da obra. Além dos significados das palavras, procurávamos fazer notas explicativas como: “A leitura atenta deste capítulo é fundamental para se entender a doutrina da Igreja do Diabo” para se referir ao título do capítulo III (A boa nova aos homens) do conto “A igreja do Diabo”; e “Livro que contém o conjunto de orações e leituras prescritas pela Igreja Católica. O trecho sinaliza que o Diabo quer ter seu próprio conjunto de orações e princípios para se opor a Deus” na nota de rodapé sobre a palavra “breviário” no mesmo conto. Durante esses módulos, também pensávamos em sugestões para as capas dos contos e a capa final do livro com contribuições diversas da professora 23, desde o planejamento do desenho até o realce final das cores da ilustração, que poderiam ser desenhadas manualmente ou em ferramentas online, como o *Canva*. Parte do processo de orientação sobre as quatro ilustrações do

livro ocorreram por meio do aplicativo *WhatsApp*. Vale ressaltar que a capa do conto “A igreja do Diabo” foi feita em um quadro e teve a sua inclusão por meio de fotos que tiramos com um *smartphone*;

- *Produção final*: As versões finais dos contos tinham as capas incluídas e recebiam algumas notas complementares sobre as obras do PAS/UnB, como a seguinte nota relacionada ao conto “Pai contra mãe”: “Ao se discutir os quatro primeiros períodos do parágrafo, no item 44 da prova do PAS 2 de 2020, foi considerada correta a seguinte afirmação: o narrador do conto expõe o absurdo da relação de propriedade e de desumanização entre os escravos e seus donos, com formulações irônicas como ‘dinheiro também dói’”. Após a revisão final, também inserimos a capa do livro e decidimos que o título do nosso livro digital seria “III contos de Machado de Assis”. Redigi uma breve apresentação que foi consentida pela aluna 19, juntei os arquivos em pdf e terminei o processo com o envio do livro digital para a Câmara Brasileira do Livro, que nos deu o número do ISBN e a ficha catalográfica. Por fim, o livro digital ficou disponível no site Repositório de Material Discursivo Multimodal¹⁰¹.

Abaixo seguem as ilustrações com fragmentos do livro para apresentar como ficou a versão final do livro.

¹⁰¹ Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2023/07/III-Contos-de-Machado-de-Assis-1.pdf>. Acesso em 24 de set. de 2023.

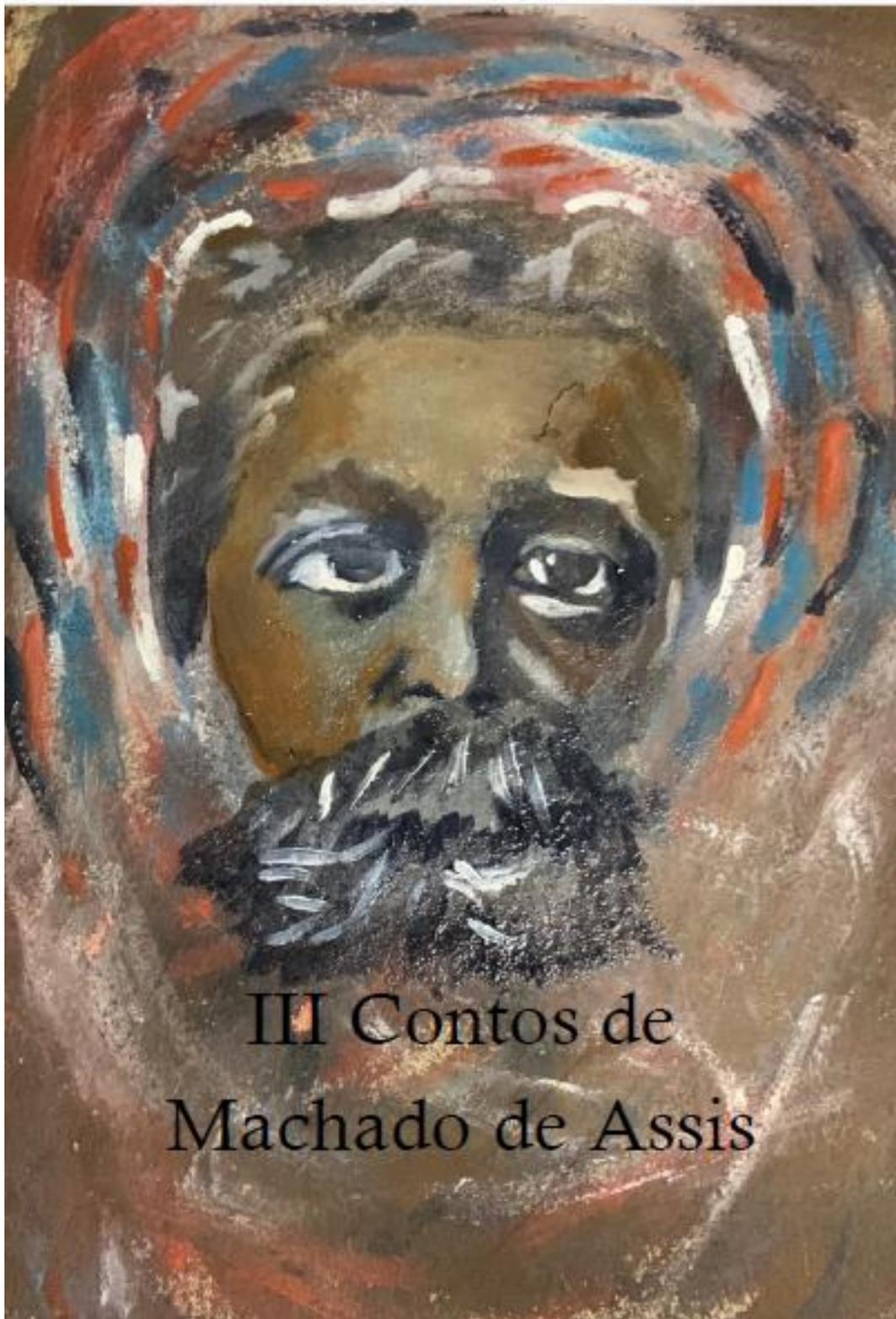


Figura 42: Capa final do livro “III Contos de Machado de Assis”.



Figura 43: Capa do conto “O enfermeiro”.

O Enfermeiro¹

Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860, pode entrar numa página de livro? Vá que seja, com a condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.

Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras cousas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se lhe não cheira a rosas. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. Não me peça também o império do Grão-Mogol, nem a fotografia dos Macabeus; peça, porém, os meus sapatos de defunto e não os dou a ninguém mais.

Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo, — quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior, perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfiado de copiar citações latinas e

¹ O conto foi originalmente intitulado "Cousas íntimas" e publicado na *Gazeta de Notícias* no dia 13 de julho de 1884.

Figura 44: Página inicial do conto "O enfermeiro".



Figura 45: Capa do conto “Pai contra mãe”.

— Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo, com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

— Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração¹³.

¹³ A respeito da frase final do conto, no item 52 da prova do PAS 2 de 2020, foi considerada correta a seguinte afirmação: A ideia expressa no verso “A gente sabe como termina quando começa desse jeito.”, da canção Cota não é esmola, sobre as consequências do racismo na sociedade, também está presente no conto Pai contra mãe, na frase “Nem todas as crianças vingam”.

Figura 46: Página final do conto “Pai contra mãe”.

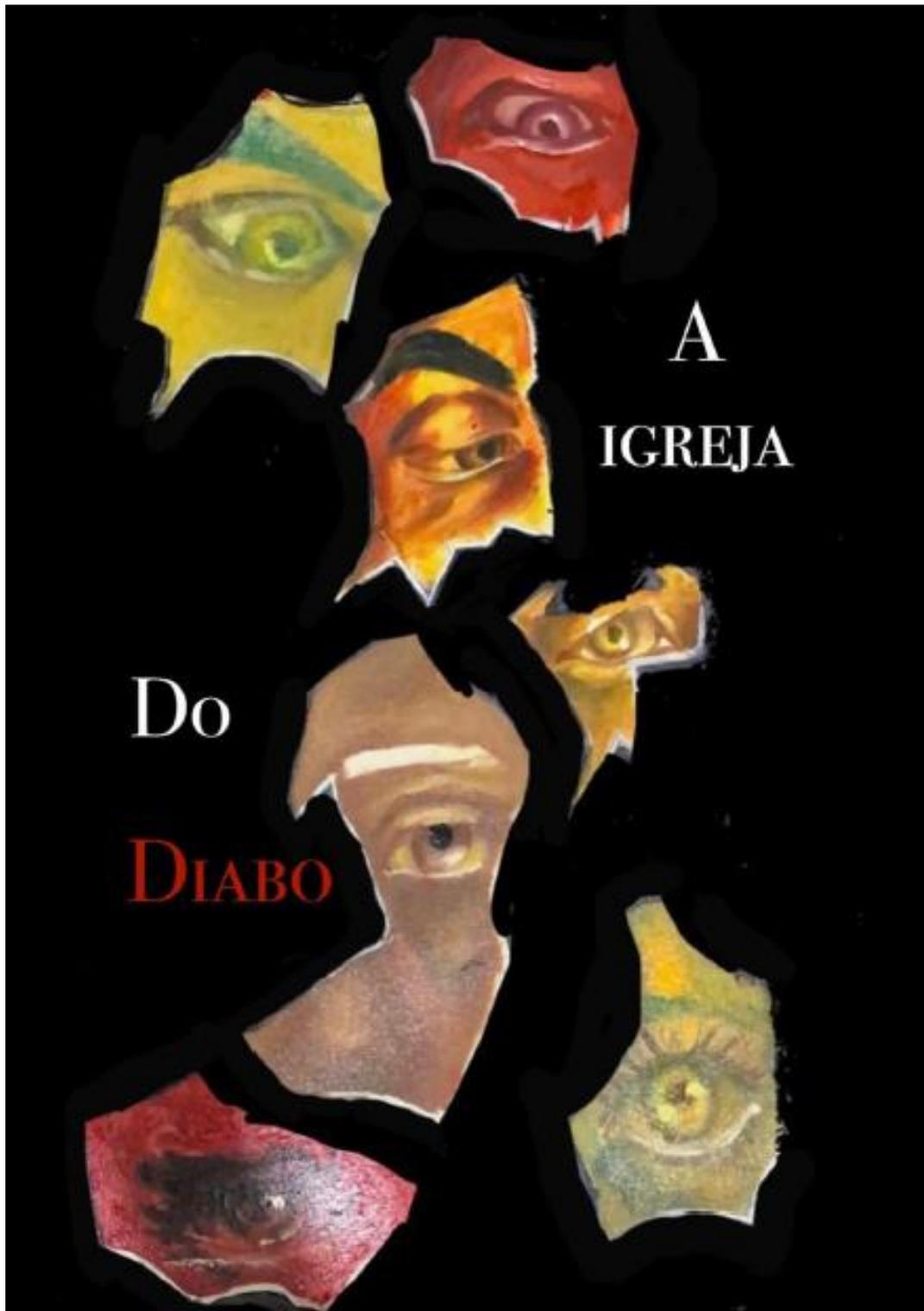


Figura 47: Capa do conto “A igreja do Diabo”.

Capítulo I

De uma ideia mirífica

Conta um velho manuscrito beneditino que o Diabo, em certo dia, teve a ideia de fundar uma igreja. Embora os seus lucros fossem contínuos e grandes, sentia-se humilhado com o papel avulso que exercia desde séculos, sem organização, sem regras, sem cânones¹, sem ritual, sem nada. Vivia, por assim dizer, dos remanescentes divinos, dos descuidos e obséquios humanos. Nada fixo, nada regular. Por que não teria ele a sua igreja? Uma igreja do Diabo era o meio eficaz de combater as outras religiões, e destruí-las de uma vez.

— Vá, pois, uma igreja, concluiu ele. Escritura contra Escritura, breviário contra breviário². Terei a minha missa, com vinho e pão à farta, as minhas prédicas³, bulas, novenas e todo o demais aparelho eclesiástico. O meu credo será o núcleo universal dos espíritos, a minha igreja uma tenda de Abraão. E depois, enquanto as outras religiões se combatem e se dividem, a minha igreja será única; não acharei diante de mim, nem Maomé, nem Lutero. Há muitos modos de afirmar; há só um de negar tudo.

Dizendo isto, o Diabo sacudiu a cabeça e estendeu os braços, com um gesto magnífico e varonil. Em seguida, lembrou-se de ir ter com Deus para comunicar-lhe a ideia, e desafiá-lo; levantou os olhos, acesos de ódio, ásperos de vingança, e disse consigo: — Vamos, é tempo. E rápido, batendo as asas, com tal estrondo que abalou todas as províncias do abismo, arrancou da sombra para o infinito azul.

Capítulo II

Entre Deus e o Diabo

Deus recolhia um ancião, quando o Diabo chegou ao céu. Os serafins que engrinaldavam⁴ o recém-chegado, detiveram-se logo, e o Diabo deixou-se estar à entrada com os olhos no Senhor.

— Que me queres tu? perguntou este.

¹ Cânones: Livros considerados de inspiração divina ou que têm regras ou princípios a serem seguidos por fiéis de uma determinada doutrina religiosa.

² Breviário: Livro que contém o conjunto de orações e leituras prescritas pela Igreja Católica. O trecho sinaliza que o Diabo quer ter seu próprio conjunto de orações e princípios para se opor a Deus.

³ Prédicas: Discurso ou sermão religioso, como uma espécie de pregação.

⁴ Engrinaldar: Decorar, enfeitar ou coroar uma pessoa ou a si próprio.

Figura 48: Primeira página do conto “A igreja do Diabo”.

É importante destacar que o processo editorial de cada conto explicitou diversos significados por meio do processo de ressemiotização. No conto “O enfermeiro”, a capa ajudou a significar como a vida dos principais personagens estava por um fio e interligadas. No mesmo conto, o uso da cor preta no fundo da página também ajudou a representar o tom mais sombrio da narrativa (van Leeuwen, 2011) devido ao assassinato e às reflexões dos personagens durante a narrativa.

“Pai contra mãe” recebeu uma capa em que a dor sofrida pela opressão é representada por uma mulher gritando com um x em sua boca, o que reforça o silenciamento à sua voz e à sua dor. A inserção de algumas notas de rodapé ajudou também a discutir o racismo por meio de itens que já foram avaliados pelo PAS/UnB sobre o conto.

Por fim, “A igreja do Diabo” recebeu uma capa em que os diferentes olhos/olhares apresentados na capa fazem referência aos sete pecados capitais. Além disso, a tipografia *Courier New*, empregada nos títulos dos capítulos do conto, associada à cor das páginas, buscou construir a identidade multimodal (van Leeuwen, 2021) do conto como relacionada a textos antigos de caráter religioso, já que a temática da obra está relacionada a um conflito na relação entre Deus, o Diabo e a humanidade.

Sobre a atividade desenvolvida, a aluna 19 se manifestou da seguinte forma em um questionário.

1. Você avalia que as atividades propostas durante o projeto contribuíram para a sua formação? Foram atendidos os seus interesses?

Resposta: *Sim, as atividades enriqueceram muito meu vocabulário, repertório cultural e proporcionaram uma melhoria nas minhas habilidades artísticas.*

2. Durante as atividades editoriais, você teve de criar significados visuais e escritos. Como você avalia o desenvolvimento da dinâmica durante as aulas? De que forma o diálogo entre ambas as linguagens te ajudou a criar as edições especiais?

Resposta: *A dinâmica foi boa, tudo ocorreu de forma bem tranquila. O diálogo entre ambas as linguagens promoveu meu repertório e me fez pensar com mais criatividade.*

3. Durante as atividades, foram discutidos alguns aspectos da obra de Machado de Assis. Que aspectos da obra do autor mais lhe interessaram? Quais foram os principais desafios para a leitura e a interpretação dos contos de Machado de Assis? Você considera a leitura da obra do autor relevante para estudantes do ensino médio?

Resposta: *Eu gostei do realismo presente nas obras, pois adoro literatura com uma escrita mais realista. As dificuldades foram em questão ao vocabulário, mas isso se resolveu com um dicionário. A leitura das obras do autor são muito importantes, porque além de caírem no PAS, são um ótimo repertório para redações.*

4. Você acha que as atividades desenvolvidas contribuíram na sua preparação para o PAS/UnB ou o Enem? Elas foram satisfatórias para você desenvolver suas habilidades com outras linguagens além da escrita?

Resposta: *Contribuíram, pois me ajudaram a estudar para as obras do PAS, e ajudaram na argumentação nas redações, além de enriquecer meu vocabulário.*

5. Durante as aulas, usamos alguns recursos tecnológicos nas atividades. Como você avalia o uso desses recursos para a sua aprendizagem? Você viu mais vantagens ou desvantagens?

Resposta: *São recursos bons que proporcionam uma aprendizagem com conforto.*

6. Durante a edição dos contos de Machado de Assis, o dicionário foi utilizado com frequência na produção de rodapés. Como você avalia o papel do dicionário para a construção da edição? O trabalho com ele foi fundamental para o trabalho com a obra de Machado de Assis? Durante a sua formação escolar, você acredita que trabalhou suficientemente com o dicionário?

Resposta: *O dicionário foi essencial para o rodapé do livro, além de ajudar com a compreensão do texto, e na escola, eu nunca tive tempo suficiente para trabalhar com o dicionário.*

7. Tivemos um diálogo constante com a professora da sala de altas habilidades. Como você avalia a parceria desenvolvida com a professora durante o processo?

Resposta: *Muito boa, a professora de altas habilidades esteve me ajudando durante todo processo, sendo essencial para o livro.*

As respostas da aluna 19 fortalecem, além da importância da colaboração com a professora 23, a atividade como forma de desenvolvimento da criatividade e de habilidades relacionadas, especialmente, à comunicação e à interpretação de significados visuais e escritos. Ademais, colocam-na como relevante também para o trabalho com o dicionário no ambiente escolar, já que a aluna 19 relatou que não tinha tempo suficiente para usar o dicionário na escola.

As professoras 7 e 23 não responderam aos questionários por escrito, mas, sempre que conversávamos sobre o projeto, elas ressaltavam que valorizavam as práticas editoriais como uma atividade relevante, criativa e capaz de se integrar os trabalhos desenvolvidas por elas no âmbito do colégio.

A seguir apresentarei o desenvolvimento do processo de ressemiotização do poema “O morcego”, de Augusto dos Anjos e algumas considerações para o aperfeiçoamento do processo de ressemiotização de obras literárias.

4.4.4 Ressemiotização do poema “O morcego” e pontos a serem aperfeiçoados

No CEAN, a atividade de ressemiotização foi desenvolvida pelas alunas 39 e 43. As alunas estavam muito interessadas no estudo de obras do PAS/UnB e acharam na ressemiotização de obras literárias uma possibilidade interessante de trabalho. A sequência didática teve um caráter coletivo no estágio inicial (apresentação da situação) e mais direcionado às estudantes interessadas no processo de ressemiotização durante o restante do seu desenvolvimento. Dessa forma, a sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) se deu da seguinte forma durante três encontros no primeiro semestre de 2022.

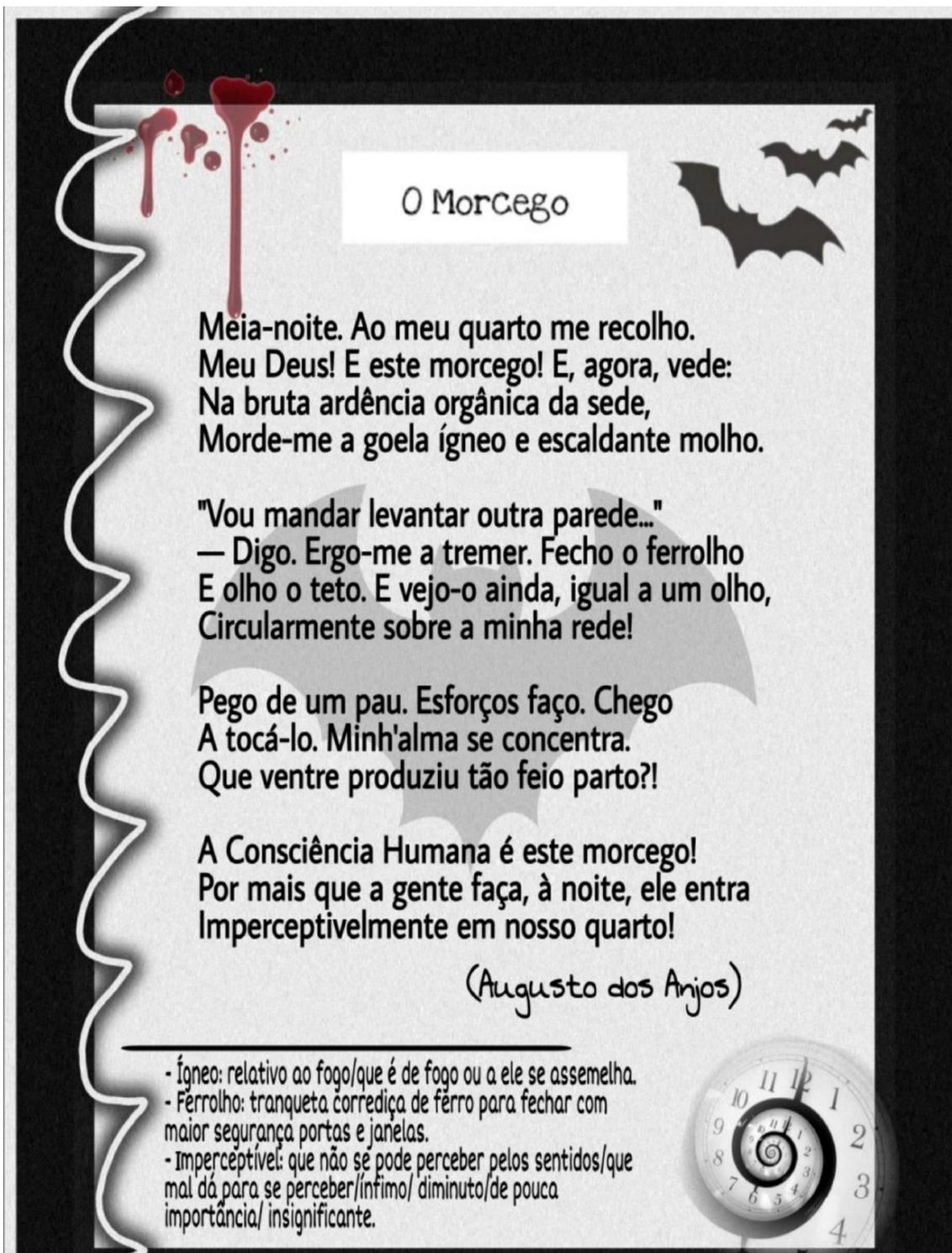
- *Apresentação da situação:* Tratava-se de uma turma mista com estudantes do segundo e do terceiro anos. Trabalhamos as obras “Canção do exílio” e “O morcego”, de Augusto dos Anjos, por meio da leitura e de uma exposição

dialogada sobre suas características literárias e suas temáticas. Após esse momento mais conceitual, começamos a discutir possibilidades para o processo de ressemiotização, como a inserção de imagens e mudanças dos elementos de *design* do poema, com base na versão do conto “A cartomante” feita pelo aluno 5 e pela aluna 18. Por fim, resolvemos itens sobre questões que abordavam aspectos gramaticais, literários e de interpretação das obras estudadas;

- *Primeira produção*: Na aula seguinte, as alunas apresentaram uma produção inicial com a inserção da imagem de morcegos voando, manchas de sangue e vários relógios em uma espiral infinita marcando meia-noite. A ideia delas, que foram bastante efetivas, foi criar uma atmosfera mais sombria do poema e realçar visualmente alguns elementos marcantes dos seus significados escritos, como a figura do morcego e o relógio à meia-noite;
- *Módulos*: Sob minha orientação, pedi que as alunas inserissem notas de rodapé para explicar os significados de algumas palavras que pudessem dificultar a leitura da obra, especialmente por adolescentes. Também solicitei que colocassem as fontes de onde tiraram as imagens utilizadas no poema, já que não foram de autoria delas. Além disso, solicitei que elas inserissem os itens que tínhamos resolvido em sala de aula sobre o poema com comentários sobre os itens errados. Eu ajudei as alunas a revisarem os seus comentários e em algumas adequações de vocabulário e de coesão. Vale destacar que os itens estavam focados em discutir aspectos relacionados ao vocabulário, à gramática e à interpretação dos sentidos do poema;
- *Produção final*: As alunas juntaram a versão ressemiotizada em uma página inicial e na seguinte os itens resolvidos e comentados. Após a autorização delas e de seus respectivos responsáveis, o poema foi disponibilizado no site Repositório de Material Discursivo Multimodal¹⁰² e disponibilizado para os demais colegas por meio do *WhatsApp*.

A seguir apresento as duas páginas da versão final do processo de ressemiotização do poema “O morcego”, de Augusto dos Anjos.

¹⁰² Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2022/08/Poema-O-Morcego-com-exercicios-do-PAS-resolvidos-e-comentados.pdf>. Acesso em 24 de set. de 2023.



O Morcego

Meia-noite. Ao meu quarto me recolho.
 Meu Deus! E este morcego! E, agora, vede:
 Na bruta ardência orgânica da sede,
 Morde-me a goela ígneo e escaldante molho.

"Vou mandar levantar outra parede..."
 — Digo. Ergo-me a tremer. Fecho o ferrolho
 E olho o teto. E vejo-o ainda, igual a um olho,
 Circularmente sobre a minha rede!

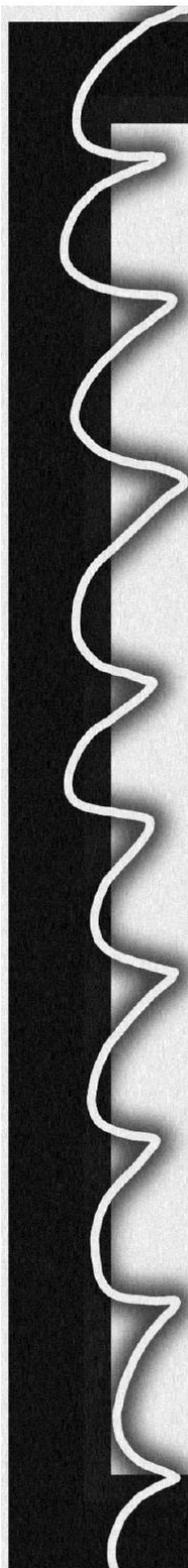
Pego de um pau. Esforços faço. Chego
 A tocá-lo. Minh'alma se concentra.
 Que ventre produziu tão feio parto?!

A Consciência Humana é este morcego!
 Por mais que a gente faça, à noite, ele entra
 Imperceptivelmente em nosso quarto!

(Augusto dos Anjos)

- Ígneo: relativo ao fogo/que é de fogo ou a ele se assemelha.
 - Ferrolho: tranqueta corrediça de ferro para fechar com maior segurança portas e janelas.
 - Imperceptível: que não se pode perceber pelos sentidos/que mal dá para se perceber/infimo/ diminuto/de pouca importância/ insignificante.

Figura 49: Versão das alunas 39 e 43 do poema "O morcego", de Augusto dos Anjos.



O Morcego

(PAS 3-2021) No poema O morcego, Augusto dos Anjos retrata o morcego como uma criatura feia, que causa medo aos humanos; no entanto, o morcego é um exemplo da diversidade dos mamíferos e de sua especialização. Considerando esse poema bem como aspectos relacionados ao morcego e à evolução, julgue os itens a seguir.

61 Se, conforme elucida o sujeito lírico, o morcego é a “Consciência Humana”, então o espaço em que o morcego se encontra, o quarto, é metáfora para a intimidade do poeta.

62 Os termos “Minh’alma” (v.10) e “feio parto” (v.11) exercem a mesma função sintática.

63 No último verso da primeira estrofe, a expressão “ígneo e escaldante” informa o modo como o morcego morde a goela do eu lírico.

64 As vírgulas empregadas na primeira estrofe justificam-se pela mesma regra de pontuação.

GABARITO JUSTIFICADO

61 C

62 E - O termo "Minh'alma" exerce a função sintática de sujeito, enquanto que o termo "feio parto" exerce a função de objeto direto. Desse modo, não exercem a mesma função sintática.

63 E - A expressão "ígneo e escaldante" caracteriza o molho descrito pelo eu lírico, não o modo como o morcego morde a goela do eu lírico.

64 C

FONTES DAS IMAGENS:

<https://e1.pnggg.com/pngimages/581/484/png-clipart-halloween-mega-three-black-bats-illustration.png>

<https://th.bing.com/th/id/R.721e80d5e41b1c774a5e1f38ca89e7barik=nDM2uPJoDdMabA&pid=ImgRaw&r=0>

<https://media.h2foz.com.br/uploads/relogio-espiral.jpg>

Figura 50: Itens resolvidos e comentados pelas alunas 39 e 43 da prova do PAS/UnB sobre o poema “O morcego”.

Essa versão, além de explorar a criatividade das alunas 39 e 43 em busca de um *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) que ajudasse a potencializar os significados

expressos no poema, também contribuiu para elas buscarem alternativas a fim de construir um material capaz de auxiliar estudantes adolescentes a interpretar melhor o poema e a compreenderem melhor como a obra já foi exigida em uma prova anterior do PAS/UnB. Dessa forma, trata-se de um trabalho que integrou o estudo de textos literários ao trabalho com recursos semióticos voltados para estudantes adolescentes.

Apenas a aluna 39 respondeu ao questionário sobre o desenvolvimento das atividades durante o primeiro semestre de 2022. As perguntas e respostas mais ligadas à proposta de ressemiotização de obras literárias foram:

2. Como você avalia a oficina de modo geral? Que sugestões você tem para aperfeiçoar a oficina?

Resposta: A oficina é ótima, possui materiais de estudos excelentes e acompanha muito bem as novas tecnologias para o nosso desenvolvimento estudantil e, por isso, uma única sugestão possível seria a implementação de jogos, tais como o Kahoot ou Quizizz, para fixação das matérias estudadas de uma maneira mais dinâmica e divertida.

3. Você acha que as atividades desenvolvidas na disciplina contribuíram para a sua preparação para o PAS/UnB ou o Enem? Elas foram satisfatórias para você desenvolver suas habilidades com outras linguagens além da escrita? Explique.

Resposta: Com toda certeza, eu afirmo que sim. Sou aluna da oficina por mais de um ano e, ao realizar as provas do PAS/UnB e o Enem, percebi que grande parte dos conteúdos ensinados durante as aulas estavam presentes nas respectivas provas. Além disso, as atividades foram satisfatórias para o desenvolvimento das minhas habilidades em diversas linguagens, pois envolviam o uso de linguagens visuais, de escrita, da oratória, e muito mais.

As respostas da aluna 39 apontaram ser favoráveis ao trabalho multimodal envolvendo o uso integrado de diversos modos de significação a partir do trabalho com obras do PAS/UnB. Portanto, esse trabalho integrado, por meio do processo de ressemiotização de obras literárias, tem o potencial de fortalecer o desenvolvimento do uso de diversos modos de significação de forma conjunta com obras que fazem parte das matrizes de referência do PAS/UnB.

Por fim, com base na análise desenvolvida nas subseções anteriores e nos diálogos com estudantes e docentes envolvidos nas atividades propostas, aponto a seguir alguns pontos que podem aperfeiçoar a proposta pedagógica ou que precisam ser levados em consideração no processo de ressemiotização e de edição com estudantes do ensino médio.

- A mudança de cores das páginas e das letras das obras literárias tende a ser um caminho que induz os estudantes a pensarem melhor como o texto literário pode ser ressemiotizado (Iedema, 2003; van Leeuwen, 2021). Isso se deve pelo fato de essa mudança evidenciar parte dos recursos de edição disponíveis em *softwares* de edição de textos, como o *Microsoft Word*, e transformar de forma substancial o *design* típico do uso das cores em textos com páginas da cor branca e letras da cor preta (Kress; van Leeuwen, 2020);
- O início do trabalho com notas de rodapé por meio do trabalho com o vocabulário da obra, além de ajudar os estudantes a compreenderem melhor os sentidos de um determinado texto literário, pode ser um caminho interessante para que eles conheçam melhor ferramentas voltadas para a edição de textos, já que a inserção de notas de rodapé exige que os estudantes busquem, por exemplo, como é possível materializar esse recurso no *Microsoft Word*, o que os leva a experienciar (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) como é possível editar textos em telas digitais;
- No uso das tipografias nos títulos das obras, os estudantes preferiram usar recursos de escrita mais variados em relação a: inclinação, peso (negrito), tamanho, conexão, orientação e irregularidade (van Leeuwen, 2021). Durante o corpo dos textos, eles preferiram usar recursos de escrita que valorizavam uma maior regularidade tipográfica, principalmente com menor peso e inclinação. Isso se deve ao fato de que os estudantes perceberam que fontes mais regulares e tradicionais, como Times New Roman, facilitam a leitura dos significados escritos relativamente longos e outras tipografias dão destaques melhores a títulos e subtítulos, que são lidos de forma mais rápida e mais propensos a uma identidade visual diferente do restante da obra;
- A criação de imagens e a construção de diferentes *designs* para as obras nas atividades editoriais estimula a criatividade dos estudantes e é um exercício interessante para os alunos trabalharem o uso integrado de diferentes modos de

significação de forma colaborativa (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois estimula os estudantes a pensarem novas formas de expressão por meio de recursos visuais e escritos, principalmente os disponíveis em tecnologias digitais;

- A ressemiotização (Iedema, 2003) e o processo de edição podem ser integrados ao estudo de obras literárias e artísticas do PAS/UnB recorrentes na escola, principalmente as mais curtas (contos, músicas e poemas) e complementa esse trabalho por meio de uma atividade que instiga a criatividade e uma postura mais ativa dos discentes em relação à leitura, à interpretação e ao debate das temáticas e das estéticas presentes em uma determinada obra;
- Com base no desenvolvimento das atividades relatadas nesta seção, foi possível notar que o trabalho de ressemiotização e de edição tende a ser mais efetivo, produtivo e menos cansativo quando feito presencialmente ou de forma síncrona na interação online com o encontro de professores e estudantes. Dessa forma, a interação colaborativa entre os participantes também será mais evidente e será possível consolidar de forma mais efetiva o *design* final do texto e o processo de revisão gramatical de acordo com a expressividade do texto;
- O processo de revisão textual, essencial para a construção da *produção final* dentro do procedimento das sequências didáticas, levará em conta não apenas aspectos gramaticais relacionados ao uso normativo do Português, mas também como diferentes modos de significação, especialmente o visual e o escrito, podem se integrar de forma mais efetiva para discutir as temáticas das obras a partir de um viés crítico;
- Por fim, o processo de ressemiotização e de edição de obras de forma digital pode potencializar o caráter perene do trabalho, desde que bem armazenado e compartilhado. Além de diminuir drasticamente eventuais custos de impressão – variáveis de acordo com o material, a qualidade e a tiragem –, esse trabalho é bastante válido para ser lido, distribuído e até servir de inspiração para novas atividades da mesma natureza.

4.5 O videoclipe na sala de aula

Conforme já discutido nesta tese, as matrizes atuais do PAS/UnB exigem em suas três etapas obras audiovisuais de diversos gêneros, como videoclipes. O gênero videoclipe é um dos principais gêneros visualizados no *YouTube*, principal plataforma

gratuita de vídeos na atualidade. É comum que artistas ligados à indústria cultural – como, por exemplo, Justin Timberlake, Beyoncé, IZA, Anitta e Aerosmith – consigam alcançar centenas de milhões de visualizações no *YouTube*. Além de ser uma forma de promoção de músicas diversas, o gênero potencializa os significados da música que lhe origina por meio do acréscimo de novos recursos semióticos à sua constituição. Cores, imagens, gestos e participantes que não estavam explicitamente expressos nas letras ou nos sons de uma música, por exemplo, podem passar a integrar os significados sonoros e orais na composição desses textos.

Os processos de conhecimento relacionados aos atos de experienciar, conceitualizar e analisar, ligados à Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), podem fazer parte do trabalho em sala de aula com videoclipes. O ato de criar exige um projeto mais amplo para esse gênero, pois exigirá bastante tempo de diversos recursos tecnológicos para o processo de produção e edição de um videoclipe, o que não foi feito durante as atividades propostas por esta tese.

Ademais, é necessário destacar o consumo de videoclipes se dá por meio de leituras não lineares do uso integrado de recursos semióticos, seguindo mais a lógica das telas do que de materiais impressos (Kress, 2003). Um gesto pode acontecer, por exemplo, simultaneamente ao som de diversos instrumentos musicais combinados com a expressão oral de significados e simbolismos visuais diversos. Esse excesso de informações não é um problema, pois pode potencializar a curiosidade dos estudantes em buscar ou construir sentidos para videoclipes. Durante as práticas de trabalho com videoclipes, foi comum, inclusive, que os estudantes fizessem questão de rever os videoclipes para aperfeiçoar o processo de interpretação, o que sinaliza o engajamento deles com essa atividade.

Esta seção será dividida em duas subseções: uma que discutirá como o gênero videoclipe pode dialogar com outras obras do PAS/UnB e outra que terá como foco o trabalho com o gênero videoclipe em aulas de Artes. Assim, será possível construir caminhos para a compreensão de como o videoclipe pode ser utilizado em sala de aula.

4.5.1 Videoclipes em diálogos com outras obras

Para esta tese, o foco se deu em dois videoclipes: “Ilumina o mundo”¹⁰³, da banda Detonautas com a participação do artista Pelé Milflows, e “Dona de mim”¹⁰⁴, da cantora

¹⁰³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=znXKYIj_BUs. Acesso em 16 de ago. de 2023.

¹⁰⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8. Acesso em 16 de ago. de 2023.

IZA. Nesta proposta, o primeiro videoclipe dialoga de forma mais intensa com o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, e o segundo videoclipe com o conto “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida. Ao final, proponho a apresentação de um exercício que pode potencializar o trabalho com os vídeos. Vale ressaltar que esta proposta se deu a partir de duas aulas com duração de 1h 30min com cerca de dez estudantes do CEMEB nos dias 4 e 11 de maio de 2022.

Uma reflexão sociosemiótica prévia para esta proposta que não pode ser ignorada é que esta atividade propõe leituras na lógica linear dos significados escritos e na lógica não linear do videoclipe (Kress, 2003). Proponho que ambas as formas de leitura sejam feitas na sala de aula e uma forma de materializar esse pressuposto é trabalhar de forma dialógica o videoclipe com obras literárias a partir de temáticas e significados similares que ambos podem evocar.

O primeiro aspecto que precisamos construir com os alunos, é como ambas as obras podem dialogar. Partimos da seguinte reflexão proposta por Fairclough (2008[1992], p.241) sobre as metáforas:

As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e de crença, de uma forma penetrante e fundamental.

O trecho acima, que pode ser entregue em folhas de papel ou projetado para os estudantes em uma televisão grande, não é necessariamente imprescindível para a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, mas pode ser uma oportunidade de os estudantes terem acesso a uma reflexão ligada a leituras acadêmicas curtas, o que é exigido de forma recorrente em exames de seleção, isto é, possibilita-se a criação de um evento de letramento acadêmico na sala de aula. Ademais, o trecho, especialmente a última frase, pode provocar os estudantes a pensarem sobre a importância das metáforas para a forma como interpretamos o mundo, o que pode motivá-los bastante a participarem por meio de exemplos do seu dia a dia. Após a leitura com foco na última frase da citação acima, iniciamos o debate a partir do seguinte questionamento: “quais significados metafóricos podem estar associados às palavras dia, amanhecer e iluminar em nosso cotidiano?”. Os participantes da oficina encaminharam um entendimento relacionado a:

esperança, novidade, futuro, reconstrução e melhoria. Para o encaminhamento da aula sugiro um trabalho inicial com o poema e alguns itens que já caíram em provas anteriores da mesma banca examinadora, Cebraspe, sobre “Tecendo a manhã” para posteriormente discutir o videoclipe de “Ilumina o mundo”.

No trabalho com o poema “Tecendo a manhã”, pertencente ao livro “A educação pela pedra”, é necessário destacar que a obra foi bastante analisada e tem sido vista como um dos principais poemas de João Cabral de Melo Neto, o que tem como consequência diversas visões analíticas sobre os seus significados do ponto de vista da crítica literária. Um ponto inicial é apresentar quais aspectos de sua obra foram identificados e analisados pela crítica literária, como: a inserção do autor na terceira geração modernista ou no pós-modernismo, a reflexão sobre a poesia, a construção de imagens a partir de elementos concretos, o uso da linguagem de forma concisa, a afirmação do ordenado sobre o caótico e do deduzido sobre o especulado, a mescla entre a preocupação estética com a preocupação social e a construção de uma poesia racional (Bosi, 2006; Villaça, 2007). Na sequência dessa explicação sugiro a leitura do poema, que está transcrito abaixo.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
 (Melo Neto, 2020, p. 384-385)

Após essa introdução, a leitura e a releitura do poema por meio do diálogo com os estudantes sobre suas impressões sobre o texto, com enfoque nos significados da palavra “manhã” no contexto do poema, proponho o trabalho com os itens 16 a 20 da prova do

primeiro dia do vestibular da Universidade Federal de Tocantins (UFT) de 2004¹⁰⁵ e 16 a 21 do Vestibular para o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB de 2013¹⁰⁶. É importante que esses itens sejam resolvidos em sala de aula pelos estudantes para eles conhecerem como a banca examinadora do PAS/UnB costuma avaliar o poema.

Além de abordarem aspectos interessantes de interpretação de poemas – como julgar incorreto o item 17 dos Vestibular para o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB de 2013 (“Infere-se do texto que, na perspectiva do eu-lírico, a manhã é uma causa do canto dos galos”), já que, no poema, o canto dos galos que é responsável por tecer a manhã –, aspectos gerais da obra do autor – como julgar correto o item 18 do Vestibular da UFT de 2004 (“A segunda estrofe exemplifica uma das características mais significativas da obra de João Cabral de Melo Neto: as imagens formadas a partir de elementos concretos”) – e a análise gramatical – como julgar correto o item 20 do Vestibular para o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB de 2013 (“O verbo ‘entretendendo’ (v.13) é uma palavra construída pelo autor a partir de símbolos presentes em algumas partes do texto, resgatando os sentidos de ‘entre’ (v.10), ‘tece’ (v.1) e ‘tenda’ (v.12)”), os itens trazem reflexões sobre as metáforas presentes no poema, que costumam exigir a releitura constante do poema pelos estudantes. O item 19 da prova do Vestibular para o ingresso no curso de Licenciatura no Campo de 2013, por exemplo, afirma que “A manhã é uma imagem poética que pode representar o futuro construído coletivamente” e o item 20 do primeiro vestibular da UFT de 2004 afirma que “A segunda estrofe apresenta uma série de metáforas para a ideia de ‘manhã’, por meio das expressões, ‘tela’, ‘tenda’, ‘toldo’, ‘tecido’, que também exploram o efeito sonoro da utilização repetida do mesmo fonema inicial”, ou seja, são itens que ajudam os estudantes a interpretar e até mesmo questionarem os significados de “manhã” no poema de João Cabral de Melo Neto.

É importante ressaltar que essa atividade não se trata de trabalhar questões de exames de seleção de forma aleatória para depositar conceitos na cabeça dos estudantes ou sugerir que eles gravem possíveis respostas, mas de estimular uma reflexão a respeito de diversos aspectos de um cânone literário. As questões de exames de seleção, portanto,

¹⁰⁵ A prova está disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/antigos/2004/VESTUFT2004-1/Arquivos/PAGINAS_DE_PRIM_DIA PARTE_1.PDF. Acesso em 16 de ago. de 2023.

¹⁰⁶ A prova está disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTDIST_13_1_EDUCAMPO/arquivos/VESTCAMPO13_001_01.pdf. Acesso em 16 de ago. de 2023.

podem ser, se bem elaboradas e selecionadas, um instrumento para o trabalho da construção de significados de obras literárias canônicas.

Durante o debate sobre as metáforas presentes no poema “Tecendo a manhã”, solicitei que o aluno 3 lesse o seguinte trecho de uma análise literária do poema elaborada por um prestigiado crítico literário.

É a “saudade do matão” que move a composição e a crítica: “o belo mundo interiorano, tão cheio de paz e de poesia”. Além de ser uma imagem falsa do mundo rural, e de esconder a natureza opressiva da relação entre fazendeiro e peão, desconhece a natureza do canto do galo, metáfora da perspectiva senhorial. Um galo não canta para chamar o outro e provocar uma cadeia de solidariedade. Pelo contrário, com o canto ele afirma o seu domínio sobre o se recanto. É, portanto, sobretudo um desafio e uma agressão, mais que cada galo afirmar que não está se intrometendo na propriedade do outro. Bastaria um galo entrar fisicamente no território do outro para que fosse agredido e uma briga logo se desencadeasse. (Koethe, 2004, p. 444-445).

Depois da leitura, sugeri que ele e os colegas opinassem sobre o fato de que o canto dos galos não significar, na relação entre os animais, uma forma de união, mas de marcação de território por parte do galo, ou seja, o canto dos galos serve para a imposição do domínio sobre um território. Essa reflexão é importante para os alunos verem que uma abordagem interdisciplinar favorece o entendimento de que as metáforas construídas poeticamente às vezes possuem um entendimento construído com base no senso comum e não nas relações concretas entre os animais. O aluno 3 demonstrou durante a aula bastante entusiasmo com o seu papel de trazer uma reflexão que se contrapõe a um entendimento prévio sobre a metáfora proposta por João Cabral de Melo Neto. Além de concordar com a visão de Koethe sobre o uso da metáfora no poema canônico, o estudante ficou bastante animado com o protagonismo que teve durante a aula.

Após a resolução dos itens e o debate sobre o poema, a retomada do questionamento inicial é um ponto central para o estudo sequencial das obras, especialmente das literárias da terceira etapa do PAS/UnB. Os poemas de autores da primeira metade do século XX exigidos pelo PAS/UnB, trabalhados anteriormente nas aulas da oficina – “O morcego”, de Augusto dos Anjos, “Consoada”, de Manuel Bandeira, e “A noite dissolve os homens”, de Carlos Drummond de Andrade, – trazem o ambiente noturno e, conseqüentemente, a noite como uma metáfora associada à tristeza, à opressão, ao medo e à tensão. Já as obras “Ilumina o mundo” e “Tecendo a manhã” trazem como foco metáforas que se opõem à noite apresentada nos poemas anteriores. Também vale

ressaltar que o poema “A noite dissolve os homens” também traz o significado metafórico do dia como um momento de esperança frente à escuridão imposta pelo fascismo.

Na sequência, é importante apresentar alguns questionamentos gerais que provoquem a curiosidade dos estudantes acerca do gênero videoclipe, antes de sua exibição, como:

- Vocês assistem a vídeos?
- O que costuma mudar em um videoclipe em comparação com a música apenas?
- A música também sofre alterações em um videoclipe?
- Vocês costumam rever vídeos no *YouTube* para buscarem os detalhes?
- Qual é a importância do videoclipe para as músicas?
- Qual é o videoclipe preferido de vocês? Por quê?

Esses questionamentos são importantes para que os alunos tenham mais interesse no gênero videoclipe. Trazer essas questões ajuda os estudantes a compartilharem a sua experiência com vídeos, que, com base na pesquisa, mostrou-se um gênero de interesse dos jovens. Após esse questionamento, é imprescindível a exibição do videoclipe na sala de aula¹⁰⁷. A partir do diálogo com os estudantes, foi possível construir o entendimento de que:

- O videoclipe possibilita que outras mensagens e vozes ausentes na canção sejam inseridas, como a mensagem de valorização da vida proposta pelo videoclipe de “Ilumina o mundo”, o que ajuda a ampliar o debate sobre o suicídio na sociedade brasileira;
- A música pode ser interrompida para dar mais dramaticidade à cena;
- As imagens e os gestos de participantes ajudam a ampliar os significados do videoclipe e a construir sentidos a partir de representações ligadas à noite e ao dia;
- O videoclipe de “Ilumina o mundo” mistura a performance dos artistas envolvidos com vivências do protagonista de uma narrativa.

¹⁰⁷ É importante ressaltar que na sala das aulas de oficina do projeto no CEMEB havia uma televisão com entrada HDMI, o que possibilitava que eu projetasse o videoclipe na sala para os estudantes.

Visualmente, é interessante propor que os estudantes reparem como a luz e a escuridão são apresentadas de forma alternada em diferentes momentos do videoclipe, conforme pode ser observado a seguir.



Figura 51: Momento do videoclipe em que o protagonista está com sua amada em um ambiente com a luz do sol (1min 48s).

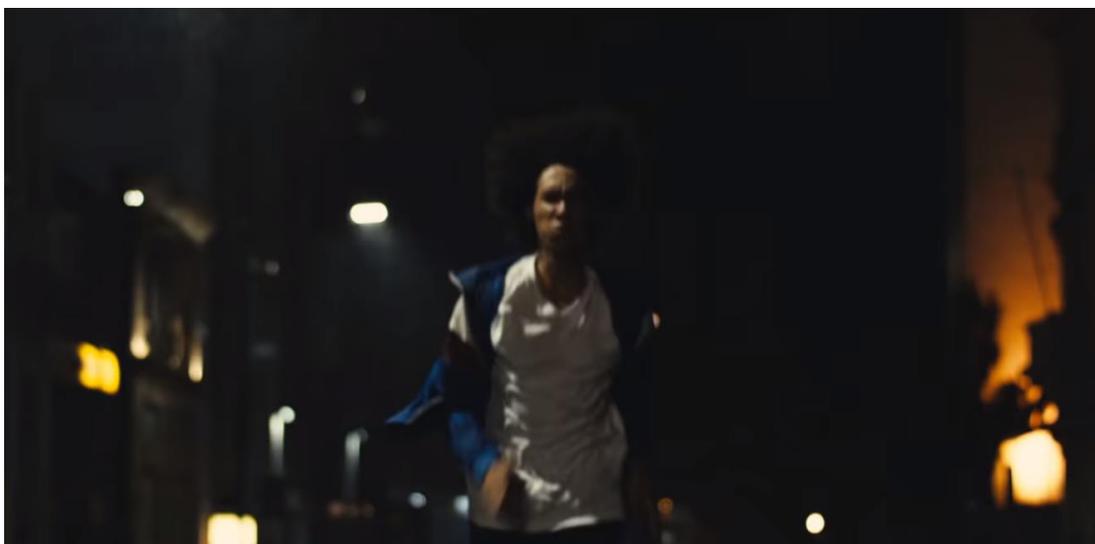


Figura 52: Momento em que o protagonista está sem a sua amada e está correndo pelas ruas à noite (2min 52s).

Após o destaque desses aspectos visuais, é possível discutir como os significados visuais estão relacionados aos orais expressos no seguinte trecho da letra da canção “Ilumina o mundo”.

Trecho da letra da música “Ilumina o mundo”

Desse novo dia que já vai nascer
Deixe que o amor te trague de volta
E quando o espírito amanhecer
É chegada a hora da nossa vitória

E o que eu posso ser até o amanhecer
É a soma de tudo
Eu quero mudar o mundo
Então eu posso ser até o amanhecer
Quem em alguns segundos
Ilumina o mundo

(disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=znXKYIj_BUs. Acesso em 15 ago. de 2023).

Na letra da música, temos alguns exemplos do uso das metáforas citadas anteriormente na letra da música em: “Desse novo dia que já vai nascer”, “o espírito amanhecer” e “Então eu posso ser até o amanhecer/ Quem em alguns segundos/ Ilumina o mundo”. Esses usos metafóricos de “amanhecer”, “dia” e “ilumina” representam um futuro novo que está associado à ideia de que o eu lírico é capaz de se libertar de sentimentos e vivências negativas da sua experiência e passar a transformar a tristeza em alegria. Ademais, é válido destacar o Processo Material “iluminar” pressupõe que há uma escuridão no ambiente que será dissipada pela luz que um Agente trará para transformar o ambiente.

Esse diálogo entre os significados visuais e os orais é importante para o trabalho com o videoclipe, pois potencializa a análise de que o uso integrado de diferentes modos de significação é imprescindível para a produção e a potencialização de sentidos. Dessa forma, encerramos a aula com o trabalho da busca por sentidos em videoclipes e com práticas relacionadas a práticas de leituras lineares e não lineares em diferentes modos de significação. Para a próxima aula solicitei que os alunos lessem o conto “A caolha” e assistissem ao videoclipe da música “Dona de mim”, ambos encaminhados aos estudantes por meio do grupo que tínhamos no *WhatsApp*.

Como alguns estudantes não tinham lido o conto, deixei a parte inicial da aula, cerca de 15 minutos, para que eles lessem o conto enquanto eu dava algumas orientações individuais sobre as redações feitas pelos estudantes para os exames de seleção. A aula seguinte se concentrou no debate sobre o conto “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, e o videoclipe da música “Dona de mim”, da cantora IZA. As obras oportunizam o

trabalho sobre propriedades imagéticas, sonoras, orais, escritas, gestuais e espaciais relacionadas a debates contemporâneos importantes, como o empoderamento feminino, o reconhecimento do silenciamento de obras de autoria feminina, o multiculturalismo, o bullying e a atuação da indústria cultural.

Um primeiro passo importante para a construção da proposta é trazer informações marcantes sobre a autora Júlia Lopes de Almeida, conforme sintetizado nos tópicos a seguir.

- Foi um dos principais nomes da ficção brasileira entre o final do século XIX e o início do século XX. Publicou romances, contos, crônicas, peças de teatro e obras literárias infantis. Destacou-se também pela sua posição abolicionista e feminista;
- O resgate de sua obra, por meio da sua cobrança em exames de seleção do ensino médio e de novos projetos editoriais, indica um claro encaminhamento para uma mudança significativa na historiografia da literatura brasileira por meio da valorização de autoras que foram silenciadas pelos estudos literários mais tradicionais;
- Apesar de ser uma das idealizadoras da Academia Brasileira de Letras, foi impedida de fazer parte dessa instituição por ser mulher. Seu marido, o escritor Filinto de Almeida, ocupou a cadeira nº 3 em seu lugar.

Esses tópicos evidenciam que o trabalho da temática relacionada à opressão às mulheres começa na própria biografia da autora, já que ela, apesar de ser uma escritora prestigiada em seu tempo, foi silenciada pela crítica literária e até mesmo impedida de assumir um lugar na Academia Brasileira de Letras pelo fato de ser mulher. Essas informações podem potencializar o repertório cultural dos estudantes sobre como as mulheres foram desprestigiadas pelo fato de serem mulheres.

Na sequência, é importante construir uma aula dialogada com os estudantes sobre o conto “A caolha”. A obra, um dos principais contos da autora, vai narrar o drama vivido por uma mulher que é extremamente estigmatizada devido ao fato de ser caolha e ter a sua aparência física considerada repugnante pelas pessoas que convivem no mesmo meio que ela. Seu filho, Antonico, acaba também estigmatizado, sendo chamado de “filho da caolha” e sofrendo diversos constrangimentos e intimidações desde a escola, o que se relaciona ao debate atual sobre o bullying, até a vida adulta. Devido ao desejo de sua amada de não ser chamada de “nora da caolha” ele decide se afastar da mãe para ficar

com sua amada. No fim da história, Antonico desmaia após saber que ele deixou a mãe caolha quando criança no momento em que ele enfiou um garfo no olho da própria mãe. Dessa forma, é plausível levantar questionamentos com estudantes em sala de aula sobre o papel da mulher na sociedade brasileira em relação a temas importantes, como: a falta de apoio de outras pessoas, especialmente de homens, para cuidar dos filhos, a dedicação irrestrita aos filhos diante das mais diversas adversidades financeiras e afetivas e a resistência a humilhações constantes oriundas de padrões de beleza construídos social e historicamente.

O debate sobre esse conto também pode ser aproveitado no trabalho com a proposta de redação do Enem 2015 sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Assim, proponho que as obras não sejam abordadas apenas uma vez durante as aulas, mas retomadas, quando for viável, durante o ano letivo para que seja possível abordar de forma cotidiana a amplitude temática das obras trabalhadas.

Nos âmbitos analítico e conceitual relacionados ao gênero videoclipe, é importante levantar os seguintes tópicos com os estudantes sobre o gênero.

- O videoclipe costuma ser produzido após a gravação de uma música a fim de divulgá-la. Além disso, o videoclipe possibilita que os significados expressos pela música sejam ampliados ou potencializados por meio de vários símbolos e outros recursos que construam sentidos;
- É um gênero típico da indústria cultural/de massas;
- Costuma apresentar um excesso de informações;
- O ritmo da mudança de imagens costuma seguir o ritmo da música;
- A música pode ser interrompida para dar maior dramaticidade à narrativa;
- Elementos extras ou extensões da música costumam ser inseridas em um videoclipe;
- Nem sempre o(a) artista é protagonista do videoclipe.

Esses tópicos, discutidos e comentados com os estudantes, potencializam uma leitura sociosemiótica do videoclipe, pois discute a importância social do gênero para a divulgação de uma música e o uso de recursos semióticos para produzir significados, como o uso integrado do ritmo de imagens com a música em videoclipes. Assim, os

estudantes podem começar construir o entendimento necessário para conceitualizar e analisar aspectos relacionados ao gênero.

O videoclipe da música “Dona de mim” traz para o século XXI o debate sobre diversos desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade contemporânea tanto pelos significados orais da música quanto por significados imagéticos, gestuais, sonoros e espaciais, como o desespero dos participantes representados ao perceberem que está ocorrendo um tiroteio próximo a uma escola (1min 30s) ou a tensão no julgamento de uma mulher negra por um júri hegemonicamente composto por homens brancos (1min 40s)¹⁰⁸. Ademais, é importante destacar que o videoclipe analisado, assim como diversos outros pertencentes ao gênero, possui inúmeros detalhes que podem aguçar a curiosidade de estudantes do ensino médio. Um detalhe destacado durante a análise com os estudantes está na figura abaixo.



Figura 53: Momento do videoclipe de “Dona de mim” em que IZA abraça estudantes, majoritariamente negros, aterrorizados por um tiroteio perto da escola (1min 30s).

Um questionamento inicial pertinente para debater a figura acima é: que informações e simbolismos podemos encontrar nessa cena? Vale ressaltar que esse

¹⁰⁸ É digno de nota destacar que, ao trabalhar o videoclipe, as alunas participantes da atividade do dia 11/05/2022, em que construímos um diálogo entre o videoclipe da música “Dona de mim” e o conto “A caolha”, ficaram visivelmente decepcionadas ao saberem que letra da música foi composta por um homem, Arthur Marques, e não por uma mulher. Na conversa que tivemos, elas ressaltaram que achavam consideravelmente superficial e comercial uma música que fala de sentimentos e emoções femininas ter sido composta não a partir da vivência de uma ou mais mulheres sobre os dramas cotidianos enfrentados por elas.

momento do videoclipe reflete a insegurança vivenciada por muitos jovens em escolas públicas. No diálogo com os estudantes, foi possível construir o entendimento de que, além de retratar a violência, o trecho simboliza a cantora acolhendo jovens muito amedrontados com o tiroteio em uma sala de aula em que a professora busca construir uma consciência crítica sobre a opressão aos negros na sociedade brasileira. Uma referência interessante é o registro de uma solicitação feita pela professora para uma pesquisa sobre o “Quilombo dos Palmares” – principal quilombo do Brasil durante o período colonial –, que aparece na parte do quadro iluminada pela luz. Tratar desse e de outros assuntos relacionados a práticas pedagógicas antirracistas numa sala de aula com a maioria dos estudantes negros é uma representação que fortalece a identidade docente como fonte de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica. Ademais, vale notar que a luz ajuda a dar maior saliência para a parte do quadro em que encontramos a expressão “Quilombo dos Palmares”, que também está numa posição mais central no enquadre da imagem, o que facilita a sua visualização, apesar do curto tempo em que essa cena é exibida, durante cerca de três segundos.

Após o diálogo sobre o videoclipe, é importante também compartilhar e ler alguns comentários sobre o videoclipe no *YouTube*, como os apresentados na figura abaixo.

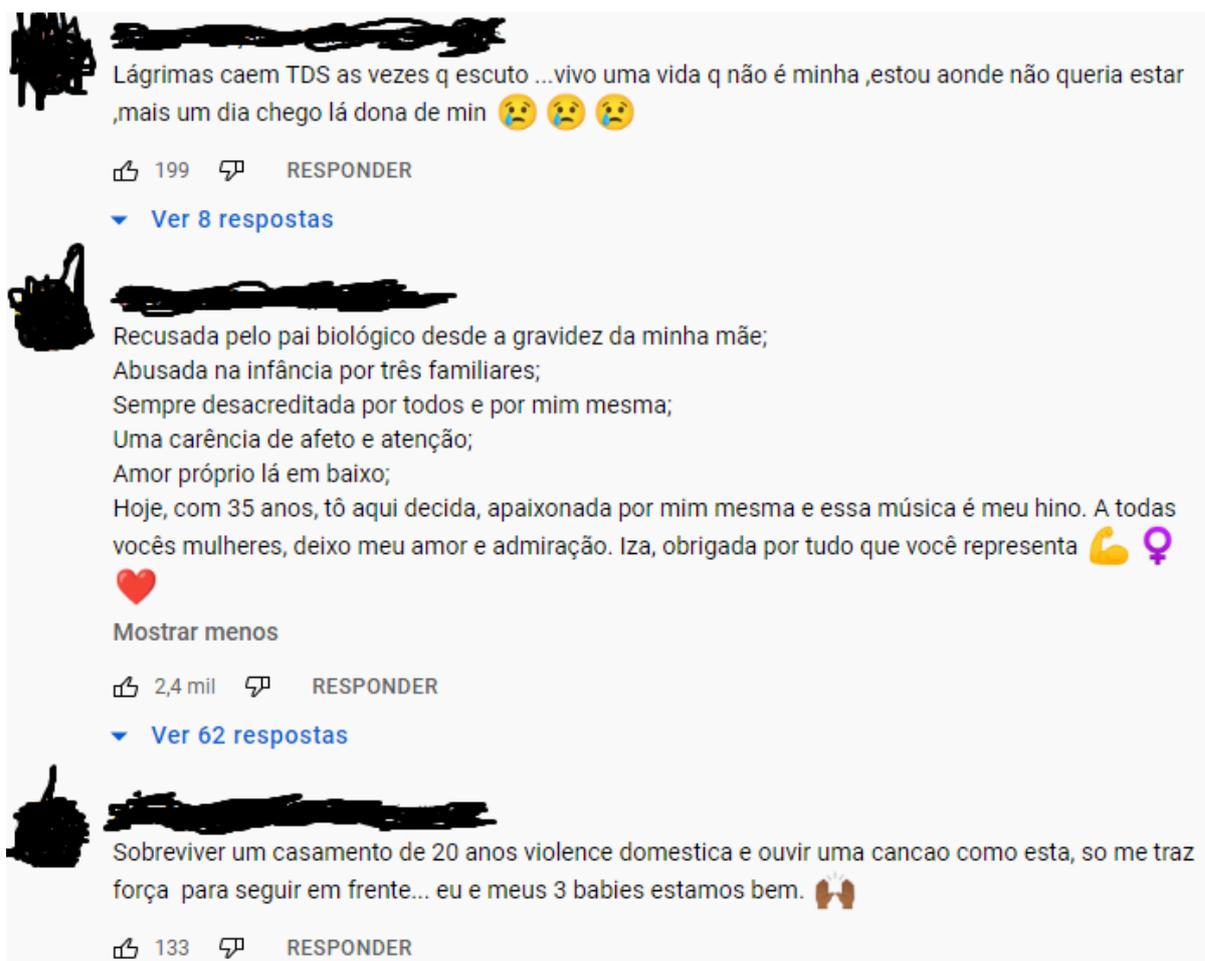


Figura 54: Comentários sobre o videoclipe da música “Dona de mim” disponíveis no *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8. Acesso em 09 de mai. de 2023.

Esses comentários retomam o processo de conhecimento experiencial com o gênero (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). É uma prática de letramento muito comum as pessoas escreverem comentários no *YouTube* sobre vivências íntimas a partir da temática abordada no videoclipe. Uma vez que a obra discute os desafios vivenciados pelas mulheres na sociedade brasileira e teve grande repercussão (com mais de 260 milhões de visualizações até o dia 17/08/2023), é relativamente previsível que encontremos diversos comentários, como os apresentados na figura acima. Esses comentários, que não costumam ter tanta preocupação com o monitoramento do uso da norma-padrão do português, trazem relatos de violência doméstica, abuso sexual, abandono e falta de amor próprio. Debater essas temáticas em sala de aula com os estudantes pode ser uma experiência importante de construção da Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 1992; Magalhães; Leal, 2003), que perpassará os desafios enfrentados pelas mulheres na

sociedade brasileira, a forma como expomos nossas vivências em plataformas digitais e a análise de significados materializados em diferentes modos de significação.

É válido destacar que foi comentado que a cena final do videoclipe, apresentada abaixo, na qual a cantora IZA lidera um coral de mulheres que canta o pré-refrão e o refrão da canção enquanto são apresentados os créditos do videoclipe; ajuda a simbolizar a solidariedade, o consenso e o sentimento de pertencimento a um grupo entre as participantes (van Leeuwen, 1999, p. 79), pois apresenta diversas mulheres cantando juntas um conjunto de significados orais que representa a força feminina de resistir, enfrentar e superar diferentes adversidades impostas pela sociedade brasileira.

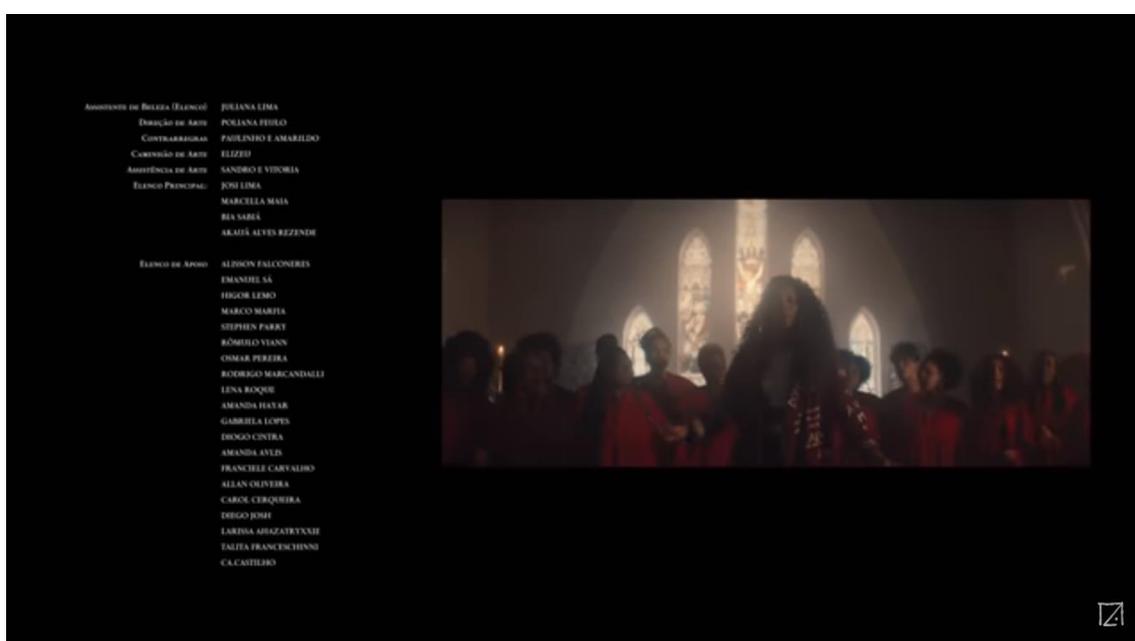


Figura 55: Cena final do videoclipe da música “Dona de mim” em que a cantora IZA lidera um coral de mulheres (4min 8s).

Após esses debates, feitos oralmente, propus que os estudantes se reunissem em grupos de até cinco estudantes e respondessem a ao menos duas das questões a seguir.

- 1) Que critérios vocês adotariam para definir se o videoclipe é bom ou não?
- 2) Que sentimentos ou sensações os videoclipes analisados despertaram em vocês?
- 3) Qual é o papel do ritmo na integração entre sons, imagens, gestos e oralidade?
- 4) Vocês consideram que o videoclipe “Dona de mim” aborda os dilemas e vivências das mulheres em nossa sociedade? De que forma? Apresentem exemplos.

- 5) Vocês concordam com a seguinte afirmação da matriz do PAS/UnB sobre o videoclipe da música “Dona de mim”: mescla várias tendências e materiais sonoros e visuais, explorando poética e, musicalmente, equilíbrios e desequilíbrios, criando e recriando cenas?
- 6) Que comentário vocês fariam para o videoclipe no *YouTube*?
- 7) Como o videoclipe dialoga com questões contemporâneas da nossa sociedade por meio do uso de gestos, sons, oralidade e escrita?
- 8) As imagens, assim como as palavras também podem construir metáforas. Explique ao menos uma metáfora visual presente no videoclipe analisado.
- 9) Comparando o início do século XX com o início do século XXI, há mais semelhanças ou diferenças no que diz respeito à posição da mulher na sociedade brasileira? Justifique a sua resposta citando o conto “A caolha” e o videoclipe “Dona de mim”.
- 10) Na matriz de referência da terceira etapa do PAS/UnB, afirma-se que o videoclipe da música “Dona de Mim” retrata “a diversidade de pessoas que integram os diferentes espaços urbanos e sociais, além de abordar sobre as desigualdades sociais e espaciais presentes em contextos contemporâneos”. Você concorda com essa frase? Por quê?
- 11) Explique como ao menos uma das obras trabalhadas (“Ilumina o mundo”, “Dona de mim” e “A caolha”) ajuda vocês a pensarem sobre problemas sociais da atualidade.
- 12) Na música “Ilumina o Mundo”, há a repetição de um mesmo tipo de verbo em “Tudo é tão chato/ Nada é mais claro /Sem você meu mundo fica esquisito”. Identifique esse tipo de verbo do ponto de vista sintático e explique de que forma essa estrutura sintática ajuda a retratar como o eu lírico experiencia a vida sem sua amada. O que você acha disso?
- 13) No trecho, “tudo que acontece com a nossa relação /Me espera, não sei se time/ Que eu faço uma ligação/ Temos uma ligação/ Volta pra mim, te dou meu coração”, a palavra “ligação” tem o mesmo sentido nas duas ocorrências? Justifique.

Esse conjunto amplo de perguntas sobre as obras trabalhadas busca construir uma síntese total das aulas, considerando, além da interpretação dos sentidos das obras e sua relação com a sociedade contemporânea, aspectos gramaticais, literários,

sociossemióticos e históricos. No âmbito gramatical, por exemplo, a questão 12 objetiva trabalhar como os verbos de ligação, assim classificados na gramática tradicional, “é” e “fica” são usados para construir uma representação de que a vida do eu lírico é vazia sem a pessoa amada e propor uma reflexão para os estudantes do que eles acham desse tipo de relação. Nesse sentido, a gramática torna-se um ponto de partida para uma interpretação sobre como algumas pessoas representam e experienciam o término de uma relação amorosa e também para uma avaliação sobre o que os estudantes acham dessa forma de experienciar uma relação amorosa, especialmente o seu término. Além disso, a integração dos significados gestuais, visuais e espaciais relacionados ao participante protagonista, que transparece estar bastante abalado com o fim do seu relacionamento e chega a ficar numa posição próxima de se jogar da varanda – o que poderia levá-lo a cometer um suicídio –, fortalece os significados orais expressos e escritos no decorrer do videoclipe no combate ao suicídio por meio da divulgação da importância do Centro de Valorização da Vida.

Como era um grupo pequeno de cerca de dez estudantes, foi possível ouvir suas respostas e tirar suas dúvidas sobre cada uma das questões, mas dependendo do quantitativo de estudantes, pode ser necessária mais uma aula com duração de quarenta e cinco minutos a uma hora e trinta minutos para resolver todas as questões com os estudantes.

Foi bastante perceptível o engajamento dos estudantes com a atividade. A organização prática de duas aulas sobre videoclipes foi bastante importante para consolidar a possibilidade de integrar a Pedagogia dos Multiletramentos no cotidiano escolar. Na subseção seguinte, apresentarei como a análise de videoclipes pode ser feita nas aulas de Artes.

4.5.2 O videoclipe nas aulas de Artes

O trabalho com videoclipes, pelo seu caráter interdisciplinar, pode ser um gênero trabalhado em diferentes aulas na escola. Devido à junção de elementos visuais, cênicos e musicais para discutir temas diversos, o trabalho tem grande potencial para ser abordado por professores de Artes. Dessa forma, procurei professores de Artes das escolas em que a pesquisa se desenvolveu para propor o desenvolvimento de aulas relacionadas ao videoclipe da música “Dona de mim”.

Dois professores se dispuseram. No CEMEB, a professora 2 aceitou aplicar a proposta e, no CEAN, o professor 16 foi quem se interessou pela proposta. Uma forma bastante prática de adaptar a proposta anterior para as aulas de Artes com estudantes do terceiro ano foi retirar os aspectos literários e gramaticais e diminuir a proposta para a análise de apenas um videoclipe com exercícios em uma aula de 1h 30min. Assim, os professores conseguiram inserir a atividade pedagógica dentro do planejamento inicial do semestre letivo¹⁰⁹ sem mudanças muito drásticas.

Os questionamentos iniciais e os apontamentos gerais sobre os vídeos foram mantidos na proposta, que pôde ser alterada conforme os interesses e as abordagens escolhidas pela professora 2 e pelo professor 16. Escolhemos o trabalho com o videoclipe da música “Dona de mim”, da cantora IZA, para a atividade. Outra mudança interessante proposta pela professora 2 em relação à atividade é que os estudantes poderiam escolher uma pergunta enquanto ela escolheria a outra. Isso se deve ao fato de que ela tinha como intenção que os alunos equilibrassem em suas escolhas questões mais abertas e pessoais com questões baseadas em análises mais técnicas do tema. Assim, em vez das 13 questões apresentadas na subseção anterior, organizamos as seguintes 8 questões que serviram de base para o trabalho.

- 1) Que critérios vocês adotariam para definir se o videoclipe é bom ou não?
- 2) Que sentimentos ou sensações o videoclipe desperta em vocês?
- 3) Qual é o papel do ritmo na integração entre som, imagem, gestos e oralidade?
- 4) Vocês consideram que o videoclipe aborda os dilemas e as vivências das mulheres em nossa sociedade? De que forma? Apresentem exemplos.
- 5) Vocês concordam com a seguinte afirmação da matriz de referência do PAS sobre o videoclipe: mescla “várias tendências e materiais sonoros e visuais, explorando poética e, musicalmente, equilíbrios e desequilíbrios, criando e recriando cenas”? Justifique.
- 6) Que comentário vocês fariam para o videoclipe no *YouTube*?
- 7) Como o videoclipe dialoga com questões contemporâneas da nossa sociedade por meio do uso de gestos, sons, oralidade e escrita?

¹⁰⁹ Com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, as demais disciplinas são trabalhadas de forma semestral na SEEDF. Dessa forma, os alunos têm aulas de Artes não durante o ano inteiro, mas apenas durante um semestre.

- 8) As imagens, assim como as palavras, também podem construir metáforas. Explique ao menos uma metáfora visual presente no videoclipe analisado.

Tanto a professora 2 quanto o professor 16 tiveram liberdade para adequar o material e a exposição dialogada sobre o videoclipe com os alunos com informações e reflexões diversas, como o destaque para o uso de gestos e o aprofundamento sobre a opressão às mulheres na sociedade brasileira contemporânea. Vale ressaltar que só consegui acompanhar a aplicação dessa atividade pela professora 2 e notei, em conversa com os alunos e com ela ao final da aula que houve uma avaliação positiva do trabalho com vídeos pela temática desenvolvida e pela exercícios de análise. Inclusive, o aluno 3 e as alunas 2, 4, 6, 7, 8 e 9, que participaram da aula sobre vídeos, também avaliaram de forma produtiva a aplicação da proposta na aula de Artes e ressaltaram que houve um engajamento maior do que de costume em suas respectivas turmas.

Para fins de registro sobre a proposta, gravei uma entrevista com a professora 2 e o professor 16 respondeu a um questionário a respeito da proposta.

A seguir apresento as perguntas e respostas ditas oralmente pela professora 2 e escritas pelo professor 16 no questionário sobre o trabalho com o videoclipe “Dona de mim”.

1. Como você avalia a maneira como foram usadas diversas linguagens (modalidades semióticas) e mídias no debate das obras do PAS/UnB? Você percebeu alguma mudança na dinâmica ou no planejamento das aulas?

Resposta da professora 2: *Eu já tenho um certo hábito de trabalhar com diversas linguagens, porque eu passo muito filme em sala de aula. Filmes que têm relação com o conteúdo de artes visuais, inclusive, ou envolvendo as obras do PAS e eu sinto que a turma se adaptou bem. Assim, não houve uma mudança muito brusca assim na metodologia ou no ritmo de aula que é uma coisa que eles já estavam habituados e também por ser um videoclipe já conhecido, né? Para eles não foi uma coisa muito fora do comum, na verdade foi bem dentro assim da área deles.*

Resposta do professor 16: *No ensino de arte, a polivalência no currículo, é um desafio a ser superado. Tenho formação específica, em artes visuais e o currículo do ensino médio aborda todas as linguagens, dança, teatro, música, visuais. Trabalhar as obras do PAS,*

de forma destacada, sem linearidade é uma boa opção para superar esse problema. A colaboração com a pesquisa, me levou a trabalhar uma obra, que talvez eu não teria trabalhado.

2. A obra ou o conjunto de obras trabalhadas e as atividades desenvolvidas foram satisfatórias na sua avaliação? Você tem alguma sugestão para aperfeiçoar o trabalho? Quais aspectos positivos? Quais foram os negativos que podem ser aperfeiçoados?

Resposta da professora 2: Eu achei satisfatório, achei que o roteiro, né? Pros estudantes responderem estava bem completo. Algumas questões eram mais simples, outras mais complexas. Então, na distribuição eu sinto que os grupos puderam aproveitar bem, né? No quesito da interpretação do clipe. Sobre pontos negativos assim não consigo pensar em nenhum muito específico além do que me foi dito pelos próprios estudantes de acharem os slides muito carregados de informação. Às vezes só distribuir um pouco melhor. Só pra eu ter mais leveza mesmo na visualização ali do conteúdo, né? Mas no mais essa minha atividade em si foi ótima, deu tudo certo, os grupos gostaram bastante e deu pra explorar vários aspectos aí do videoclipe.

Resposta do professor 16: Um elemento estranho ao planejamento, pode parecer sem sentido, fora do contexto. Pode ser interessante, decidir com o professor colaborador, quais obras se encaixam melhor no fluxo das atividades, ou apresentar mais opções.

3. Como você avalia o desempenho dos estudantes nas atividades propostas? Você percebeu alguma alteração no interesse deles pelas atividades? Eles pareceram interligar os textos e a temática proposta?

Resposta da professora 2: Eu acho que ter trazido um material que eles já conhecem, né? Isso com certeza contribui. O videoclipe ensina, não sei se deu muita diferença, mas há atividades como um todo, né? Eles puderem se organizar em grupo, debater em grupo. Isso é uma coisa que interessa muito a eles, né? Alguns realmente pelo interesse do debate outros porque a atividade em grupo sempre é mais relaxada. Alguns deles podem às vezes fazer um pouco menos de coisa e tudo mais. Então, numa avaliação geral assim, eu diria que algumas turmas ficaram bem divididas. De alguns grupos que responderam

muito bem às questões que realmente aproveitaram o debate em grupo pra enriquecer suas respostas e alguns grupos que levaram um pouco assim ainda mais na brincadeira mais uma certa leveza, né? Quiseram elaborar respostas e uma participação não tão complexa, né? Mas essa é uma dificuldade que a gente enfrenta em diversas atividades, não foi uma especificidade do projeto que você trouxe, né? Mas esse feedback que assim é por mais que tenha gerado um conteúdo bem interessante, ainda teve essa questão dos interesses de alguns alunos. Inclusive, eu aprendi muito com os estudantes algumas referências no clipe que eu não tinha pegado, que eles trouxeram. A cena da Isa quando ela está no tribunal, aquele terno branco, aquela roupa toda branca é uma referência a uma entidade de uma de matriz africana chamada Zé Pilintra que é uma entidade que ela vem pra ajudar pessoas em necessidade no caso de dívidas financeiras, questões envolvendo bens e esse tipo de coisa descobri de um aluno que falou que conhecia quando ele bateu o olho ele teve essa associação, então eu imagino que, pelo contexto do clipe, seja isso mesmo, seja essa referência.

Resposta do professor 16: *Foi uma boa escolha, a obra trabalhada dialoga com a realidade contemporânea. Eles responderam com afimco e entusiasmo.*

Vale destacar que ambos os profissionais destacaram a importância de a obra trabalhada dialogar com a realidade contemporânea, ainda que o entusiasmo dos estudantes não tenha sido total e irrestrito, conforme foi relatado pela professora 2. Esse diálogo potencializa a possibilidade de se trabalhar de forma dialógica as obras de arte a partir de uma visão crítica de problemas sociais vivenciados na realidade atual (Freire, 2008[1982], 2011a[1996], 2011b[1968]). É digno de nota também ressaltar que a aluna 43 comentou, durante uma das aulas de oficina no CEAN, que achou a aula sobre videoclipes a mais interessante que ela teve no ano na disciplina de Artes.

Por fim, com base na análise desenvolvida nesta seção e nos diálogos com estudantes e docentes, aponto a seguir alguns pontos que podem aperfeiçoar a proposta pedagógica ou que precisam ser levados em consideração no trabalho com videoclipes na sala de aula.

- É preciso dar espaço para a flexibilidade da proposta. Esse fator é essencial na adaptação da proposta para a realidade e os interesses de docentes e discentes em relação ao gênero videoclipe;

- Durante o debate com os estudantes, eles podem trazer várias referências a simbolismos, o que deixa o debate da aula ainda mais rico;
- O gênero potencializa o trabalho com a abordagem multimodal de textos, pois diferentes modos de significação e recursos semióticos são usados de forma integrada para produzir sentidos;
- O processo de interpretação do videoclipe pode exigir que os estudantes visualizem e ouçam a obra mais de uma vez. É interessante que o videoclipe seja compartilhado com os estudantes para que eles possam construir as suas interpretações para o gênero. Dessa forma, está longe de ser um problema os alunos trazerem *smartphones* e fones de ouvido para a aula;
- O gênero pode ser trabalhado em diversas disciplinas e levantar diferentes questões. Nas aulas de Português, proponho que, além da interpretação dos sentidos do texto, sejam trabalhados também aspectos gramaticais com o objetivo de ajudar os estudantes a compreenderem como a língua é um recurso utilizado para produzir sentidos;
- Alguns significados escritos nos slides, por mais que tenham o objetivo de trazer informações importantes sobre o gênero, podem ser retirados ou resumidos para que a aula tenha mais ênfase nos exercícios e no debate sobre os videoclipes. Dessa forma, a proposta pedagógica inicial pode se tornar mais dialógica e reflexiva na sala de aula.

Dessa forma, os relatos dos professores e a percepção de discentes sobre a aplicabilidade e a viabilidade da proposta para as aulas de Artes mostraram que é viável o trabalho com videoclipes como parte da integração da Pedagogia dos Multiletramentos às práticas pedagógicas.

4.6 A produção textual nos exames de seleção e a Pedagogia dos Multiletramentos

A última seção da análise dos dados vai discutir a produção textual dos estudantes com base nas propostas de redação dos exames de seleção, com foco nas provas do PAS/UnB e do Enem. O percurso desta análise busca examinar como as propostas de redação desses exames, essenciais para o ingresso dos estudantes do ensino médio em

instituições de ensino superior, podem integrar práticas relacionadas aos multiletramentos.

Obviamente, a construção de significados escritos a partir de diversas propostas de redação do PAS/UnB e do Enem pode evocar um conjunto extremamente amplo de questões e abordagens para a discussão dos dados que é impossível de abarcar em uma seção de análise. Nesta tese, haverá um foco maior em como a produção textual a partir dos exames de seleção pode estar integrada aos multiletramentos. Para isso, será imprescindível uma atenção maior para as propriedades multissemióticas dos textos, com um foco maior nos significados escritos, e a atual realidade da educação nas escolas públicas do Distrito Federal, fortemente impactada pela pandemia da COVID-19. Dessa forma, o foco desta seção não será necessariamente na apresentação de sequências didáticas, mas sim na discussão de como as propostas de redação e a produção de significados escritos a partir delas pode evocar um conjunto de análises que colocam pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos como norteadores de novas percepções.

Um primeiro ponto que precisa ser destacado é o interesse dos estudantes na produção textual voltada para os exames de seleção. Em ambos os exames, as provas de redação são de caráter eliminatório, ou seja, um estudante pode não ingressar em cursos superiores de instituições de ensino superior devido à sua nota final na(s) prova(s) de redação. Devido a essa importância, trata-se de um gênero central no sistema de gêneros para o ingresso no Ensino de Superior, o que atraiu tanto o interesse dos estudantes que eu decidi em 2023 fazer duas turmas de oficina só para o trabalho com a redação do Enem, que tiveram a adesão de cerca de 40 estudantes.

A princípio, pode parecer ser uma contradição ter um olhar mais restrito a significados escritos no desenvolvimento de uma tese sobre os multiletramentos, pois se espera um trabalho focado em atividades direcionadas à produção ou à interpretação de significados com, por exemplo, vídeos e *podcasts*, conforme discutido anteriormente neste trabalho. Entretanto, a produção de significados escritos é potencializada pelo trabalho de construção de sentidos numa perspectiva multimodal de integração de diferentes obras solicitadas pelas matrizes do PAS/UnB, já que é possível, por exemplo, ampliar os gêneros analisados e encontrar outras formas para se discutir temas diversos por meio de diferentes materialidades dos sentidos.

Assim, pelo fato de o produto final ter significados escritos como foco, pode não ficar tão evidente para professores e estudantes nos múltiplos contextos de ensino-aprendizagem a importância de diferentes modos de significação na construção de uma

redação no formato do Enem ou do PAS/UnB. Esse paradigma começa a se expandir na própria proposta de redação. Em propostas de redação, é comum que estudantes tenham que interpretar, reportagens, notícias, trechos de livros ou artigos científicos, infográficos, charges, propagandas, publicidades, cartoons ou obras de artes visuais para compreenderem melhor a amplitude do tema e, nos termos das propostas de redação, estarem mais “motivados” para redigir o gênero ou tipo textual solicitado a partir de um determinado tema, conforme é apresentado na figura abaixo.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

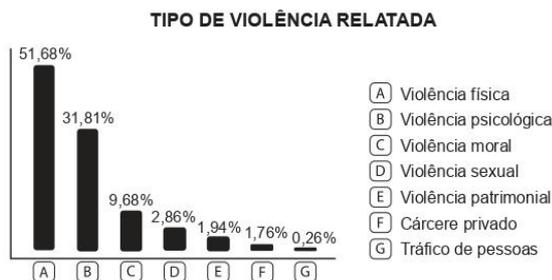
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Figura 56: Proposta de redação do Enem 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_07_AZUL.pdf. Acesso em 7 de set. de 2023.

Na figura acima, retirada da prova do Enem de 2015, temos uma proposta de redação que exige a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo sobre o

tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Como textos motivadores temos infográficos, uma propaganda e um fragmento informativo sobre o aumento no número de assassinatos contra mulheres no Brasil entre 1980 e 2015. Claro que a natureza dos textos motivadores pode variar de acordo com a proposta de redação, mas muitas propostas de redação, como o Enem, exigem que os estudantes sejam capazes de interpretar não só significados escritos, mas também imagens e dados estatísticos apresentados de diferentes formas. Dessa forma, pode-se considerar que é recorrente o uso de diferentes modos de significação e recursos semióticos na produção de sentidos nos textos motivadores, que são fundamentais para estudantes terem um entendimento mais amplo sobre a temática a ser desenvolvida em seus textos. Ademais, é válido destacar que as provas do Enem deixam explícita a ênfase dada a um tipo textual específico (dissertativo-argumentativo), isto é, os critérios de correção e a essência das propostas estarão mais focados na natureza linguística da composição do texto (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) do que na sua função social ou potencial transformador. Ainda sejam preponderantes aspectos ligados aos tipos textuais, é possível considerar que as propostas de redação apresentam padrões sociocognitivos e uma interação avaliativa anônima com uma equipe de correção devido à especificidade dos critérios de correção, como a solicitação da inclusão de uma proposta de intervenção, e uma sala disponível como espaço para os estudantes escreverem de forma individual seus respectivos textos, o que também permite enquadrar a redação do Enem – e também de outros exames de seleção – como um gênero textual específico (Marcuschi, 2008).

Para organizar melhor esta parte do trabalho, iniciarei discutindo as discontinuidades de aprendizagem e algumas novas demandas multiculturais relacionadas ao ensino de Português. Depois dessa discussão, apresentarei os critérios de correção das provas de redação do Enem e do PAS/UnB e os seus elementos típicos. Na sequência, explicarei, com base nas redações dos estudantes, de que forma elas foram articuladas com o trabalho cotidiano das atividades do projeto. Por fim, destacarei a opinião dos estudantes sobre os procedimentos e algumas considerações sobre o ensino da produção escrita voltada para provas de redação dos exames de seleção, enfatizando a atual complexidade linguística e multissemiótica das sociedades atuais.

Nas subseções subsequentes, portanto, serão discutidos alguns pontos importantes para considerar como os multiletramentos podem contribuir para a produção textual a partir das propostas de redações do PAS/UnB e do Enem.

4.6.1 Descontinuidades e novas demandas multiculturais no ensino de Português

O período em que desenvolvi esta tese, de 2020 a 2023, foi bastante desafiador não só para a educação no Brasil, mas também para todo o mundo. Durante os anos de 2020 e 2021, os estudantes, especialmente da rede pública de ensino, sofreram com a descontinuidade das práticas pedagógicas, conforme foi discutido mais detalhadamente no capítulo anterior deste trabalho. Essas descontinuidades, que passaram por práticas presenciais, ensino remoto, ausência de aulas e ensino híbrido, prejudicaram substancialmente a aprendizagem dos alunos, pois passaram por situações em que não tiveram as condições necessárias para o desenvolvimento de competências em diversas áreas do conhecimento.

Apresentarei e discutirei brevemente nos tópicos abaixo as descontinuidades vivenciadas por estudantes e docentes, no âmbito do ensino de Português, especialmente relacionado à produção textual, nesse período tão desafiador¹¹⁰.

- Kress (2003) destaca que a produção de significados escritos tem mudado da lógica do papel e do livro para se adaptar a lógica das telas de suportes digitais, mais próximas à lógica das imagens. Com base na minha experiência como professor da SEEDF na década passada, posso afirmar que havia, ainda que sem uma reflexão aprofundada sobre as diferenças e os impactos, o convívio de tecnologias digitais e o suporte do papel para a comunicação e a interpretação de significados escritos. Entretanto, com as práticas pedagógicas do ensino remoto, do ensino híbrido e, por fim, da volta ao ensino presencial, estudantes e professores tiveram de se habituar a usar diferentes suportes para propor, ler, resolver e avaliar atividades pedagógicas de forma bastante descontínua. Em conversas com os estudantes 5, 18, 37, 38 e 39, eles relataram, por exemplo, que, na volta ao ensino presencial nas escolas públicas, percebiam que estavam escrevendo muito mais à mão em algumas semanas do que tinham escrito à mão durante o semestre anterior inteiro, que tinha sido completamente remoto. Esses relatos indicam que os alunos tiveram, portanto, uma descontinuidade das suas

¹¹⁰ É preciso ressaltar que muitas questões e reflexões levantadas nesta subseção foram discutidas e construídas a partir de diálogos que eu tive com diversos professores e estudantes que participaram da pesquisa, principalmente durante o ano de 2022.

práticas de escrita em suportes de papel durante o ensino remoto, o que demonstra que o período foi bastante descontínuo em relação às formas de se produzir significados escritos;

- Durante o ensino remoto, os estudantes que tinham acesso a *smartphones*, *notebooks*, computadores e boa conexão com a internet, ao assistirem às aulas, também estavam envolvidos em outras práticas sociais, principalmente envolvendo seus respectivos domicílios. Enquanto as atividades pedagógicas estavam em desenvolvimento, foi recorrente que eles tivessem que resolver demandas domésticas, como cuidar de um irmão mais novo ou ajudar seus pais ou responsáveis em alguma outra atividade. Ademais, o estudante poderia também estar prestando atenção em práticas relacionadas às redes sociais, como lendo ou produzindo postagens. Essas discontinuidades, além de atrapalharem a atenção dos estudantes para explicações diversas, dificilmente eram vistas diretamente pelos professores no ensino remoto, pois era recorrente que os estudantes desligassem suas câmeras. Durante as atividades remotas de 2021, por exemplo, em algumas situações, quando eu ia falar com algum estudante participante e não obtinha resposta, não sabia precisar o que poderia ter acontecido, como problema de conexão com a internet, desatenção ou alguma demanda em sua casa;
- Muitos estudantes sofreram com diversas interrupções de práticas pedagógicas durante o período. Além de discontinuidades recorrentes, como problemas burocráticos para substituir rapidamente professores com atestado médico ou mudanças drásticas de metodologias de ensino de acordo com a prática pedagógica proposta pelo docente, os estudantes sofreram substancialmente com a falta de aulas e práticas pedagógicas enquanto as aulas estiveram interrompidas durante o ano de 2020. Sem aulas, muitos não tiveram acesso a uma formação orientada por um professor, o que afetou substancialmente a organização do trabalho pedagógico cotidiano e o desenvolvimento de competências diversas pelos discentes. Assim, muitos estudantes passaram meses sem estudar diferentes disciplinas da educação básica.

Essas discontinuidades, que não abarcam todas as dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes nos últimos anos no Distrito Federal, comprometeram o ensino de Português, pois prejudicaram os estudantes, por exemplo, em seu desenvolvimento na

produção de significados escritos à mão em seu cotidiano escolar. Aprender a redigir um texto do tipo dissertativo-argumentativo à caneta, por exemplo, exige prática, atenção e orientação para a organização e a revisão textual. Sem as práticas pedagógicas cotidianas, a comunicação de significados escritos ficou comprometida e descontinuada. Ademais, as práticas escolares presenciais tendem a ser o espaço em que os estudantes vão mais escrever à mão, já que os estudantes têm lido e escrito cada vez mais em meios digitais quando estão fora da escola.

Uma síntese dos problemas causados pela descontinuidade da aprendizagem dos estudantes está na resposta a seguir do aluno 42 à sétima pergunta do questionário final para os estudantes do CEAN.

7) Durante as aulas, tivemos dificuldades em relação à continuidade das atividades devido a certas circunstâncias, como as ameaças de massacre no dia 20 de abril, greve, prova diagnóstica e evento da comissão de formatura. Como você avalia a influência dessas situações no desenvolvimento das atividades pedagógicas? E no seu desenvolvimento enquanto estudante? Por quê?

Resposta do aluno 42: *Eu acho injusto. Por quê me atrapalhou todo desenvolvimento das redações e as provas tanto pas/ENEM. Toda vez que começo aprender acontece alguma coisa feriado é prova. Então essa minha opinião nota: 5/10.*

Outro ponto fundamental na conjuntura atual do ensino de Português é começar a discutir a presença de estudantes estrangeiros, aspecto discutido com maior profundidade no segundo capítulo deste trabalho, e estratégias de ensino para esse grupo nas escolas. Eu iniciei o projeto pensando que só iria atender estudantes brasileiros. Entretanto, em 2022, houve o interesse da aluna 60, boliviana, em entrar no projeto para se preparar melhor para a prova do PAS/UnB. O momento em que ela entrou no projeto foi bastante desafiador e confuso, pois estávamos voltando ao ensino presencial e era o início da minha atuação como professor pesquisador de forma presencial. Muitos estudantes demonstravam dificuldades de aprendizagem e de prática da escrita, o que levava a diversos questionamentos, como se as dificuldades eram resultado da falta de prática ou de dificuldades de aprendizagem de outra natureza.

A aluna 60, além de cometer algumas inadequações ortográficas, em Português, oriundas do uso do espanhol, apresentava algumas dificuldades de escrita similares às de

boa parte de seus colegas, como dificuldades em organizar os significados escritos na construção de um texto do tipo narrativo ou dissertativo-argumentativo, mas sempre foi muito dedicada e com o auxílio dado por mim e pelo professor 17 ela ia evoluindo por meio da reescrita de textos oriundos de propostas de redação do PAS/UnB e do Enem. Como exemplos apresento abaixo duas redações da estudante após o processo de revisão dos textos.

1.	Nesse exato momento, Fulano pisco várias vezes,
2.	levantando-se e saindo da comodidade do sofá, encami-
3.	nhando-se para o banheiro lavando o rosto repeti-
4.	das vezes com água fria, quente e tibia.
5.	Tentando acordar desse sono estranho que enci-
6.	xa melhor na categoria de pesadela, chegando à conclu-
7.	são de que era a vida real; claro depois de bater a ca-
8.	beça na parede e deixar um buraco da mesma circunferên-
9.	cia. Passando pelas 3 etapas: Negação, caminhando de
10.	um lado ao outro se era uma piada mal feita; triste-
11.	za, se perguntando porque a "vida" (na real a morte)
12.	era tão injusta; aceitação, vendo a lado bom disso,
13.	que era não lidar com as contas, hipotecas e parar
14.	de manter as vagabundas que têm como filhas.
15.	Claro com sua morte seria feita uma herança
16.	obviamente dar o dinheiro aos seus primogênitos, nem
17.	para o governo que já bastante tinham roubado. Depois
18.	de pensar apenas dois minutos, decidiu que sua gata teria
19.	uma vida digna. No final ela foi a única cêmea que o
20.	acompanhe até altas horas da noite no frio. A mulher dele
21.	estava mais interessada nas finanças e os zeros na conta
22.	banca.
23.	

Figura 57: Redação final da aluna 60, entregue em junho de 2022, a partir da proposta do PAS 1 de 2017 – em que se propunha a continuação de um ponto da narrativa do romance “As intermitências da morte”, de José Saramago –, após orientações e adequações de escrita durante três encontros. Proposta de redação disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS1313_001_02_Reduzido.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2023.

1.	. O problema com a precária "segurança"
2.	alimentar no Brasil vai se incrementando
3.	exponencialmente a acompanhar o aumento da
4.	população. Segundo a Constituição Federal brasileira,
5.	esse problema deveria ser praticamente inexis-
6.	tente devido ao direito à alimentação como uma
7.	obrigação do Estado. Assim, cabe discutir as causas des-
8.	se problema.
9.	Em primeiro lugar, ^{as medidas tomadas} o dinheiro gasto pelo Governo Federal
10.	são ^{são} insuficientes para ^{garantir} consolidar a segurança alimentar.
11.	É possível perceber o aumento de pessoas em situação de
12.	ruína ^{nas grandes cidades} , o que reflete a falta de interesse
13.	governamental em desenvolver políticas públicas consistentes pa-
14.	ra combater a insegurança alimentar entre os brasileiros.
15.	Em segundo lugar, o Brasil passa por uma profunda
16.	^{crise} crises econômica e social. O ^{crescimento} aumento da taxa de desemprego aumen-
17.	ta a quantidade de pessoas que carecem de uma alimentação
18.	completa, porque a renda desses declinou drasticamente. Dessa forma,
19.	uma grande parte da população brasileira não tem condição de ter acesso
20.	a: saúde, educação, lazer, transporte e previdência social.
21.	Portanto, o Governo Federal precisa criar políticas públicas persistentes
22.	por meio de programas sociais a fim de combater a recorrência da inse-
23.	gurança alimentar no Brasil.
24.	

Figura 58: Versão final da redação da aluna 60, produzida em abril de 2023, a partir do tema da redação da reaplicação da prova do Enem 2022 ("Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil") após orientações do professor pesquisador e adequações de escrita.

Nas redações é possível verificar algumas indicações de influência do espanhol na escrita do Português. Na redação baseada no tema da reaplicação do Enem 2022¹¹¹ (figura 57), por exemplo, é possível encontrar na linha 16 a expressão "profunda crises" em vez de "profunda crise". Essa inadequação se justifica mais por ela ter como repertório a palavra "crisis" em espanhol do que por uma eventual desatenção no emprego da concordância de número entre duas palavras. Dessa forma, enquanto professores de Português, precisamos pensar sobre as dificuldades de nossos estudantes estrangeiros a

¹¹¹ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf.

Acesso em 15 de out. de 2023.

partir de suas realidades linguísticas, o que demanda um olhar que difere da abordagem de ensino de Português como língua materna.

Devo destacar que o fato de a aluna 60 não demonstrar dificuldades maiores que a maioria dos seus colegas da mesma série me deixou bastante confuso sobre qual seria a melhor estratégia de intervenção. Ademais, depois de alguns meses de convivência, ela me disse que tinha dificuldades de estudar em casa devido a demandas que precisava cumprir. Ao fim de 2022, consegui compreender melhor a situação da estudante e comecei a pensar em novas estratégias para o seu aprendizado, especialmente dos significados escritos¹¹².

A partir de 2023 passei a ter uma outra abordagem com a estudante e tentei orientá-la a estudar mais gramática a partir de materiais didáticos de diferentes naturezas. Ela demonstrou interesse em fazer Letras-Espanhol e queria conhecer mais sobre a gramática do Português. Além de livros didáticos, apresentei materiais de gramáticos normativos, como Cegalla (2009), e, utilizando a ferramenta *Canva*, produzi um material, apresentado na figura abaixo, no formato de uma postagem de rede social voltada para o ensino dos usos de “por que”, “porque”, “porquê” e “por quê”.

¹¹² Como a aluna 60 demonstrava mais interesse na preparação para a prova do PAS/UnB em si por meio do trabalho com as obras e a resolução das provas, incluindo a redação, ela acabou não participando de outras atividades, como a ressemiotização de obras literárias e a gravação de *podcasts*.

GRAMÁTICA

USOS DE PORQUE, POR QUE, PORQUÊ E POR QUÊ

POR QUE (PERGUNTAS / PELO(S) QUAL(IS)/PELA(S) QUAL(IS))

Por que os brasileiros sofrem com a insegurança alimentar?
Os problemas por que passamos serão resolvidos em breve.

PORQUE (RESPOSTA/ POIS / EXPLICAÇÃO)

Ele não amadurece porque é mimado.
Estamos cansados porque dormimos pouco.



POR QUÊ (FINAL DE FRASE/ANTES DE PONTUAÇÃO)

Ela não veio hoje, por quê?
Eu não sei por quê, mas eu acho que vai chover.

PORQUÊ (DEPOIS DE ARTIGOS / MOTIVO / CAUSA)

Não sei o porquê de tanta agressividade.
Tudo na vida tem um porquê.



DÚVIDAS?



Figura 59: Explicação dos usos de “porque”, “por que”, “porquê” e “por quê”.

É importante ressaltar que na figura acima busquei inserir elementos visuais que realçassem as explicações dadas pelos significados escritos. Dessa forma, utilizei, por exemplo, diversos sinais de interrogação em balões coloridos para ressaltar que uma das possibilidades para a escrita de “por que” é quando está na construção de uma pergunta.

Também apresentei materiais relacionados ao ensino de Português para estrangeiros (Fernandes *et al.*, 2023). Ao perguntar para a aluna 60, qual material ela achava que mais contribuía para a sua formação, ela me respondeu que considerava os materiais complementares. Infelizmente, depois que eu consegui sistematizar essa proposta, não consegui consolidar o trabalho de forma efetiva, pois passamos a ter bastante irregularidades em nossas aulas no segundo bimestre de 2023 devido a alguns fatores já explicados no terceiro capítulo desta tese.

Portanto, a prática da produção de significados escritos a partir de propostas de redação do Enem e do PAS/UnB na escola precisa considerar também aspectos relacionados à descontinuidade da aprendizagem dos estudantes e à presença de estudantes estrangeiros nas escolas. Na subseção seguinte, examinarei as diferenças entre as redações do PAS/UnB e do Enem.

4.6.2 Diferenças entre as propostas de redação e as correções do PAS/UnB e do Enem

Apesar de serem exames de seleção para o ingresso no ensino superior, o PAS/UnB e o Enem possuem algumas diferenças. Nesta subseção detalharei algumas diferenças em relação às propostas de redação. Durante o trabalho com os estudantes nos anos de 2021, 2022 e 2023, busquei trabalhar propostas de redação diversas de ambos os exames, já que os estudantes têm as duas provas como possibilidade para o ingresso na Universidade de Brasília. Em 2023, com base nas orientações de correção da prova do PAS/UnB de cada etapa realizada¹¹³, nos critérios de avaliação para o PAS/UnB¹¹⁴ e no documento “A redação do Enem: cartilha do participante”¹¹⁵, consegui sintetizar de forma breve um quadro para uma exposição dialogada com os estudantes sobre os significados escritos, conforme o apresento a seguir.

	Redação do PAS/UnB	Redação do Enem
Tipos/Gêneros textuais	Pode ser exigido qualquer gênero ou tipo textual. É importante destacar que há	O texto exigido sempre será do tipo dissertativo-argumentativo.

¹¹³ Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas/subprogramas/>. Acesso em: 9 de set. de 2023.

¹¹⁴ Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/acervo/criterios_de_avaliacao_da_prova_de_redacao.pdf. Acesso em: 9 de set. de 2023.

¹¹⁵ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 9 de set. de 2023.

	mais recorrência dos tipos dissertativo-argumentativo e dissertativo (expositivo).	
Critérios de avaliação	<p>1) Apresentação textual (0,5): respeito às margens, legibilidade e indicação de parágrafos;</p> <p>2) Desenvolvimento do tema (3,5): abordagem de todos os tópicos solicitados na proposta de forma consistente e ligados de forma clara ao tema;</p> <p>3) Adequação ao tipo/gênero textual solicitado (3,0): produção do texto de acordo com os elementos e as propriedades do gênero ou do tipo textual solicitado;</p> <p>4) Coesão e Coerência (3,0): avaliam-se a organização e o planejamento do texto (início, meio e fim) e o uso adequado de pronomes, conjunções e tempos verbais na construção textual.</p> <p>A nota da redação é calculada a partir da seguinte fórmula:</p> <p><u>NR = NC – 2 NE/TL</u></p> <p>Em que:</p> <p>NC: refere-se aos quatro critérios anteriores somados;</p> <p>NE: refere-se ao número total de erros da redação;</p> <p>TL: número total de linhas.</p> <p>Valor total: 10,00</p>	<p>Cada competência tem o valor de 200 pontos.</p> <p>Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;</p> <p>Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto do tipo dissertativo-argumentativo em prosa;</p> <p>Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;</p> <p>Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;</p> <p>Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos (Agente + Ação + Meio + Finalidade + Detalhamento).</p> <p>Valor total: 1000</p>
Natureza dos temas	Temas bastante variados. Eles podem abordar tanto problemas cotidianos	São abordados temas sobre problemas sociais cotidianos

	quanto assuntos bastante abstratos e até inusitados que exigem o uso de recursos muito criativos.	enfrentados pela sociedade brasileira em diferentes âmbitos.
--	---	--

Quadro 7: Diferenças entre a redação no Enem e no PAS/UnB.

Vale ressaltar que os critérios de correção do PAS/UnB podem sofrer algumas pequenas alterações, conforme a proposta de redação, mas essas alterações costumam ter algumas regularidades, que foram escolhidas para a explicação dos critérios de correção do PAS/UnB.

O quadro acima, entregue em folhas de papel a todos os estudantes participantes em 2023 durante a primeira aula sobre a redação no Enem – foco do trabalho durante o ano de 2023 no CEAN –, ajudou os estudantes a compreenderem panoramicamente as diferenças entre ambas as provas de redação. Essa síntese é fundamental para que os estudantes tenham encaminhamentos claros sobre as diferentes demandas exigidas pelas duas provas. Entender que cada exame tem uma forma própria de avaliar a sua proposta de redação por meio de um quadro de natureza comparativa potencializa mais o contraste entre as avaliações, isto é, construir essa diferença por meio de um quadro sintetiza as diferenças de um modo mais evidente do que apenas por meio de tópicos ou explicações orais. Portanto, ressalto mais uma vez que o olhar multissemiótico sobre a escrita é necessário para se pensar a melhor maneira por meio da qual a informação deve ser organizada para ser melhor compreendida pelos estudantes.

Na próxima subseção, passarei a detalhar como é possível fazer a integração entre as obras do PAS/UnB e o Enem por meio do repertório sociocultural exigido pela proposta de redação do Enem.

4.6.3 A integração entre o PAS/UnB e o Enem por meio do repertório sociocultural

A competência 2 da prova de redação do Enem exige que o candidato, para obter a nota máxima, apresente o seu repertório sociocultural em sua argumentação, isto é, que utilize a intertextualidade para relacionar a temática solicitada na proposta de redação com alguma referência do seu repertório sociocultural, o que pode incluir: um seriado, uma música, a Constituição Federal, um livro, uma referência histórica, um filme, uma frase de um filósofo, um conceito sociológico e assim por diante.

É necessário destacar que, no PAS/UnB, não costuma haver a exigência explícita da apresentação do seu repertório sociocultural na argumentação, mas pode ser uma estratégia, principalmente de natureza argumentativa, que fortalece a qualidade do texto. Dessa forma, o uso da intertextualidade pode ser importante não só como parte de um conjunto de critérios de correção da redação do Enem, mas, principalmente, como uma estratégia de produção textual capaz de enriquecer a qualidade por meio de referências a outros textos.

Defendo que esse ponto pode ajudar a convergir as provas do PAS/UnB e do Enem, já que os estudantes podem utilizar as obras exigidas pelo PAS/UnB como parte de seu repertório sociocultural na produção textual. Ademais, defendo que a disponibilidade em formato digital de diversas obras solicitadas pelo PAS/UnB, especialmente as menores, pode ajudar ainda mais nesse processo, já que os estudantes, se tiverem acesso às obras do PAS/UnB e às provas de exames de seleção nesse formato, podem consultá-las de forma mais prática na escola, isto é, sem ter que carregar necessariamente uma quantidade excessiva de papel.

Antes de começar a apresentar e analisar as redações de participantes da pesquisa, é fundamental destacar que os estudantes tinham total liberdade na escolha dos temas das provas de redação e na rotina de entrega. Embora eu lesse com eles alguns temas e desse orientações e sugestões, como uma lista com dez propostas de redação oriundas de provas anteriores das três etapas do PAS/UnB e outra lista com dez propostas de redação oriundas de provas anteriores do Enem, os estudantes, pela natureza voluntária da pesquisa, não eram obrigados a entregarem as redações em um dia específico ou em uma quantidade específica. Houve estudantes que, por exemplo, entregavam por semestre cerca de seis redações e outros que não entregavam redações completas. Ademais, eu dava a eles a opção de reescreverem seus textos uma vez, especialmente quando tinham inadequações que os levavam a ter uma nota inferior a 8,0 no PAS/UnB e 700 no Enem. Por fim, eu entregava as redações corrigidas e explicava oralmente e por meio de correções indicadas nos textos como os estudantes poderiam aperfeiçoar a produção escrita, considerando diversos aspectos, como: usos da gramática normativa, organização das ideias, usos de elementos de coesão textual e adequações diversas à proposta de redação exigida e aos critérios de correção dos exames de seleção. Dessa forma, ainda que tivessem acesso a orientações diversas, os estudantes tinham mais liberdade de auto-organização da sua rotina de produção textual para o Enem e o PAS/UnB.

Durante as aulas, especialmente nos anos de 2022 e 2023, tentei trabalhar com os estudantes essa aplicação. A principal orientação estava focada em os estudantes apresentarem essas referências principalmente no primeiro parágrafo do texto. Outra estratégia era os estudantes usarem nos parágrafos de desenvolvimento alguma obra estudada para fundamentar ou enriquecer a argumentação. Também destaco que foram utilizadas como exemplos de uso dessas estratégias redações que tiraram nota mil que estão disponíveis nas cartilhas com orientações produzidas pelo próprio INEP para a redação no Enem.

Em 2022, conforme já foi dito anteriormente, havia turmas com estudantes do segundo e do terceiro anos juntos, ou seja, havia encaminhamentos evidentes sobre a integração de obras de duas ou mais etapas do PAS/UnB para debater certas temáticas. Em uma das aulas trabalhamos a música “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares, que é exigida pela matriz de referência da segunda etapa do PAS/UnB e discute a violência contra a mulher na sociedade brasileira, temática exigida pela prova do Enem 2015. A seguir apresento o parágrafo introdutório da redação da aluna 44 sobre esse tema.

Folha de Redação

1.	Na música “Maria da Vila Matilde”, Elza Soares canta
2.	como uma vítima da violência doméstica, que se opõe ao seu
3.	agressor. Essa também é a realidade de muitas mulheres
4.	brasileiras que sofrem da mesma violência, mas nem todas pos-
5.	suem a oportunidade de se livrarem de seus agressores, o que ^{o que}
6.	aumentando o o risco de se tornarem vítimas do feminicídio.

Figura 60: Trecho da redação da aluna 44 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2015 (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”).

É possível notar que a aluna 44 empregou a música de Elza Soares como parte de seu repertório cultural para discutir como uma vítima da violência doméstica se opõe ao seu agressor e, na sequência, partindo do uso do recurso coesivo “Essa” no início do segundo período, passa a indicar como pretende abordar a temática no restante da redação. Dessa forma, ela integrou o estudo de uma obra musical à escrita baseada em uma proposta de redação pela associação à temática das obras. A seguir apresento mais um exemplo de uso do repertório sociocultural: a redação da aluna 40 na segunda etapa do PAS/UnB de 2022, isto é, a versão definitiva do seu texto na prova de redação.

6 A princípio, mulheres vêm desempenhando - ainda que limi-
 7 tados, diferentes papéis em distintas épocas da história. No Romantismo,
 8 movimento literário do século XIX, em suas três gerações, o sexo femi-
 9 nino passou desde uma figura idealizada e inalcançável, inalcançável,
 10 bem como "ideias íntimas", de Álvares de Azevedo, até o erotismo, exc-
 11 posto em "Marieta" de Castro Alencar, nada além disto. A mulher, em hipé-
 12 tise alguma, era vista como algo fora destes estereótipos, ideia que se
 13 contrapõe com a autora romântica Maria Firmina dos Reis, que ao escre-
 14 ver a obra "Úrsula", foi duramente criticada por ser uma escritora mu-
 15 lher. Sendo assim, é nítida a dificuldade da representatividade femi-
 16 nina em meio a uma sociedade imersa na visão de que mulheres
 17 são o que os outros querem que elas sejam.

Figura 61: Trecho da redação da aluna 40 sobre o tema: “O que você vai ser quando crescer, menina?” Como a falta de representatividade feminina alimenta o ciclo de desigualdade de gênero e limita o papel da mulher na sociedade”. A proposta de redação, que exigia a escrita de um texto do tipo dissertativo, está disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/761_PAS2_DISC.pdf. Acesso em 11 de set. de 2023.

Vale ressaltar que, ainda que não seja a prova do Enem, o texto produzido demonstra que a estudante é capaz de empregar o repertório sociocultural trabalhado nas aulas na prova de redação, o que também pode ser utilizado na redação do PAS/UnB. No fragmento acima, é possível notar que a aluna 40 foi capaz de articular temáticas de poemas românticos e aspectos da biografia da escritora negra Maria Firmina dos Reis para discutir a representatividade feminina. Essa integração temática comprova que as obras literárias também são importantes para se compreender outros temas que extrapolem aspectos estéticos do texto literário, podendo ser importantes para formar a Consciência Linguística Crítica de estudantes.

Nesse processo, a Constituição Federal, que tem diferentes artigos exigidos nas três etapas do PAS/UnB, também pode ser importante no fortalecimento do repertório dos estudantes para o debate de temas relacionados à cidadania e a direitos diversos na sociedade brasileira. No ano de 2023, eu trabalhei apenas com estudantes do terceiro ano do CEAN e, em uma das aulas, lemos o artigo 6º da Constituição Federal, obra exigida pela segunda etapa do PAS/UnB. Devido à amplitude do artigo em relação aos direitos sociais, construímos o entendimento de que o artigo era fundamental para o debate sobre diferentes temas do Enem. Abaixo apresento trechos de redações em que os estudantes utilizaram a Constituição para construir as suas respectivas argumentações.

1.	1.	Promulgada em 1988, a Constituição Federal vigente, conhecida como
2.	2.	"Constituição Cidadã", assegura direitos fundamentais para a democracia e
3.	3.	a vida digna dos cidadãos brasileiros. Porém, a insegurança alimentar e suas
4.	4.	consequências ameaçam o sistema harmônico do Estado. Dessa forma, é impres-
5.	5.	divel ^{discutir} enunciar os pilares da adversidade: a ineficiência governamental e a má
6.	6.	distribuição de alimentos e renda.

Figura 62: Fragmento da redação da aluna 103 sobre o tema da segunda aplicação do Enem 2022: "Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil".

9.	9.	Primeiramente, a Constituição Federal garante o
10.	10.	direito à alimentação e a uma renda mínima para
11.	11.	enfrentar a insegurança alimentar, entretanto, esse direito
12.	12.	não tem sido bem executado. O baixo valor oferecido
13.	13.	pelo o governo não permite a compra de muitos
14.	14.	alimentos devido aos altos preços ofertados pelos di-
15.	15.	gestores do setor alimentício.

Figura 63: Fragmento da redação do aluno 88 sobre o tema da segunda aplicação do Enem 2022: "Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil".

Em ambas as redações, a Constituição Federal foi trabalhada como ponto de partida para se discutir como a insegurança alimentar é um problema que ocorre devido ao desrespeito aos direitos sociais. Dessa forma, além de servir como um ponto de partida importante da argumentação, o trabalho com o artigo 6º da Carta Magna pode também ajudar os estudantes a entenderem que a estrutura social brasileira não condiz com os preceitos constitucionais, o que é perceptível em diversos problemas sociais enfrentados pelos brasileiros, como a persistência da insegurança alimentar na nossa sociedade.

Portanto, o estudo das obras do PAS/UnB pode ajudar a estabelecer um sistema de gêneros para a construção do repertório sociocultural dos estudantes com indicações de como ele pode ser utilizado na produção de significados escritos a partir das propostas de redação do Enem e do PAS/UnB.

4.6.4 A proposta de intervenção: ampliação dos agentes e reflexões sobre a prática

A proposta de intervenção consiste na apresentação de encaminhamentos para se resolver ou atenuar um problema. Costuma ser uma estratégia bastante válida a inclusão

de uma proposta de intervenção na conclusão de um texto argumentativo, pois o texto demonstra que uma determinada questão social pode ser resolvida, ainda que parcialmente. Em redações de exames de seleção, a proposta de intervenção nem sempre é obrigatória. Na redação do PAS/UnB, por exemplo, a elaboração de uma proposta é facultativa, já no Enem a sua presença é exigida pela competência 5.

Conforme as cartilhas do Enem, já citadas anteriormente, além de respeitar os direitos humanos, as propostas de intervenção precisam ter cinco elementos:

- Agente: responsável por executar uma determinada ação proposta;
- Ação: o que precisa ser feito para se enfrentar um determinado problema;
- Modo: como será colocada em prática a ação;
- Efeito: o que se espera alcançar com a proposta de intervenção;
- Detalhamento: a especificação de ao menos um dos outros quatro elementos.

Na página 37 da cartilha do participante do Enem 2020, temos o seguinte exemplo de proposta de intervenção, elaborada por Stela Terra Lopes, relacionada ao tema da proposta de redação exigida pela prova do Enem de 2019 (“Democratização do acesso ao cinema no Brasil”):

Portanto, é mister que o Ministério da Infraestrutura, em parceria com o Ministério da Cultura, construa cinemas públicos, por meio da utilização de verbas governamentais, a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que, assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma “Cidadania de papel”.

Nessa proposta de intervenção temos os cinco elementos: agente (“Ministério da Infraestrutura”), ação (“construa cinemas”), modo (“por meio da utilização de verbas governamentais”), efeito (“a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço”) e detalhamento (dependendo de quem corrigir a redação, os detalhes podem ser: “em parceria com o Ministério da Cultura¹¹⁶” ou “fazendo com que, assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma ‘Cidadania de papel’”).

¹¹⁶ Em 2019, o Ministério da Cultura tinha sido extinto e só foi retomado em 2023. Dessa forma, poderia ser considerada uma inconsistência a sua inclusão na proposta de intervenção do Enem 2019.

Uma possibilidade interessante que eu encontrei foi a ampliação do repertório do paradigma do papel de agente em propostas de intervenção com base em um olhar sistêmico-funcional¹¹⁷. A LSF (Fuzer; Cabral, 2014) está bastante interessada no caráter paradigmático das escolhas dos usuários sobre diferentes participantes na construção da sentença. Dessa forma, essa abordagem visa à compreensão mais das escolhas feitas pelos usuários do que à organização sintagmática da sentença.

Escolher o participante Agente da ação da proposta de intervenção é um ponto crucial para a construção da proposta, pois já dá apontamentos para, no âmbito da sentença, possíveis ações. Durante as aulas expositivas-dialogadas com os estudantes, notávamos que parte considerável das dúvidas deles não estava focada no critério de correção em si da proposta de intervenção, mas em sua construção. Nesse sentido, eles costumavam “travar” na parte da proposição do Agente, o que demandou uma intervenção de construção do entendimento sobre o funcionamento da sociedade e de diferentes instituições relacionadas aos problemas.

Começamos a trabalhar, então, na ampliação desse repertório. Na aplicação que eu considerei mais completa e efetiva desse procedimento didático, após a leitura de uma proposta de intervenção de uma redação que tirou nota mil, iniciei a exposição a respeito dos cinco elementos solicitados pelo Enem para a proposta de intervenção. Enquanto fazia a explicação eu ia construindo no quadro a seguinte figura abaixo com os cinco elementos.

¹¹⁷ A possibilidade que apresentarei nesta subseção foi a que eu melhor sistematizei. Existem outras possibilidades de aplicação da LSF na redação do Enem, mas eu não consegui sistematizá-las de forma efetiva para esta tese.



Figura 64: Os cinco elementos da proposta de intervenção do Enem.

Após essa exposição, começamos a dialogar sobre como poderíamos pensar nos agentes. Alguns deles falavam em agentes relativamente genéricos, como “governo” e “sociedade”. Encaminhei então a discussão para observarmos que os agentes poderiam ser públicos, especialmente instituições ou órgãos públicos, ou privados, relacionados à sociedade civil. Dessa forma, construíamos duas listas com diferentes agentes viáveis em um *design* similar ao apresentado abaixo.

Agentes públicos	Agentes privados
<ul style="list-style-type: none"> • Congresso Nacional; • Poder Judiciário; • Governo Federal; • Ministérios; • Secretarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas; • Famílias; • Mídia.

Quadro 8: Agentes públicos e privados que podem ser usados na proposta de intervenção do Enem.

A apresentação e a construção do entendimento de possíveis agentes são fundamentais para que os estudantes ampliem seu repertório e pensem nos participantes que podem assumir o papel de Agente nas propostas de intervenção deles. Além disso, trata-se de um exercício de cidadania que os ajuda a compreender melhor como funciona o Estado e a sociedade brasileira na resolução ou no enfrentamento de problemas sociais diversos.

Na sequência, fazíamos uma proposta de intervenção em conjunto no quadro, isto é, concluíamos a aula com a construção colaborativa de uma proposta de intervenção, a partir da expansão analítica de quem pode ser responsável por propor uma determinada ação.

Por fim, é importante destacar que eu testei essa proposta didática usando slides apresentados por meio das televisões disponíveis nas salas de aula e usando o quadro como suporte. O uso do quadro como suporte para a aula foi, na opinião dos alunos participantes e do professor 17, mais efetivo e interessante. Um aspecto que ficou mais evidente nas falas dos estudantes e do professor 17, que acompanhava uma das turmas em 2022, foi que os alunos compreendiam melhor porque: copiavam o que ia sendo registrado no quadro; estavam percebendo como eram construídos progressivamente os conceitos; podiam rever aspectos discutidos na aula em diferentes partes do quadro; e havia um registro contínuo no quadro de diversos pontos que eram discutidos na aula. Para eles, os slides não eram tão efetivos para as aulas de redação desse tipo, pois, além

de diminuir o caráter construtivo do processo de aprendizagem não deixavam expostas todas as explicações da aula, o que deixa, em parte, a explicação mais fragmentada.

A seguir apresento alguns exemplos de redações de estudantes que elaboraram propostas de intervenção com base nas indicações apresentadas acima.

24.	Portanto, para alcançar a democratização do acesso ao
25.	cinema no Brasil assegurando direitos previstos por lei, é dever do Go-
26.	verno Federal junto ao Ministério da Cultura, promover a cultura do cine-
27.	ma como meio de lazer e educação, ^{por meio de} recorrendo a campanhas midiáti-
28.	cas, assim como projetos em colaboração com a iniciativa privada para
29.	redução de preços de ingresso, visando tornar tal hábito acessível a
30.	uma maior parcela da sociedade brasileira.

Figura 65: Proposta de intervenção elaborada pela aluna 103 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2019 (“A democratização do acesso ao cinema no Brasil”).

A proposta de intervenção acima, apresenta os cinco elementos solicitados pelos critérios de correção vigentes da redação do Enem. Ademais, a aluna 103 demonstra o entendimento da importância de se selecionar o Ministério da Cultura como Agente para a proposição de uma ação de intervenção numa questão cultural, já que é a principal pasta federal para discutir temas relacionados à cultura.

25.	Portanto, é urgente a reversão dessa situação que limita a cidadania.
26.	Cabe então ao Governo Federal, criar sistemas móveis de registro civil por
27.	meio de automóveis que com profissionais dos fóruns tradicionais que
28.	atendam áreas carentes de instituições de tal porte, como o meio rural e
29.	periférico, a fim de levar o registro civil e os demais documentos para
30.	todo o país e, assim, fornecer a cidadania para a maioria.

Figura 66: Proposta de intervenção escrita pela aluna 46 sobre o tema da proposta de redação do Enem 2021 (“Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”).

Como é possível ver na figura acima, a aluna 46 pensou no Governo Federal de forma mais ampla como agente para uma ação em nível nacional. Nesse sentido, vale destacar que a maioria dos temas do Enem colocam em debate questões nacionais, ou seja, as principais instituições públicas responsáveis estão em nível federal. Dessa forma,

a estudante conseguiu construir o entendimento de que para se produzir uma proposta de intervenção em nível nacional é válida a escolha de um agente do Estado relacionado ao nível federal.

Portanto, a expansão do repertório paradigmático em relação aos elementos da proposta de intervenção do Enem, como o agente, pode ser um fator relevante para que os estudantes se tornem capazes de compreender melhor como é possível produzir uma proposta de intervenção dentro dos critérios do Enem e que integrantes do Estado e da sociedade brasileira podem agir para intervir no problema.

4.6.5 Sobre as dificuldades de aprendizagem e o papel da gramática normativa

Durante as práticas relacionadas à produção de significados escritos, foi possível notar que algumas dificuldades se repetiam por parte dos estudantes. Eu buscava trabalhá-las com os alunos de forma mais específica com os textos de cada um e com algumas explicações, como diferenças entre “a fim de” e “afim”, uso da vírgula após conjunções conclusivas no início das frases e dúvidas ortográficas diversas. Visto que se trata de um tópico interessante e relevante para o ensino de línguas e para a compreensão dos impactos da pandemia na educação, esta tese vai apresentar, com base nas redações dos estudantes, algumas dificuldades de aprendizagem e possíveis encaminhamentos para ajudar os estudantes a lidarem melhor com certas questões ligadas à produção de significados escritos em propostas de redação.

Um aspecto central das dificuldades pode estar associado à descontinuidade de práticas de leitura e escrita. No CEMEB, por exemplo, eu reencontrei em 2022 um ex-aluno – para quem eu dei aula no oitavo ano em um centro de ensino fundamental no ano de 2018 – que me relatou que a sua professora do terceiro ano foi a primeira, desde que ele teve aula comigo, a exigir a escrita de uma redação. É de se notar que a descontinuidade da prática da escrita entre 2018 e 2022 tende a dificultar substancialmente o desenvolvimento dos estudantes, o que se agravou ainda mais em decorrência da pandemia.

No questionário final da pesquisa com estudantes do CEAN em 2023, duas estudantes também destacaram certa insatisfação com a ausência de práticas relacionadas à produção de significados escritos voltados para as propostas de redação de exames de seleção.

9) Você tem alguma sugestão adicional para o projeto? Algum comentário que queira fazer?

Resposta da aluna 119: *Esse projeto me ajudou a desenvolver grande conhecimento em redação, pois eu nunca tive aulas específicas de redação com esses tipos de ensino.*

Resposta da aluna 40: *Sou extremamente grata à oficina, pude, durante meu ensino médio, praticar redação com um professor qualificado para corrigi-la, fora as obras do Pas que estudamos e as questões que fizemos, que foram essenciais para o meu objetivo. E a oficina surgiu no momento que eu mais precisei: ensino médio, alguns anos/meses antes de eu prestar vestibular, sem contar que a oficina fez o que achei que a escola faria (e não fez): me auxiliar a escrever uma redação para o PAS, ENEM ou vestibular.*

Dessa forma, parte das dificuldades que serão relatadas a seguir podem ter como base a descontinuidade da aprendizagem dos estudantes durante a sua formação em diversas áreas do conhecimento, especialmente em Português.

O trabalho com propostas de redação de exames de seleção e as conversas com os estudantes durante as aulas foram indicando algumas dificuldades por parte dos estudantes na produção de significados escritos por meio de canetas em folhas de papel, como:

- 1) Dificuldade na identificação de inadequações ortográficas, o que também ocorria às vezes mesmo quando os estudantes conheciam a grafia correta da palavra;
- 2) Dúvidas sobre a translineação, isto é, dúvida ao mesmo tempo sobre a separação de sílabas das palavras e a respeito da forma como a translineação deveria se dar na escrita em textos formais. Em parte, pode ser devido ao fato de que a translineação não é recorrente na escrita nas telas em *smartphones* e *notebooks*¹¹⁸;

¹¹⁸ Essa hipótese não descarta, de forma alguma, que os estudantes não tenham dificuldades em conhecer regras de separação de sílabas, por exemplo. Entretanto, parece legítimo supor que, se a escrita à mão fosse mais presente no cotidiano dos estudantes, o que ocorreu menos em virtude da educação em contexto pandêmico, essa dificuldade poderia ser menos comum no trabalho com estudantes do ensino médio.

- 3) Inadequações em relação à progressão temática dos significados escritos e ao uso efetivo de recursos coesivos, como conjunções, pronomes, preposições e pontuação;
- 4) Imprecisão na expressão de algumas ideias por dificuldades de fazer uma seleção lexical adequada;
- 5) A insegurança linguística também é um fato que se fez presente. Foi recorrente perceber que os estudantes não se sentiam à vontade com a produção de significados escritos à mão. Mesmo os estudantes que escolheram livremente fazer aulas comigo, demonstravam, algumas vezes, grande desconforto, insegurança ou ansiedade no processo de produção de sentidos por meio de significados escritos à mão e também dificuldade em produzir textos fora das aulas.

Em relação a esse último tópico, é importante destacar alguns relatos de alunos durante as aulas. Durante o segundo semestre de 2021, quando as aulas ainda aconteciam de forma remota, uma aluna, após saber que tinha tirado cerca de 3,0 na redação da primeira etapa do PAS/UnB, pediu para conversar comigo no privado e expôs muito da sua insegurança em relação aos significados escritos à mão. A estudante sentia-se insegura com base na percepção dela de que não conseguiria ser aprovada na UnB, devido à sua prova de redação. Após ouvi-la busquei tranquilizá-la e afirmei que a primeira etapa era a que menos valia e que a continuidade das atividades de leitura e escrita propostas nas aulas iriam ser essenciais nesse processo e que a aluna teria de praticar mais a escrita à mão. Após as aulas e as práticas de redação de exames ela foi ficando mais tranquila e confiante na sua escrita, o que potencializou a sua capacidade de produzir significados escritos. Assim, os professores precisam considerar diferentes âmbitos da produção de significados que extrapolam a materialidade multissemiótica dos textos, isto é, que considerem também aspectos subjetivos dos estudantes em diversos âmbitos das práticas pedagógicas.

A seguir apresentarei e comentarei algumas redações que ilustram essas dificuldades.

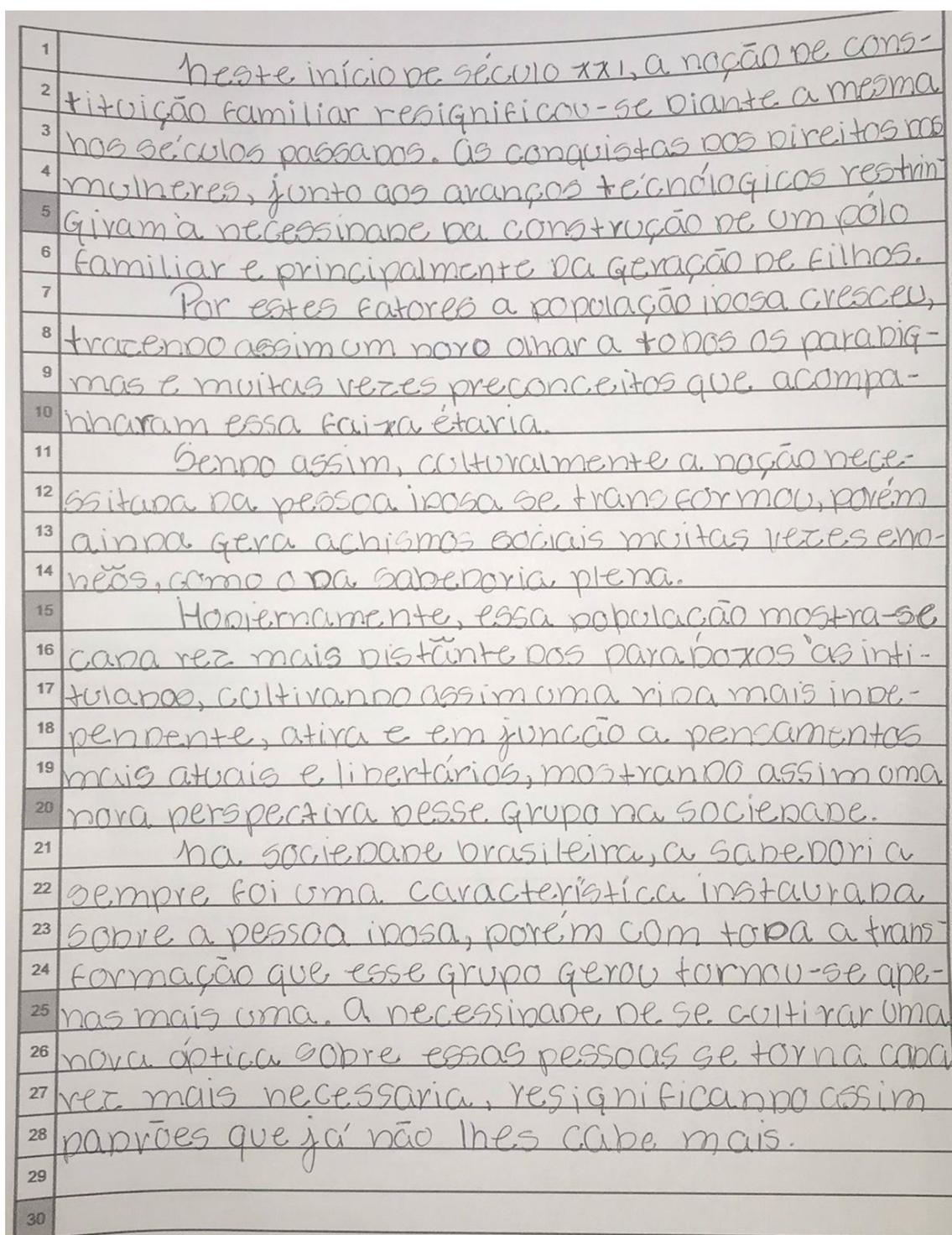


Figura 67: Redação da aluna 38 sobre o tema da proposta de redação da primeira etapa do PAS/UnB de 2014 (produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo sobre o tema “Na sociedade brasileira, os mais velhos têm sido considerados pessoas sábias?”).

No texto acima, é possível notar algumas inadequações em relação ao uso da escrita nos parâmetros da norma-padrão do Português, como: “tecnológicos” (l.4), “à necessidade” (l.5), “pólo” (l.5), “étaria” (l. 10), translineação inadequada da palavra

“necessidade” (l. 11-12), “erroneôs” (l.13-14) e “distântê” (l.16). Como a redação foi escrita durante as aulas no ensino remoto, a aluna 38 mandava as redações que redigia e eu colava a imagem em um arquivo no *Microsoft Word* e fazia comentários sobre como o texto pode ser melhorado em relação a: adequação à norma-padrão, adequação ao tipo ou gênero textual solicitado, coesão e coerência textual e abordagem do tema proposto.

Além das indicações por escrito, eu aproveitava para reler, no decorrer das aulas remotas, a sua redação por completo com os outros colegas participantes. Durante essas orientações, que incluíam também as redações dos outros dois colegas dela do CEAN em 2021, a aluna 38 demonstrou compreender melhor como ocorre o processo de construção de significados escritos nas propostas de redação dos exames de seleção e foi se desenvolvendo para fazer as adequações também em reescritas dos seus textos. É interessante ressaltar que a aluna 38, assim como outros colegas, tinha dificuldade em perceber alguns aspectos do seu próprio texto, ou seja, não conseguia identificar, ainda que conhecesse as regras de acentuação, que tinha cometido uma inadequação.

Dentro de uma abordagem sociosemiótica, além da discussão de conceitos e preceitos normativos do uso da norma-padrão com base nas dúvidas apresentadas pelos próprios estudantes, orientar os alunos com esse tipo de dificuldade, como a aluna 38, a buscarem um ritmo de leitura mais lento e atencioso durante a releitura e a revisão pode ser um caminho que os ajude a identificar inconsistências em relação ao seu próprio texto. Dessa forma, o próprio estudante pode ser o seu revisor e ganhar autonomia na adequação do seu texto, o que pode reverberar futuramente em outros textos escritos.

A seguir apresento a versão inicial do texto da aluna 8 a partir da proposta de redação do Enem 2015.

revisar estrutura

Folha de Redação

Enem 2015

1.	[Vioto pelo supremacia, à falta da mulher na sociedade brasileira con-
2.	tra a violência.] Evidente, [e qual] os dados expõem, a presença da mulher no
3.	poder, as condições muito melhores para se conseguir a sustentabilidade da vi-
4.	da humana neste planeta. [Um estudo publicado pelo Banco Mundial, ^{por exemplo} mostra
5.	que a corrupção tende a cair drasticamente em países em que a mulher
6.	alcança perto de 50% do poder.] → melhor no desenvolvimento
7.	Este problema advém do atual sistema competitivo (patriarcal com
8.	que a mulher é excluída do poder), ^{que ainda prevalece} ^{que os homens sustentam} [Atualmente são
9.	lançados no atmosfera 30 bilhões de toneladas de dióxido de carbono, subproduto
10.	dos combustíveis fósseis usados para o funcionamento da civilização como indus-
11.	trial como um todo. O lixo atômico, em ^{em} ^{mesmo} ^{aspecto} , produzido por reatores de
12.	fissão nuclear, que demora 10 mil anos para se decompor. Tal fato se deve à fal-
13.	ta de incentivos fiscal ou de investimento e violento transporem o outro meio
14.	trumento de sua auto-estima. Nesse sentido, podendo causar danos irrepará-
15.	veis para a vida humana.] → fora do tema proposto
16.	A partir disso, educar para uma cultura da sustentabilidade é
17.	educar para outro mundo possível, já que este mundo é insustentável. Penfome
18.	a Antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas aos mex
19.	lhores numa cultura podem ser atribuídas em outra aos homens, citando Nor-
20.	vin Harris "nenhuma ordem social é baseada em verdades imutáveis, uma mudan-
21.	ça no ambiente resulta numa mudança no comportamento." Sendo assim, forma
22.	de pessoas cientes de seu papel na cidadania para assumir a responsabilidade
23.	de sensibilização pública. → ^{alternar}
24.	Portanto, a desigualdade só será vencida [quando a riqueza do país es-
25.	tiver nas crianças]. Com o empenhamento do Ministério da Cultura, em parceria com
26.	a imprensa, promover a informação para atingir a inclusão social e participação
27.	Essa mudança só depender essencialmente da transformação da vale-
28.	za das novas gerações, homens e mulheres. A ação é coletiva, sendo tudo vi-
29.	quido pela sociedade civil.

Figura 68: Primeira versão da redação da aluna 8 a partir do tema da proposta de redação do Enem 2015 ("A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira").

Além de inadequações em relação ao uso da norma-padrão indicadas na figura acima, o texto da aluna 8 apresenta uma descontinuidade temática que não costuma se adequar a práticas mais formais de escrita, especialmente as exigidas em propostas de redação em exames de seleção. O primeiro parágrafo discute a violência contra a mulher, mas os demais dão ênfase a outras temáticas. O segundo e o terceiro parágrafos estão mais focados no debate sobre a preservação do meio ambiente. O parágrafo de conclusão

não deixa evidente a temática da violência contra a mulher e não articula com clareza uma temática mais evidente. Essa dificuldade da aluna 8 a deixava bastante aflita, inicialmente. Com o tempo, fui construindo com ela uma estratégia que tinha um caráter mais sociocognitivo. A aluna 8 tinha um repertório sociocultural bastante amplo e uma rotina de leitura variada. Entretanto, ela tinha dificuldades de organização das ideias, especialmente em relação à continuidade temática dos textos.

Nessa perspectiva, ela precisava ter uma estratégia relacionada à focalização, isto é,

tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. (...) No ensino de redação, quando dizemos ao aluno que *deve delimitar o assunto e estabelecer um objetivo* para o seu texto, estamos, na verdade, levando-o a *focalizar* o tema de um determinado modo (Koch; Travaglia, 2009, p. 88-91, grifos dos autores).

A estratégia de focalização com a aluna 8 consistiu em dois pontos. Primeiro, orientá-la a reescrever o texto conforme o desenvolvimento do tema da proposta de redação, ou seja, ela reescrevia, sob a minha orientação, os parágrafos em que ela não tinha dado continuidade ao tema proposto com mais atenção. Em um segundo momento, a aluna 8 foi construindo gradualmente a sua autonomia para conseguir perceber no momento em que escrevia quando estava produzindo alguma descontinuidade até o ponto de que passou a ser capaz de delimitar melhor de forma constante o assunto abordado. Dessa forma, o ensino dos significados escritos também passa por propriedades cognitivas associadas a critérios de coerência textual.

No próximo exemplo, veremos um texto baseado na proposta de redação da terceira etapa do PAS de 2017.

Folha de Redação

1.	Brasília, DF - 27 de Abril de 2022
2.	Senhores membros do Conar, Solicito que a propa-
3.	ganda sobre achocolatado tenha sua veiculação impedida em todas
4.	as mídias. ^{O motivo dessa suspensão, será} [O motivo dessa suspensão, será pelo motivo que] o cartaz
5.	fere artigos do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária.
6.	São violados os artigos da seção 3 e 4.
7.	É violado o artigo 23 da seção 3, ^{que} na qual visa a honestidade
8.	Na publicidade, é citado que ambos são fortes, com o auxílio de uma [grame-
9.	ra] de uma briga entre jovens. Assim, o menor acreditará que te-
10.	rá mais força ao tomar o produto, e, como consequência, a empresa se
11.	beneficia na eterna crença sobre a suposta verdade.
12.	Também são violados os artigos artigos 25 e 26 da seção 4, visto ^{que}
13.	como já citado, o anúncio explora a superstição q de ganhar força ao se
14.	consumir o produto (artigo 25). O artigo 26 é infringido, pois a [promúncia]
15.	^{incita a violência estimulada} incita a violência pela gravura, que pode gerar uma "competição" de
16.	força entre os jovens.
17.	Portanto, ^{devido à} por meio da circulação violação de um desses
18.	artigos, solicito novamente que a publicidade tenha sua circulação
19.	encerrada <u>imediatamente</u> .
20.	Respeitosamente,
21.	

Figura 69: Redação do aluno 5 sobre o tema da proposta de redação da terceira etapa do PAS/UnB de 2017 (uma carta para o CONAR solicitando a suspensão de um anúncio publicitário).

Além de inadequações no uso da norma-padrão, o aluno 5, assim como outros colegas, demonstrava dificuldades em ligar as ideias do texto por meio de palavras mais adequadas à expressão de suas ideias. No parágrafo antes da despedida, o aluno tinha escrito “Portanto, por meio da violação de um desses artigos, solicito novamente que a publicidade tenha sua circulação encerra”. A reescrita que eu propus foi: “Portanto, devido à violação desses artigos, solicito que a publicidade tenha sua circulação encerrada imediatamente” (grifos meus). A inclusão de “devido à” articula melhor a ideia de causa do que “por meio da”, que é a expressão adequada para indicar uma ideia de meio. Sugeri a retirada de “de um” porque, durante o texto, o aluno 5 cita mais de um artigo. A palavra “novamente” foi retirada para não dar a ideia de que ele escrevera outra carta solicitando

a retirada. Por fim, sugeri a inclusão de “imediatamente” para dar ênfase à urgência da suspensão.

Essas indicações seguiram os pressupostos de que, na produção textual, é muito importante trabalhar com os estudantes a partir de suas dificuldades e de um estudo da abordagem gramatical para a adequação à construção de significados com base no estudo da língua; e foi assim que busquei trabalhar também aspectos gramaticais. Entretanto, a opinião dos estudantes variou em relação à avaliação de como os aspectos gramaticais poderiam ser trabalhados nas aulas.

No dia 04/07/2023, houve o grupo focal com os alunos de uma das turmas de oficina do CEAN.

Pesquisador: Esta pergunta aqui é mais relacionada, gente, a segunda questão é relacionada à formação de vocês na Secretaria de Educação. Então, assim, são aspectos que estão ligados à formação de vocês desde que entraram na Secretaria de Educação, em uma escola pública aqui do GDF. Então, pode ser também, não, ou seja, não é só relativo ao ensino médio ou só relativo a este terceiro ano que vocês estão cursando. É relativo a toda a formação de vocês no caso se algum de vocês só tiver entrado no terceiro ano só vale o terceiro ano, né, gente? Então, assim, a pergunta é a seguinte: como vocês avaliam a formação de vocês em Língua Portuguesa na Secretaria de Educação, considerando não só este ano, mas toda a sua formação? Que aspectos positivos e negativos vocês destacariam?

Aluna 80: Então, eu entrei na Secretaria de Educação no primeiro ano. Aí foi bem no período da pandemia, então, eu já entrei no ensino médio no período da pandemia e minha educação em Língua Portuguesa foi bem básica. Inclusive, eu critico bastante porque foi assim tão básica que na hora de fazer vestibular essas coisas assim eu preciso do auxílio ou de um cursinho ou de alguma coisa assim. Em produção de texto, até que foi mais puxada e mais complexa, porém, em termos de gramática, em sintaxe, principalmente, foi bem fraca.

Pesquisador: Ok, alguém mais quer comentar alguma coisa da Secretaria de Educação, de uma maneira geral? Alguém? Ninguém quer fazer algum comentário?

Aluno 96: *Eu entrei na Secretaria de Educação no primeiro ano também e o meu ensino de gramática e literatura foi bem básico também. Só que o de redação foi razoável. Foi relativamente bom, por causa da professora. Os professores eram ruins. Na minha outra escola.*

Pesquisador: Ah, entendi. Alguém mais tem algum comentário a fazer?

Aluno 106: *Então, a minha relação com a Língua Portuguesa na escola pública também não foi muito positiva, eu tô na escola pública desde o primeiro ano e eu senti muita falta da base pro ensino médio, faltou muito essa parte da base da gramática, da língua, uma visão geral sobre mais gramática.*

Pesquisador: Gramática você considera também às vezes a aplicação no texto e isso também ou só a gramática separada?

Aluno 106: *Como assim no texto?*

Pesquisador: É, por exemplo, isso: teve alguns momentos, por exemplo, eu falei com vocês. Olha, corrige isso, coloca vírgula, use o “mas” aqui, não teve, gente? Tem momentos que eu corrigia, tal. Esses momentos você considera também que entrariam em gramática ou não?

Aluno 106: *Não, só análise mais fundamentada mesmo de cada termo de como a combinação das palavras, né? Uma coisa mais fundamental do que.*

Pesquisador: Como processos de formação de palavras?

Aluno 106: *Sim. A escrita com olhar mais da gramática. Sim, sim, mas. Melhor formular. Me falta muito organização de oração subordinada e essas coisas assim porque eu não vi na rede pública.*

Obviamente, parte da falta de base que os alunos sentem pode se fundamentar nas diversas descontinuidades por que os estudantes passaram entre 2020 e 2023, mas, como os relatos dos alunos indicaram de forma mais direcionada o ensino de gramática, é

plausível indicar também que a oficina, para alguns estudantes, não foi suficiente em relação ao ensino de gramática, principalmente no que diz respeito aos aspectos mais teóricos da nomenclatura gramatical na análise sintática. É importante considerarmos, enquanto educadores, que a nomenclatura gramatical, especialmente na análise sintática do período simples e composto, não é simplesmente uma tradição do ensino da língua, mas também um acesso a lugares de poder em nossa sociedade; pois muitos estudantes sabem que exames de seleção diversos que garantem bons empregos no Brasil, como concursos públicos, costumam exigir um conhecimento aprofundado sobre as regras e a nomenclatura da abordagem tradicional e normativa da gramática do Português. Dessa forma, aperfeiçoar a forma de se ensinar a nomenclatura gramatical, especialmente o nível sintático, também precisa ser uma demanda para a Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil, pois pode contribuir, por exemplo, por meio do trabalho com novas estratégias visuais para apresentar e discutir propriedades gramaticais em diferentes gêneros textuais.

Vale ressaltar que a partir do ano de 2023 comecei a propor cada vez mais o uso do dicionário e os deixava disponíveis para os estudantes para a consulta da escrita de palavras e outras dúvidas relacionadas à procura de sinônimos, por exemplo. Esse uso constante do dicionário os ajudava também a escrever e refletir sobre o Português. Notei que eles refletiam e estudavam a língua com constância na sala de aula quando tinham acesso a mais de um dicionário. Assim, eu distribuía pela sala cerca de um dicionário a cada três ou quatro estudantes.

Na última subseção, direcionarei a análise para algumas diferenças entre a escrita à mão e a escrita em telas digitais.

4.6.6 Diferenças entre a escrita à mão e a escrita em telas digitais: alguns pontos importantes

Foi imprescindível construir um olhar multissemiótico, fundamentado em um viés crítico, em relação aos processos de produção e interpretação dos textos durante o desenvolvimento da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kress, 2003; Kress; van Leeuwen, 2020; van Leeuwen, 2021). Trazer esse olhar é fundamental para uma percepção mais ampla sobre como, por exemplo, os significados escritos são produzidos por meio das TDICs de forma diferente em relação à escrita à mão em uma folha de papel, principalmente com o uso da caneta, o que foi a forma mais recorrente de se registrar significados escritos nas nossas escolas durante as

últimas décadas. Devido à realidade do ensino remoto durante a pandemia, explicitado de forma mais específica nos capítulos anteriores, os alunos e eu concluimos, durante as aulas, que eles estavam escrevendo muito menos à mão em folhas de papel, em provas e em cadernos do que quando estavam estudando de forma presencial, ou seja, a escrita dos alunos, especialmente durante o ensino remoto, estava focada na lógica das telas digitais e das possibilidades de escrita de *softwares*, como o *Microsoft Word*, a plataforma Google Sala de Aula, os aplicativos de mensagens e as redes sociais (*WhatsApp, Telegram, Tik Tok, Instagram, Facebook*), o que é uma transição já colocada por Kress (2003) desde o início da primeira década deste século. Embora em ambos seja possível elaborar significados escritos, o processo de escrita é substancialmente diferente na escrita em aparelhos digitais se comparada à escrita à mão feita com uma caneta ou um lápis em uma folha branca dividida em cerca de trinta linhas, principalmente no contexto de um exame de seleção, como o PAS/UnB e o Enem.

No quadro a seguir, apresento sucintamente algumas diferenças que foram percebidas nos diálogos com estudantes e docentes enquanto refletíamos sobre o tema nas aulas expositivas dialogadas e nos horários de coordenação durante o desenvolvimento do projeto, isto é, trata-se de um conjunto de diferenças que foi estabelecido por meio de diálogos constantes com os participantes desta pesquisa.

Escrita em telas digitais	Escrita à caneta em suportes físicos
1) <i>Softwares</i> costumam indicar possíveis inadequações ou erros que comprometem o texto, especialmente do ponto de vista normativo. Entretanto, algumas sugestões dos <i>softwares</i> podem comprometer os significados planejados por quem produz o texto e atrapalhar na construção da coesão e da coerência.	1) Quem produz o texto escrito precisa ter conhecimento e atenção aos preceitos normativos do Português, ou seja, é importante saber previamente a escrita de uma palavra, principalmente se não tiver acesso a nenhum material de consulta, como um dicionário ou uma gramática normativa.
2) A escrita no contexto digital pode passar por várias mudanças de <i>design</i> de forma rápida – como a tipografia e o tamanho das letras e a inserção ou a	2) Mudanças de tipografia e de tamanho das letras costumam ser mais demoradas na escrita à mão do que na escrita em formato de digital e até inviáveis em

<p>retirada de imagens integradas aos significados escritos –, o que facilita substancialmente a escolha do <i>design</i> do texto escrito por meio da avaliação de várias opções disponíveis em um curto espaço de tempo para quem domina os recursos disponíveis nos <i>softwares</i> digitais utilizados.</p>	<p>alguns casos, como a reescrita de significados por meio de uma caneta em um cartaz, a não ser que o cartaz seja descartado e trocado por um novo.</p>
<p>3) <i>Softwares</i> de produção e edição textual, como o <i>Microsoft Word</i> e o <i>Canva</i>, permitem que os produtores de textos apaguem ou reescrevam significados escritos sem deixar “rastros”, isto é, sem deixar, necessariamente, evidente que o texto passou por processos de revisão ou reescrita.</p>	<p>3) Os textos escritos à mão com uma caneta esferográfica, por exemplo, tendem a ter as suas incorreções corrigidas com algum tipo de rasura ou traço que indica que houve um processo de revisão ou alteração do texto original. Uma forma de não evidenciar o processo de revisão é usar o texto com as correções como rascunho e redigir de uma versão final sem os “rastros” da revisão.</p>
<p>4) A cópia do conteúdo de cem páginas, por exemplo, pode ser feita rapidamente, em poucos segundos, de forma integral e sem alterações do texto original.</p>	<p>4) A cópia é feita manualmente e demora de acordo com a velocidade de escrita de cada um e com o tamanho do texto, sendo bastante demorada a cópia de cem páginas à mão, por exemplo. Para não haver erros na transcrição, é necessária uma atenção constante durante a cópia.</p>
<p>5) A busca por informações escritas em um texto em formato digital pode ser feita por meio de ferramentas de buscas disponíveis nos <i>softwares</i> de edição de textos, o que facilita a busca em textos mais longos.</p>	<p>5) A busca por informações redigidas em um texto precisa ser feita pelo autor por meio da leitura do texto integral ou de partes específicas em que se supõe que possam estar as informações, o que pode demorar se o texto for bastante longo.</p>

Quadro 9: Diferenças entre a escrita em suportes digitais e a escrita à mão com uma caneta em suportes físicos.

Esse quadro está longe de ser definitivo e de ser capaz de abarcar todos os contextos de produção de significados escritos, como as diferenças entre a escrita em teclados físicos de *notebooks* e teclados digitais de *smartphones*, mas é capaz de indicar alguns aspectos em relação aos quais professores e estudantes devem estar atentos. Ademais, essa tabela não quer dizer que ambos os processos não possuem qualquer semelhança. Em contextos formais, tanto a escrita em formato digital quanto a escrita à mão com uma caneta em uma folha de papel em branco dividida em cerca de trinta linhas costumam exigir o uso mais monitorado dos preceitos gramaticais normativos do Português, como a aplicação adequada das regras de concordância, de regência e do sinal indicativo de crase. Inadequações em ambos os formatos em interações mais formais podem gerar desprestígio para a pessoa responsável pela autoria do texto. Entretanto, conforme discutido anteriormente, as diferenças centrais estão no potencial da edição e das modificações que podem ser feitas com o auxílio de ferramentas digitais, principalmente de forma mais rápida, o que não diminui a importância do autor na elaboração e na revisão do texto.

Essas diferenças realçam a importância de um olhar multissemiótico em relação à produção de sentidos. Se ficarmos atentos, portanto, apenas a propriedades normativas da língua e deixarmos de lado as condições e as propiciações da materialidade dos textos, possíveis dificuldades dos estudantes acabarão ignoradas e o planejamento docente pode não ser eficaz para ajudar os estudantes no processo de aprendizagem, especialmente na produção e na interpretação de textos.

Estudantes acostumados à escrita no formato digital, ainda mais depois de um longo processo de descontinuidade do trabalho com a escrita à mão em folhas de papel, podem ter mais dificuldades em identificar inadequações em relação à construção de significados escritos, como dúvidas sobre ortografia e as múltiplas possibilidades para a organização dos sentidos em um texto. Assim, defendo que desconsiderar a atual realidade multissemiótica dos textos é um equívoco que pode levar os educadores a não compreenderem a amplitude das dificuldades de produção dos significados escritos, por exemplo, por parte dos alunos.

Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos pode ajudar na proposição de práticas e diferentes abordagens para o ensino dos significados escritos. A seguir passo a apresentar as considerações finais desta tese.

Capítulo 5 – Considerações finais

5.0 Introdução

Neste capítulo, serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa. Iniciarei pelo debate sobre a tese, as respostas às perguntas de pesquisa e os objetivos. Na sequência, passarei a discutir as devolutivas dadas às escolas em que a pesquisa ocorreu. Na parte final, buscarei discutir as conclusões construídas a partir da pesquisa.

5.1 Considerações sobre a tese, respostas às perguntas de pesquisa e reflexões sobre os objetivos

A tese defendida neste trabalho (“a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos pode construir um caminho viável para a integração entre o trabalho com obras e provas de exames de seleção e a atual realidade multissemiótica dos textos”) foi comprovada por meio do trabalho desenvolvido em duas escolas públicas de ensino médio da SEEDF. O trabalho com *podcasts*, atividades editoriais, análise de vídeos e produção textual com base em propostas de redação do Enem, aspectos discutidos no capítulo anterior, demonstra que obras e provas do PAS/UnB e Enem podem ser utilizadas de forma integrada a práticas associadas à atual realidade multissemiótica dos textos.

Em relação ao questionamento norteador da pesquisa (“como pode ser elaborada uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal associada às obras das matrizes de referência do PAS/UnB e ao uso das TDICs?”), demonstrou-se que um caminho viável deve ser construído por meio da pesquisa-ação, dirigida por um professor pesquisador, diretamente no ambiente escolar – com a participação colaborativa de diversos integrantes da comunidade escolar, principalmente docentes e estudantes.

Apresento a seguir as perguntas de pesquisa, apresentadas no primeiro capítulo desta tese, e suas respectivas respostas.

- 1) Como uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos pode utilizar como base as obras do PAS/UnB em seu desenvolvimento?

Resposta: As obras do PAS/UnB podem ser utilizadas, com base em suas temáticas e materialidades multissemióticas, tanto de forma experiencial, conceitual, analítica e criativa na produção de *podcasts*, nas atividades editoriais e na construção de uma análise ampla dos processos de construção de significados. Esse trabalho valoriza a aplicação de princípios da LSF, ADC e Semiótica Social Crítica, explorados com maior detalhamento no segundo capítulo desta tese.

- 2) De que forma a Pedagogia dos Multiletramentos pode oportunizar a descoberta das potencialidades individuais de alunos no que diz respeito ao uso efetivo de diversos modos de significação na constituição de textos numa abordagem multimodal?

Resposta: Por meio de uma abordagem multimodal da produção de sentidos, é possível associar diferentes obras com o potencial criativo dos estudantes. Uma possibilidade é, por exemplo, a ilustração de obras literárias canônicas em domínio público durante atividades editoriais com base no processo de ressemiotização (Iedema, 2003).

- 3) Quais modos de significação, mídias e tecnologias podem ser trabalhados no contexto escolar?

Resposta: *Smartphones*, *notebooks*, microfones e diferentes *softwares* (como *Microsoft Word* e *Audacity*) podem ser utilizados na construção da integração entre significados escritos, orais, gestuais, sonoros, visuais e espaciais. Uma alternativa viável para o trabalho com essas tecnologias é por meio da proposição de atividades tradicionalmente chamadas de “trabalhos escolares” ou em projetos pedagógicos da escola para dar continuidade a práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Dessa forma, um *podcast* sobre a análise de um conto de Machado de Assis dá continuidade às aulas de literatura sobre realismo.

O objetivo geral da pesquisa (“desenvolver uma metodologia de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos voltada para o ensino médio, com ênfase em práticas que

integrem o estudo de obras solicitadas pelo PAS/UnB com práticas multissemióticas atuais”) foi alcançado e obteve a aprovação dos participantes, conforme os relatos apresentados no capítulo anterior.

Em relação aos objetivos específicos, apresento abaixo alguns comentários sobre cada um deles.

- a. Analisar diferentes formas de se propiciarem experiências em ambiente digital de aprendizagem que oportunizem a descoberta das potencialidades individuais de alunos e que favoreçam a interação social e os multiletramentos, por meio da produção de textos, dentro de uma abordagem multimodal, de forma colaborativa e agregadora de conteúdos interdisciplinares;

Comentário: Esse objetivo foi alcançado, principalmente, por meio das gravações de *podcasts* e das atividades editoriais, pois os alunos exerceram suas respectivas criatividade e o fizeram por meio de práticas colaborativas e da busca pela integração de diferentes áreas do conhecimento.

- b. Consolidar, em contexto escolar, práticas sociais e culturais marcadas por diversas modalidades, mídias e tecnologias, de acordo com as demandas e a dinâmica da contemporaneidade;

Comentário: Foi possível construir práticas sociais e culturais relacionadas ao uso de novas tecnologias para a sua materialização, como o uso da internet para fazer pesquisas durante aulas sobre obras literárias e *notebooks* e *smartphones* para a gravação de *podcasts*.

- c. Investigar a produção de textos de diferentes gêneros veiculados por meio das TDICs com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de planejar o uso das diversas plataformas de ferramentas digitais, a partir de uma participação fundamentada e ética, que propicie uma visão crítica do indivíduo por meio do uso consciente de diferentes recursos semióticos.

Comentário: Foi possível por meio da gravação de *podcasts* e da ressemiotização de obras literárias nessa abordagem. Ademais, durante a produção de gêneros diversos, os estudantes debateram diferentes temas e criaram textos a partir dos princípios da Consciência Linguística Crítica e da Semiótica Social, o que os ajudou a construir uma visão crítica por meio do uso de diferentes recursos semióticos.

- d. Investigar a constituição de sentidos nos textos multimodais no contexto de pesquisa por meio de recursos léxico-gramaticais, escritos, orais, gestuais, espaciais, sonoros e imagéticos.

Comentário: A pesquisa foi capaz de construir o entendimento sobre como recursos léxico-gramaticais, escritos, orais, gestuais, espaciais, sonoros e imagéticos são integrados na construção de sentidos em diferentes gêneros, como *podcasts*, atividades de ressemiotização de obras literárias, análises de vídeos, debates sobre textos literários e produção de textos a partir de propostas de redação oriundas de diferentes exames de seleção.

Após a retomada dos questionamentos e dos direcionamentos iniciais da pesquisa, passarei a debater as devolutivas dadas às escolas.

5.2 Sobre as devolutivas apresentadas aos colégios

A entrega de devolutivas para as escolas é um procedimento imprescindível para esta pesquisa, pois, além de apresentar uma síntese das atividades desenvolvidas e algumas considerações gerais sobre o projeto, também é proposto um conjunto de ações que podem ser tomadas para ajudar as escolas a conhecerem melhor alguns pontos que precisam ser aperfeiçoados.

Ademais, vale ressaltar que, como eu convivia cotidianamente com os alunos, eles tinham acesso a devolutivas constantes e, muitas vezes, individualizadas, o que me levou a elaborar por escrito devolutivas destinadas aos corpos docentes das escolas e às equipes de direção. Também é digno de destaque que as devolutivas são bastante autoexplicativas sobre o desenvolvimento da pesquisa e a importância de ações que envolvam não só as

escolas, mas também outras instâncias da SEEDF. Começarei pela devolutiva dada ao CEAN e, na sequência, passarei à dada ao CEMEB.

5.2.1 Devolutiva dada ao CEAN

Foi dada a seguinte devolutiva ao CEAN:

Brasília/DF, 4 de julho de 2023.

Docentes do CEAN,

Primeiramente, quero ressaltar que sou muito grato pelo respeito e pelo tratamento profissional que recebi de todos os profissionais da escola e dos estudantes. O período de um ano e meio em que estive presencialmente na escola como professor pesquisador foi muito importante para a construção da minha pesquisa e para o meu aperfeiçoamento como educador.

Apresentarei, brevemente, as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa e também um conjunto de sugestões para a escola com base nos dados gerados.

O trabalho com obras do PAS/UnB com estudantes do CEAN se deu de forma preliminar no ano de 2021 no formato online com duas estudantes do segundo ano e um estudante do terceiro ano. Em 2022, as atividades ocorreram no horário de Parte Diversificada (PD) com um conjunto total de cerca de 25 estudantes, incluindo os discentes dos segundos e dos terceiros anos que permaneceram ou deixaram as aulas. Apesar da irregularidade da frequência deles e de alguns abandonos, foi possível construir, com a contribuição de diversos relatos e sugestões apresentadas por docentes e discentes, um conjunto de práticas pedagógicas que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente a integração de obras do PAS/UnB com o uso das novas tecnologias e as estratégias para combater as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além da aprovação da metodologia pelos discentes, foi possível verificar como os participantes evoluíram em suas notas, especialmente na prova de redação, e conseguiram ingressar na Universidade de Brasília pelo PAS/UnB em diferentes cursos, como Ciências Sociais, Jornalismo, Pedagogia e Direito. Neste ano, optei por focar na redação do Enem e produzi um conjunto materiais e reflexões que podem aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa.

Os materiais que foram utilizados nessas atividades, especialmente slides e folhas de redação, podem ser solicitados a qualquer momento pelos docentes. A sistematização será explicitada de forma mais evidente na tese.

A partir dessas atividades e do diálogo com docentes do CEAN, foi possível desenvolver novas práticas. Com contribuições da professora de Língua Portuguesa do turno vespertino de 2022 e do professor de História da escola, foi possível elaborar um conjunto de atividades voltadas para o trabalho com a gravação de *podcasts* com o objetivo de analisar obras literárias,

principalmente dois contos de Machado de Assis exigidos pelo PAS/UnB. Além de prepararmos uma sequência bem sucedida de atividades didáticas, construímos um material de apoio importante com orientações, roteiro e critérios de avaliação do *podcast*, o que facilita a aplicação da proposta.

O diálogo com o professor de Artes do terceiro ano no turno matutino também foi muito importante para fundamentar o trabalho com o gênero videoclipe no ensino médio. Trata-se de um gênero recentemente solicitado pelas provas do PAS/UnB que precisa de um olhar sociosemiótico a partir de significados escritos, orais, sonoros, gestuais e visuais. Assim, foi uma excelente oportunidade para o trabalho interdisciplinar dentro da área de Linguagens.

É necessário destacar que o meu diálogo constante com professores de Ciências da Natureza e Matemática foi importante para que eu percebesse a importância da disciplina de Língua Portuguesa para o ensino dessas áreas do conhecimento, o que tentarei aprofundar e aperfeiçoar em futuras pesquisas.

A escola tem um grande potencial para ser uma porta de entrada para a Universidade de Brasília e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de fortalecer a escola como um espaço para o desenvolvimento de estudantes de toda RIDE/DF em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, com base nas minhas observações e nos relatos de estudantes e docentes, parece necessário haver uma melhor sistematização da organização do trabalho com obras e provas do PAS/UnB e do Enem desde o primeiro ano e do primeiro bimestre. Para intervir nessa questão, sugiro:

- 1) Solicitar a criação de cursos de formação continuada, propostos pela SEEDF, voltados para os principais desafios pedagógicos da escola, como: desenvolvimento da rotina de estudos dos alunos, dificuldades de interpretação de textos em diversas áreas e integração das novas tecnologias ao ensino;
- 2) Trabalhar de forma mais recorrente itens, questões e propostas de redação que já foram cobrados em provas anteriores do PAS/UnB e do Enem, de acordo com o planejamento de cada docente;
- 3) Integrar as obras solicitadas pelo PAS/UnB com as atividades culturais e científicas propostas pela escola;
- 4) Exigir da SEEDF um curso de formação para os professores conhecerem melhor os critérios de correção dos exames de seleção, especialmente da prova de redação, e os procedimentos para a elaboração de questões do Enem e do PAS/UnB;
- 5) Auxiliar os estudantes durante processo de inscrição no PAS/UnB e no Enem, pois, no ano de 2022, a adesão dos estudantes a esses exames de seleção foi muito baixa. As intervenções no PAS/UnB do ano passado e do Enem neste ano atenuaram esse problema;

- 6) Haver o uso mais recorrente dos materiais disponíveis na biblioteca da escola, como dicionários e livros;
- 7) Elaborar um planejamento que estabeleça como cada docente se propõe a trabalhar as obras do PAS/UnB;
- 8) Disponibilizar para todos os docentes as matrizes de referência atualizadas e todas as obras do PAS/UnB;
- 9) Disponibilizar o acesso à Internet no laboratório de informática da escola;
- 10) Adquirir novos materiais de acordo com as novas demandas da escola nesta década, como *softwares*;
- 11) Construir estratégias para combater os efeitos da descontinuidade de atividades pedagógicas dentro da rotina da escola.

Ademais, notei que há uma profunda insatisfação dos profissionais da escola com a implementação do Novo Ensino Médio, devido a aspectos administrativos, operacionais, estruturais e pedagógicos insuficientes por parte dos órgãos normativos (SEEDF e MEC), pois há um descompasso entre o que se objetiva e a realidade local. Nesse sentido, a diminuição da carga horária da maioria das disciplinas também tem sido um fator que compromete a organização do trabalho pedagógico. Um outro exemplo tem sido a dificuldade de lidar de forma efetiva com um currículo mais flexível a estudantes sem uma orientação mais precisa por parte da SEEDF.

Também preciso evidenciar que, na minha atuação futura como professor da UnDF, espero poder construir na nova universidade uma política pública que estabeleça uma relação mais próxima das universidades com a rede pública de ensino.

Caso tenham qualquer dúvida ou precisem de qualquer esclarecimento, peço que entrem em contato comigo, pois poderei fazer uma entrevista com algum de vocês ou fazer o registro por escrito de algum comentário adicional.

Por fim, quero enaltecer todos os profissionais da escola, pois enfrentamos nos últimos anos uma conjuntura social, econômica, política e sanitária extremamente desafiadora que não estava no planejamento de ninguém. Foi um momento em que fomos obrigados a nos reinventar e a lidar com problemas de todo tipo, o que foi muito desgastante para todos nós em diversos âmbitos de nossas vidas.

Muito obrigado por tudo.

Até logo,

FERNANDO FIDELIX NUNES

Sobre essa devolutiva, é importante destacar que ela foi lida para os docentes, com a presença da direção e do coordenador pedagógico, nas coordenações gerais da escola, tanto no turno vespertino quanto matutino. Além de agradecimentos pelo meu trabalho na escola e do compromisso de buscar aplicar algumas sugestões, não foram feitos mais comentários adicionais após essa devolutiva.

5.2.2 Devolutiva dada ao CEMEB

A devolutiva dada ao CEMEB foi similar em muitos pontos à dada ao CEAN, mas se adequou às particularidades das atividades desenvolvidas na escola. A seguir apresento a devolutiva entregue ao corpo docente e à direção do CEMEB.

Brasília/DF, 30 de junho de 2023.

Docentes do CEMEB,

Primeiramente, quero ressaltar que sou muito grato pelo respeito e pelo tratamento profissional que recebi de todos os profissionais da escola e dos estudantes. O período de um ano e meio em que estive presencialmente na escola como professor pesquisador foi muito importante para a construção da minha pesquisa e para o meu aperfeiçoamento como educador.

Apresentarei, brevemente, as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa e também um conjunto de sugestões para a escola com base nos dados gerados.

O trabalho com obras do PAS/UnB com estudantes do CEMEB se deu de forma preliminar no ano de 2021 no formato online com dois estudantes do segundo ano e em 2022 aconteceu no período da tarde com um conjunto total de cerca de 25 estudantes do terceiro ano. Apesar da irregularidade da frequência deles e de alguns abandonos, foi possível construir, com a contribuição de diversos relatos e sugestões apresentadas por docentes e discentes, um conjunto de práticas pedagógicas que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente a integração de obras do PAS/UnB com o uso das novas tecnologias e as estratégias para combater as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além da aprovação da metodologia pelos discentes, foi possível verificar como os participantes evoluíram em suas notas, especialmente na prova de redação, e conseguiram ingressar na Universidade de Brasília pelo PAS/UnB em diferentes cursos, como Ciências Sociais, Pedagogia e Medicina. Os materiais que foram utilizados nessas atividades, especialmente slides e folhas de redação, podem ser solicitados a qualquer momento pelos docentes.

A partir dessas atividades e do diálogo com docentes do CEMEB, foi possível desenvolver novas práticas. Com contribuições da professora de Artes do turno vespertino de

2022 e de duas professoras de Língua Portuguesa da escola, foi possível elaborar um conjunto de atividades voltadas para o trabalho com a gravação de *podcasts* com o objetivo de analisar obras literárias, principalmente poemas exigidos pelo PAS/UnB. Além de prepararmos uma sequência bem sucedida de atividades didáticas, construímos um material de apoio importante com orientações, roteiro e critérios de avaliação do *podcast*, o que facilita a aplicação da proposta.

O diálogo com a professora de Artes do terceiro ano no turno matutino também foi muito importante para fundamentar o trabalho com o gênero videoclipe no ensino médio. Trata-se de um gênero solicitado recentemente pelas provas do PAS/UnB que precisa de um olhar sociosemiótico a partir de significados escritos, orais, sonoros, gestuais e visuais. Assim, foi uma excelente oportunidade para o trabalho interdisciplinar dentro da área de Linguagens.

As atividades editoriais, que tiveram como resultado dois livros, foram bastante válidas na escola para construir a possibilidade de um diálogo entre Língua Portuguesa, Artes e a Sala de Altas Habilidades da escola. Além disso, pode tornar mais perene o trabalho dos estudantes e dar continuidade às atividades culturais da escola.

Apesar desses êxitos, é necessário reconhecer que foi incompleto o meu trabalho na elaboração de tutoriais e em relação ao ensino de Ciências da Natureza e Matemática, pois consegui contribuir para o trabalho sobre densidade, mas minha proposta não foi efetiva, por exemplo, no ensino de Química Orgânica. Entretanto, a experiência foi fundamental para que eu percebesse a importância da disciplina de Língua Portuguesa para o ensino de Ciências da Natureza e Matemática, o que tentarei aprofundar e aperfeiçoar em futuras pesquisas.

A escola tem um grande potencial para ser uma porta de entrada para a Universidade de Brasília e para práticas pedagógicas capazes de fortalecer a escola como um espaço destinado ao desenvolvimento de estudantes de toda a RIDE/DF em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, com base nas minhas observações e nos relatos de estudantes e docentes, parece necessário haver uma melhor sistematização da organização do trabalho com obras e provas do PAS/UnB e do Enem desde o primeiro ano e do primeiro bimestre. Para intervir nessa questão, sugiro:

- 1) Solicitar a criação de cursos de formação continuada, propostos pela SEEDF, voltados para os principais desafios pedagógicos da escola, como: desenvolvimento da rotina de estudos dos alunos, dificuldades de interpretação de textos em diversas áreas e integração das novas tecnologias ao ensino;
- 2) Trabalhar de forma mais recorrente itens, questões e propostas de redação que já foram cobrados em provas anteriores do PAS/UnB e do Enem, de acordo com o planejamento de cada docente;
- 3) Integrar as obras solicitadas pelo PAS/UnB às atividades culturais e científicas propostas pela escola;

- 4) Exigir da SEEDF um curso de formação para os professores conhecerem melhor os critérios de correção dos exames de seleção, especialmente da prova de redação, e os procedimentos para a elaboração de questões do Enem e do PAS/UnB;
- 5) Auxiliar os estudantes durante o processo de inscrição no PAS/UnB e no Enem, pois, no ano de 2022, a adesão dos estudantes a esses exames de seleção foi muito baixa;
- 6) Haver o uso mais recorrente dos materiais disponíveis na biblioteca da escola, como dicionários e livros;
- 7) Elaborar um planejamento que estabeleça como cada docente se propõe a trabalhar as obras do PAS/UnB;
- 8) Disponibilizar para todos os docentes as matrizes de referência atualizadas e todas as obras do PAS/UnB;
- 9) Adquirir novos materiais de acordo com as novas demandas da escola nesta década, como *softwares*, microfones e suportes para celular;
- 10) Construir estratégias para combater os efeitos da descontinuidade de atividades pedagógicas dentro da rotina da escola.

Ademais, notei que há uma profunda insatisfação dos profissionais da escola com a implementação do Novo Ensino Médio, devido a aspectos administrativos, operacionais, estruturais e pedagógicos insuficientes por parte dos órgãos normativos (SEEDF e MEC), pois há um descompasso entre o que se objetiva e a realidade da rede pública de ensino. Nesse sentido, a diminuição da carga horária de algumas disciplinas também tem sido um fator que compromete a organização do trabalho pedagógico. Um outro exemplo tem sido a dificuldade de possibilitar um currículo mais flexível a estudantes deficientes auditivos, pois não há nem monitores nem intérpretes suficientes para atender os alunos em suas respectivas escolhas.

Também preciso evidenciar que não estive tão presente na escola nas últimas semanas, devido à minha nomeação como professor da UnDF. Espero poder construir na nova universidade uma política pública que estabeleça uma relação mais próxima entre as universidades e a rede pública de ensino.

Caso tenham qualquer dúvida ou precisem de qualquer esclarecimento, peço que entrem em contato comigo, pois poderei fazer uma entrevista com algum de vocês ou fazer o registro por escrito de algum comentário adicional.

Por fim, quero enaltecer todos os profissionais da escola, pois enfrentamos nos últimos anos uma conjuntura social, econômica, política e sanitária extremamente desafiadora que não estava no planejamento de ninguém. Foi um momento em que fomos obrigados a nos reinventar e a lidar com problemas de todo tipo, o que foi muito desgastante para todos nós em diversos âmbitos de nossas vidas.

Muito obrigado por tudo.

Até logo,

FERNANDO FIDELIX NUNES

Por fim, é importante destacar que, devido às demandas do corpo docente na primeira quinzena de julho, não foi possível ler diretamente para os docentes a devolutiva, que foi enviada em formato digital à direção, à coordenação e ao corpo docente da instituição. Após o envio da devolutiva, não recebi nenhuma crítica ou sugestão adicional ao projeto.

A seguir apresento algumas reflexões que emergiram após a pesquisa sobre conhecimentos, educação e universidade.

5.3 Conclusões sobre conhecimentos, educação e universidade

Nestas últimas palavras da tese, discutirei algumas conclusões e encaminhamentos que considero indispensáveis após o término desta pesquisa. Uma consideração que precisa ser feita neste trabalho diz respeito à impermanência das práticas sociais das sociedades contemporâneas. Não é em si uma novidade deste século perceber que muitas práticas bastante sólidas do passado deixam de ter relevância ou passam a ser vistas como obsoletas. Ao discutirem as relações entre as mudanças burguesas em relação aos instrumentos de produção, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade, Marx e Engels (1998, p. 14) destacavam que “todas as relações firmes, sólidas, com uma série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar”. Entretanto, as mudanças comunicacionais discutidas neste trabalho parecem indicar que algumas bases permanecem, ou seja, as pessoas continuarão a produzir significados escritos, visuais, sonoros e orais, por exemplo, mas isso será feito por meio de diferentes ferramentas e recursos semióticos emergentes que podem tornar outros obsoletos ou até mesmo inadequados para a celeridade ou precisão de certas práticas comunicativas e pedagógicas.

Esses caminhos podem ser extremamente variados e imprevisíveis para a população e os especialistas em alguns momentos; e também podem ser guiados até mesmo por crises sociais que necessitem de respostas urgentes da humanidade, como ocorreu já no início desta década. Contudo, a necessidade de considerar as propriedades

multissemióticas dos textos a partir do uso integrado de diferentes recursos semióticos parece ser algo mais permanente na humanidade nos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, pois o ser humano há milênios utiliza sons, cores, gestos, imagens e palavras para produzir significados. Dessa forma, a permanência do olhar para as propriedades multissemióticas do texto, ainda que com modificações, deve permanecer, o que ressalta a importância de considerarmos na educação a consciência do uso das línguas naturais de forma integrada a recursos oriundos de diferentes modos de significação.

Outro aspecto central que a pesquisa demonstrou foi a abertura das escolas públicas para o trabalho de pesquisa. Para além das normas legais que possibilitam e incentivam esse diálogo, notei que os membros da comunidade escolar demonstraram interesse em saber o que o mundo acadêmico pode propor para tentar criar soluções para os desafios cotidianos da sociedade e, especialmente, da rede pública de ensino.

Entretanto, conforme constatei em diversos diálogos cotidianos, professores, gestores e estudantes costumam valorizar mais pesquisas e pesquisadores ligados ao ensino que desenvolvem atividades pedagógicas cotidianas nas escolas, ou seja, que não se limitam à distribuição de questionários ou práticas que duram pouco tempo nas escolas ou atividades externas com as escolas. A minha atuação presencial durante um ano e meio nas escolas mostrou que professores, gestores e estudantes sentem que pesquisadores e professores universitários precisam estar mais presentes nas escolas de uma forma que fortaleça a educação pública por meio de práticas cotidianas no ambiente escolar e não de gêneros acadêmicos, como livros teóricos, artigos científicos, ensaios ou relatórios. Dessa forma, a pesquisa-ação tende a ser uma modalidade de pesquisa capaz de aproximar as pesquisas universitárias com a realidade da educação para a transformação e o aperfeiçoamento desta, especialmente no que diz respeito à aplicação e à avaliação de práticas pedagógicas inovadoras.

Para além de constatações sobre os problemas presentes nas escolas, os profissionais da educação demandam que os pesquisadores e professores universitários que têm a educação como tema fundamental de seus estudos sejam mais presentes nas escolas e no enfrentamento de desafios diversos. Assim, para a comunidade escolar, não basta que pesquisadores afirmem em obras destinadas à formação de professores, por exemplo, que “raras são as situações em que uma reflexão consistente a respeito dos gêneros orais é levada a cabo em sala de aula” (Cavalcante; Melo, 2022, p. 223), mas sim que pesquisadores estejam presentes nas escolas construindo materiais pedagógicos e

atividades com a comunidade escolar para aperfeiçoar o ensino, principalmente na rede pública.

No questionário final dado aos estudantes do CEAN em 2023, a resposta de uma estudante é uma boa síntese da importância da participação de professores pesquisadores no ambiente escolar, conforme exposto a seguir.

8) O professor pesquisador que propôs as atividades é vinculado à Universidade de Brasília, que fica bastante próxima à escola, e propôs uma ação dentro da sua escola para ajudar na formação de estudantes do ensino médio. Esse tipo de ação foi comum durante a sua trajetória na rede pública? Como você avalia esse tipo de relação da UnB com as escolas públicas?

Resposta da aluna 119: *Na minha trajetória nunca tive essa ação dentro da escola, deveriam priorizar mais atividades desse tipo para o nosso ensino em escolas públicas.*

Portanto, a percepção de que a presença de pesquisadores nas escolas públicas é importante para ajudar a resolver demandas da comunidade escolar não se trata apenas de um argumento ou de uma abordagem acadêmica sobre o ensino, mas de uma demanda real que ecoa em diferentes vozes no ambiente escolar.

Estamos cada vez mais próximos de uma exaustão completa de um modelo que coloca pesquisadores e professores universitários como propositores de teorias para o ensino sem diálogo direto e cotidiano com a comunidade escolar ou uma aplicação real de seus pressupostos na realidade das escolas, principalmente naquelas pertencentes à rede pública de ensino. Caso a rotina universitária continue se afastando da realidade e dos problemas rotineiros das nossas escolas, os graduados recém-formados terão uma formação alheia aos desafios profissionais da prática docente e a própria sociedade pode não sentir o potencial transformador de uma universidade na vida cotidiana e na rotina profissional de educadores de forma palpável, o que pode diminuir o seu prestígio e a sua relevância para a sociedade brasileira. Por isso, é primordial que cada vez mais pesquisadores busquem atuar cotidianamente nas escolas para que, além de aplicar e aperfeiçoar seus pressupostos teóricos, ajudem a transformar a realidade das instituições públicas de ensino, o que se tornou ainda mais urgente considerando as múltiplas crises vivenciadas desde o início da década de 2020.

Dessa forma, construir o diálogo entre teoria e prática não é só possível como também imprescindível para transformar positivamente a educação pública no Brasil, o que é um dos grandes desafios deste século para a sociedade, para os políticos, para os profissionais da educação e para os pesquisadores.

Além disso, é digno de nota que as atividades de integração da Pedagogia dos Multiletramentos à rotina das escolas podem trazer reflexões prévias e até mesmo uma base para os professores desenvolverem sua aplicação. Entretanto, é preciso que as propostas apresentadas sejam flexíveis, isto é, não podem ser engessadas e nem constituírem um impedimento para os professores elaborarem as suas adequações a fim de que as atividades possam se encaixar melhor nas suas realidades pedagógicas e nas suas atuações como docentes. Assim, é possível aplicar uma proposta inovadora e preservar a autonomia do trabalho docente.

De uma forma geral, o processo de ensino da produção e da interpretação de significados orais do Português a partir das propriedades sociosemióticas coloca como foco a construção dos significados de forma integrada não só a propriedades léxico-gramaticais das línguas, mas também a propriedades semióticas construídas social e historicamente pelos estudantes, isto é, avalia que aspectos do ritmo, da tensão vocal e da altura da voz, por exemplo, são mais adequados a certas práticas do que outras. Essa abordagem pode ser bastante útil na comunicação e na interpretação de significados orais, pois contribui para que os estudantes tenham consciência do poder semiótico da voz na produção de gêneros contemporâneos, como o *podcast*, gênero trabalhado nesta pesquisa com os estudantes.

Quando os alunos compreendem que os significados orais são mais do que um conjunto de regras normativas passíveis de serem avaliadas como corretas ou erradas, eles podem potencializar a construção da Consciência Linguística Crítica ao terem espaço para debater diversos problemas contemporâneos por meio de diferentes recursos semióticos disponíveis na atualidade. Além disso, a gravação de significados orais por meio de áudios é um caminho importante para tornar um texto mais perene e passível de uma revisão colaborativa.

Conforme foi observado durante a análise dos dados gerados e durante a execução de propostas ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos, o fato de eu conhecer de forma pretérita profissionais da educação no CEAN e desconhecer a maior parte dos docentes do CEMEB não foi um fator relevante para a possibilidade de aplicar a proposta de forma efetiva, ou seja, a metodologia de ensino proposta mostrou-se eficaz em ambos os

contextos, o que indica como desnecessário o conhecimento prévio dos participantes docentes e discentes como fator importante para a aplicação da proposta.

A proposta de novas atividades que tornem integrado o que se convencionou dividir é necessária no âmbito da SEEDF. Os profissionais que lecionam a disciplina de Português têm uma responsabilidade muito grande, pois, além da formação dos estudantes em diversos letramentos e multiletramentos em sua língua materna, seu trabalho abarca um conjunto de habilidades, competências e conteúdos que são indispensáveis em diversos âmbitos do cotidiano profissional e pessoal e até mesmo em exames de seleção para universidades e empregos públicos e privados. Dessa forma, é fundamental que as pesquisas em educação ajudem a consolidar novas propostas pedagógicas que sejam não só viáveis para as escolas públicas no âmbito da infraestrutura, mas também dentro do próprio planejamento pedagógico dos professores.

Uma questão multicultural importante é que a atual realidade das escolas do Distrito Federal coloca como real e cotidiana a presença de estudantes imigrantes que não têm o Português como língua materna, o que torna urgente a construção de políticas linguísticas para se pensar a educação pública. Sem a consciência de que estudantes estrangeiros fazem parte da comunidade escolar do Distrito Federal, estaremos fechando os olhos para um grupo que sempre ajudou a formar o Brasil tanto social como culturalmente em diversos âmbitos. Universidades e diferentes instâncias da SEEDF precisam propor políticas públicas fundamentadas em pesquisas quantitativas, principalmente para o levantamento de dados, e qualitativas, principalmente para a construção do planejamento linguístico, a fim de produzir encaminhamentos efetivos para que esse grupo também tenha acesso a uma educação de qualidade na rede pública de ensino. Dessa forma, enxergar o Distrito Federal e as suas respectivas escolas como um espaço monolíngue precisa deixar de ser considerado apenas uma inadequação teórica, mas também como uma lacuna a ser preenchida pelo trabalho colaborativo entre diferentes instâncias do poder público e as universidades.

Um último ponto digno de destaque é que a coordenação pedagógica foi um espaço fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Sem os horários de coordenação nas escolas, seria inviável o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a preservação e a defesa da coordenação pedagógica nas escolas do Distrito Federal são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e capazes de aperfeiçoar a educação em nossas escolas.

Por fim, quero destacar que o desenvolvimento desta pesquisa me fez um educador e um pesquisador melhor e que sou imensamente grato a todos que contribuíram nessa jornada. Espero, sinceramente, que a leitura deste trabalho seja tão rica para vocês quanto foi sua construção para mim.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2016. 3v.
- ALVES, R. H.; MARTIN, V. L. **Veredas da Palavra**. São Paulo: Ática, 2016. 3v.
- ANDRADE, C. D. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANDRADE, C. D. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.
- ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANDRADE, C. D. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.
- ANDRADE, C. D. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Conto de escola e outras histórias curtas**. 3. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Todos os contos de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019, 3v.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALDRY, A; THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course**. London: Equinox, 2006.
- BARTON, D.; LEE, C.; **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015[2013].
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- BEZERMER, J.; JEWITT, C.; VAN LEEUWEN, T. Tribute to Gunther Kress (1940–2019): reflecting on visuals that shaped his work. **Visual Communication**. Vol. 19, Nº 2, p. 3-11.
- BELL, P.; VAN LEEUWEN, T. **The Media Interview: Confession, Contest, Conversation**. Kensington: University of New South Wales Press, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 42. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pisa no Brasil. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.
- BUTT, D. *et al.* **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2nd edition. Sydney: Macquarie University, 2000.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. **Semiótica social crítica: brinquedos como artefatos culturais e a construção discursiva da primeira infância**. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 278–299, 2021.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMARA JR, J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CAMPOS, O. L. G. A. S. Concordância nominal. In: RODRIGUES, A.; ALVES, I. M. (orgs.) **Gramática do Português Culto Falado no Brasil: a construção morfológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2015, v. 6. p. 211-228.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 219-237.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021a.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021b.
- CEGALLA, D. P. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.
- CESAR, A. C. **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CESAR, A. C. **A teus pés**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CESARINO, L. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 91-120, fev. 2020.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CRUZ, D. A. M. O; CRUZ, F. V. Produzindo podcast para utilização em sala de aula. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/produzindo-podcast-para-utilizacao-em-sala-de-aula/>. Acesso em 07 mar. de 2023.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

- DIONÍSIO, A. P.; VASCONSELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2013. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 22 de out. de 2023.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; SALES, G. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- DUARTE, S. N. **Língua viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. London: Continuum International Publishing Group, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. (org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. London: Arnold, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Globalization**. London: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008[1992].
- FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FERNANDES, E. *et al.* **Plural: português pluricêntrico**. 2. ed. 2023.
- FERRAREZI Jr., C; CARVALHO, R.; **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008[1982].
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a[1996].

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b[1968].
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021[1984].
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.
- HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como Semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: FCE, 1982[1978].
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4. ed. London and New York: Routledge, 2014.
- HAN, B.C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- HAN, B.C. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- HAN, B.C. **Psicopolítica**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- HAN, B.C. **Infocracia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.
- HOUAISS, A. (Org.); VILLAR, M. de S. (Ed.). **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. **Visual Communication** v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.
- JEWITT, C. (org.), **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2011a.
- JEWITT, C. An Introduction to Multimodality. In: JEWITT, C. (org.), **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2011b. p. 14-27.
- JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: JEWITT, C. (org.), **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2011c. p. 28-39.
- JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

- JEWITT, C.; VAN LEEUWEN, T. **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE, 2001.
- JONES, R. H.; NORRIS, S. **Discourse as action/ discourse in action**. In: NORRIS, S.; JONES, R. H. (Orgs.). **Discourse in Action: Introducing mediated discourse analysis**. London and New York: Routledge, 2005. p. 3-14.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P.; **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.
- KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOETHE, F. R. **O cânone republicano II**. Brasília/DF: Editora da Universidade de Brasília, 2004.
- KRESS, G. Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2009.
- KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (org.), **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2011, p. 54-67.
- KRESS, G.; HODGE, R. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 3. ed. Routledge, 2020.
- LEAL, M. C. D. Consciência Linguística Crítica e mudança nas características da identidade docente. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M.C.D. (orgs.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003, p. 139-158.

- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49(2): p. 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010[1998].
- MADSEN, V; POTTS, J. Voice-cast: The distribution of the voice via podcasting. In: NEUREMARK, N.; GIBSON, R.; VAN LEEUWEN, T. (Orgs.). **Voice: Vocal Aesthetics in Digital Arts and Media**. Cambridge; London: The MIT Press, 2010. p. 33-59.
- MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 17-62.
- MAGALHÃES, I. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.
- MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. D. (orgs.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.
- MAGALHÃES, I.; RESENDE, V. M.; MARTINS, A. R. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MAIA, K. O. Mercadoras do sobrenatural: um estudo sobre mulheres cartomantes no Rio de Janeiro Imperial (1860-1869). **Morrinhos**, v. 9, n. 2, e-922027, p. 1-20, jul./dez. 2020.
- MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: USC, Anais, v. 2, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.
- MARCUSCHI. L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINEC, R.; VAN LEEUWEN, T. **The Language of New Media Design: Theory and Practice**. London and New York: Routledge, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MELO NETO, J. C. **Poesia completa**. Organização, estabelecimento de texto, prefácio e notas Antonio Carlos Secchin com colaboração de Edneia R. Ribeiro. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.

- MENDONÇA, I.; GOMES, M. F. Grupo focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. **Cad. Educ. Tec. Soc.**, v. 10, n. 1, p. 52-62, 2017.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: **Havard Education Review**, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.
- NUNES, F. F. **O uso de recursos semióticos em videoclipes: novas perspectivas para a Análise de Discurso Crítica**. 2013. 117 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- NUNES, F. F. **A ressemiotização de obras literárias no ensino médio**. Brasília: Ed. do Autor, 2021a.
- NUNES, F. F. Recursos e princípios do Barroco nos discursos de polarização política no Brasil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02116, 2021b.
- PERINI, M.A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PRIOSTE, C. **O Adolescente e a Internet: Laços e Embarços no Mundo Virtual**. São Paulo: Edusp, 2016.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Edições Câmara, 2018.
- RESENDE, V. M.; MARTINELLI, Y.; SARAIVA, E. WHEN UNIVERSITY BECOMES THE ENEMY: HATE SPEECH ATTACKS ON FACEBOOK. **Society Register**, v. 4, p. 23-36, 2020.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 9, n. 1, 1993.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROJO, R.; SALES, G. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SANTAELLA, L. A. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003a.
- SANTAELLA, L. A. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, nº 22, p. 23-32. Porto Alegre: RS, 2003b.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; SALES, G. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SETTE, G. *et al.* **Português: Trilhas e Tramas**. São Paulo: Leya, 2016. 3v.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, D.E.G. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro: por uma rede de transdisciplinariedade. **EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística**, vol. 2, p. 224-243. Recife: UFPE, 2012.
- SILVA, E. T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014[1995].
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011[1990].
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a[2008].
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**. São Paulo: Contexto, 2012b.
- VAN LEEUWEN, T. **Speech, Music, Sound**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1999.
- VAN LEEUWEN, T. Semiotics and iconography. In: JEWITT, C.; VAN LEEUWEN, T. (orgs.). **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE, 2001. p. 92-118.
- VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London & New York: Routledge, 2005.
- VAN LEEUWEN, T. Towards a Semiotics of Typography. **Information Design Journal**, 14(2), p. 139-155, 2006.
- VAN LEEUWEN, T. New forms of writing, new visual competencies. **Visual Studies**, Vol. 23, N^o. 2, p. 130-135, September 2008.
- VAN LEEUWEN, T. **The Language of Colour**: an introduction. London: Routledge, 2011.
- VAN LEEUWEN, T. The critical analysis of musical discourse. **Critical Discourse Studies**, v. 9, n. 4, p. 319-328, 2012.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: HAMILTON, H. E.; TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2015. p. 447-465.
- VAN LEEUWEN, T. **Multimodality and Identity**. London and New York: Routledge, 2021.
- VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016.
- VILLAÇA, A. Expansão e limite da poesia de João Cabral. In: BOSI, A. (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].