



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DANIELA RIBEIRO DOS SANTOS

**A LEITURA DE *MEMES* EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A
COMPETÊNCIA LEITORA DO TEXTO MULTIMODAL**

Salvador

2022

DANIELA RIBEIRO DOS SANTOS

**A LEITURA DE *MEMES* EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A
COMPETÊNCIA LEITORA DO TEXTO MULTIMODAL**

Memorial de Formação acadêmica apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz

Coorientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira

Salvador

2022

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Santos, Daniela Ribeiro dos.

A leitura de memes em sala de aula: uma reflexão sobre a competência leitora do texto multimodal / Daniela Ribeiro dos Santos. - 2022.
84 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz.

Coorientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2022.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Compreensão na leitura - Estudo e ensino. 4. Letramento. 5. Letramento digital. 6. Memes. 7. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Muniz, Márcio Ricardo Coelho. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.8

CDU - 811.134.3:37

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita misericórdia e pela fé de cada dia que me sustenta nas inúmeras vicissitudes da vida.

À Capes, pelo financiamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA, e também por financiar-me como bolsista.

Ao PROFLETRAS/UFBA, que através do seu corpo docente e servidores técnicos se empenhou em prestar um ensino de qualidade.

Ao meu orientador, Professor Doutor Márcio Ricardo Coelho Muniz, pela excelência em sua docência, dedicação e palavras de incentivo para que eu não desistisse dos meus estudos, quando nem eu mesma mais acreditava que seria possível continuar.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Júlio Neves Pereira, pela generosidade e paciência em compartilhar o seu conhecimento, me auxiliando crucialmente em minha pesquisa.

À banca de qualificação e defesa, composta pelas professoras Doutoras Débora Hissa e Andréa Hack pela atenta leitura do meu trabalho, fazendo as valiosas e necessárias apreciações críticas que me ajudaram a progredir na pesquisa.

Ao meu esposo, pelo cuidado e carinho em um momento em que me sentia psicologicamente fragilizada e sem perspectiva de futuro, demonstrando ser um grande parceiro de vida.

Não posso deixar de agradecer à imprescindível presença de meus colegas do PROFLETRAS/UFBA, por compartilharem suas experiências, angústias da pesquisa e motivação, principalmente as queridas colegas Rosana, Jaílma e Eliene, por estarem sempre dispostas a me ouvir e compartilharem suas vidas em momentos pontualmente necessários durante todo o processo formativo.

Aos meus alunos da Escola Estadual Professora Armandina Marques, que promovem a cada dia a oportunidade de me fazer refletir sobre o ato de aprender e ensinar.

Aos meus pais, que mesmo diante de tantas dificuldades, me ensinaram a sonhar e lutar sempre por dias melhores.

RESUMO

Este Memorial de Formação tem como finalidade apresentar e discutir uma Sequência Didática desenvolvida a partir de textos multimodais, especificamente do gênero *meme*, destinada aos alunos do 8º (oitavo ano) do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Armandina Marques. O suporte didático trabalhará a leitura e a compreensão com o objetivo de melhorar a competência leitora dos estudantes em textos multimodais. Espera-se que, ao final da apresentação da proposta didática, os alunos adquiram a competência leitora crítica de textos multissemióticos ou multimodais. A escolha do gênero *meme* se dá por estar presente no cotidiano dos alunos, nas redes sociais, quase sempre recorrendo ao humor e a um olhar crítico. O aporte teórico contou com os estudos dedicados à *reflexão sobre o conceito de leitura*, de Isabel Solé (1998), ao conceito de multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2005), às discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo Nova Londres (CADZEN et al., 2021) e com as discussões sobre textualização gênero multimodal realizadas por Júlio Neves Pereira (2015).

Palavras-chave: leitura; texto multimodal; *meme*; multiletramentos.

ABSTRACT

This Training Memorial aims to present and discuss a didactic Sequence developed from multimodal texts, specifically of the meme genre to students of the 8th (eighth year) of Elementary School at Escola Estadual Professora Armandina Marques, and will work on reading, and understanding of memes, with the objective of improving the student's reading competence in multimodal texts. It is expected that at the end of the presentation of the didactic proposal, students acquire the critical reading competence of multisemiotic or multimodal texts. The choice of the Meme genre is due to its presence in the daily lives of students, almost always resorting to humor and critical reading on social networks. The theoretical contribution included studies dedicated to reflection on Isabel Solé's (1998) concept of reading, Kress's and Van Leeuwen (2005) concept of multimodality, discussions on the Pedagogy of Multiliteracies of the Nova Londres Group (CADZEN et al., 2021), and discussions on textualization of the multimodal text carried out by Júlio Neves Pereira (2015).

Keywords: reading; multimodal text; meme; multiliteracies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O COMEÇO DE TUDO: A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES	12
3	O INGRESSO NA UNIVERSIDADE, A MUDANÇA DE PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	18
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	21
5	A PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO: BASE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	29
6	A ESCOLA E O PERFIL ETNOGRÁFICO DOS EDUCANDOS	33
7	O PERÍODO PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS REMOTAS	41
8	A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES: PENSANDO ESTRATÉGIAS	44
8.1	A COMPETÊNCIA LEITORA DO GÊNERO MULTIMODAL	47
9	PROPOSTA PEDAGÓGICA: A LEITURA MULTIMODAL DOS <i>MEMES</i>	49
9.1	CONHECENDO O GÊNERO <i>MEME</i> : HISTÓRIA, TEXTUALIDADE E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	50
9.2	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	52
9.2.1	Objetivos	53
1		
9.2.2	Justificativa	54
2		
9.2.3	Metodologia	56
3		
10	A EXECUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	61
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	ANEXO I: ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	69
	REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

O presente memorial de formação é resultado da conclusão do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS/UFBA), resultante da execução do projeto cujos objetivos gerais eram: analisar qual(is) fatores influenciam na formação da competência leitora e investigar quais entraves concorrem para provocar dificuldades de compreensão do texto didático de cunho humorístico pelos educandos do ensino fundamental; e como objetivos os específicos: avaliar a competência leitora dos alunos; verificar com qual frequência ocorre o efeito de sentido do humor e da ironia no livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola e aplicar projeto de intervenção que possa melhorar a capacidade dos discentes em interpretar os textos de modo geral, e mais especificamente os humorísticos. A fim de atingir estes objetivos, era necessário responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os elementos necessários à construção da competência leitora dos alunos capazes de perceber, pontualmente, os sentidos do texto humorístico e da ironia?

No entanto, surgiram problemas que me impeliram a mudar o rumo da pesquisa, visto que a nova realidade de saúde mundial estava comprometida a tal ponto que impactou, de forma significativa, a educação e a vida das pessoas nos últimos dois anos, em razão do SARS-CoV-2. A contenção da transmissão viral ocorreu por meio do distanciamento físico. O Governo do Estado da Bahia, como medida para evitar propagação da doença, decretou o chamado *lockdown*, fechamento do comércio considerado não essencial, de espaços públicos e privados de lazer, e a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino.

A pandemia mudou muitos planos, inclusive o direcionamento da pesquisa do mestrado. Nesse sentido, o PROFLETRAS, no dia 2 de junho de 2020, divulgou a Resolução nº 003/2020, suspendendo a obrigatoriedade de intervenção para os estudantes das turmas que a fariam naquele semestre, entendendo as dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico. Foi um momento muito difícil. Havia grandes expectativas em realizar a intervenção, compreendendo a importância desta etapa no processo de reflexão e coleta de dados do trabalho. O programa nos autorizou desenvolver uma proposta didática a ser apresentada como produto final do curso.

Assim, minhas reflexões não são acerca da aplicação em si, mas sobre as possibilidades de seu desenvolvimento e sua importância, sobretudo depois que

vivenciamos, mais de perto, os prós e os contras de aulas remotas. Ademais, como princípio de uma formação continuada, pude, neste trabalho, registrar aspectos da minha formação familiar e dos primeiros anos escolares que influenciaram em meus letramentos e na escolha da docência como profissão. Materializar esses fragmentos de minha memória, em escrita, foi um processo bastante desafiador face a sua complexidade, pois relembrar o passado nos faz ressignificar o presente e a perspectiva de futuro. Nesse sentido, pude perceber que não é uma falácia dizer que o conhecimento transforma, pois todo esse processo formativo mudou de maneira intensa meu modo de pensar a sala de aula e todos os seus atores e contexto: alunos e professores; o currículo e os letramentos valorizados; permitindo-me segurança, motivação e esperança de ser mais atuante no meu papel de ensinar língua materna de maneira crítica e transformadora. Acreditando na mudança de paradigma de um ensino descontextualizado, tradicionalmente marcado pela exclusão das classes desfavorecidas, para um ensino efetivamente comprometido, não apenas com a formação instrucional, mas cidadã, em que o aluno tenha a compreensão de que o acesso à escola pode transformar a si mesmo e a sociedade, a partir da criação de condições de um ensino mais crítico em relação à língua materna.

A mudança de paradigma se deu também ao perceber que a escola e os alunos não são mais os mesmos, e isso se dá devido ao processo de globalização que inseriu novos modos de produzir, de comunicar e de se relacionar, resultado da tecnologia que inseriu novas necessidades das quais a minha formação inicial não estava preparada para contemplá-las.

Participar de um Programa de Mestrado era um desejo desde a formação inicial, mas abandonado pelas circunstâncias de ingresso em outra graduação. Entretanto, o ingresso no magistério público me fez não mais apenas desejar como um sonho de realização pessoal, mas entender a pós-graduação como necessidade de aprimoramento profissional para enfrentar os desafios que a complexidade da sala de aula impõe. Nesse sentido, penso que um mestrado profissional deveria ser acessível a todos os profissionais das Letras que se dedicam à docência, pois é necessário ressignificar práticas e paradigmas de ensino que tornam a escola ainda um lugar pouco inclusivo das diferenças, conservadora de práticas excludentes e fomentadora das desigualdades sociais.

O Programa de Pós-graduação PROFLETRAS/UFBA centra-se nos estudos sobre Alfabetização e Letramento, conceitos ao serem analisados criticamente,

representam um grande divisor de águas no ensino de Língua Portuguesa, pois a Alfabetização, enquanto técnica de ensino da decodificação da Língua, precisa alinhar-se ao contexto dos letramentos que, segundo Ângela Kleiman (1995, p. 19), “é o Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos”.

A fundamentação teórica deste trabalho contou fundamentalmente com os estudos dedicados à reflexão sobre o conceito de leitura, de Isabel Solé (1998), ao conceito de multimodalidade trazido por Kress e Van Leeuwen (2005), às discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo Nova Londres (CAZDEN et al., 2021), e com as discussões sobre a textualização do texto multimodal realizadas por Júlio Neves Pereira (2015).

Foram inúmeros desafios enfrentados durante minha formação no Mestrado Profissional em Letras, dos acontecimentos conturbados em minha vida pessoal, com a perda de meu pequeno Amin, filho mais que desejado, cujo primeiro sorriso vou guardar para sempre em minha memória, além de um longo período pandêmico, que me fizeram sentir desesperança e muito medo de tudo. Contudo era preciso seguir adiante nesses desafios por mim escolhidos.

A metodologia do presente trabalho é de cunho autoetnográfico, pois também me encontro envolvida no cenário pesquisado, por compreender que contempla seus objetivos e por respeitar as questões particulares do grupo estudado, as quais não podem ser quantificadas, como afirma Minayo (2007). Entretanto, a pesquisa não terá um caráter exclusivamente etnográfico. Ressalto ser de suma importância a busca de uma boa relação entre os sujeitos envolvidos, respeitando seus espaços, suas características e suas individualidades, a fim de evitar danos emocionais ou constrangimentos, bem como falta de confiança no trabalho que, porventura, seja desenvolvido.

Este memorial autobiográfico está organizado em 11 seções. A primeira é esta Introdução, que sintetiza uma apresentação das seções do Memorial. Já a segunda seção, nomeada de *O começo de tudo: a importância dos primeiros anos escolares*, é uma narrativa de meus primeiros anos escolares e dos letramentos adquiridos ao longo da vida formadores da minha visão de mundo e colaboradores do meu perfil docente em constante transformação.

Na terceira seção, intitulada *O ingresso na universidade, a mudança de perspectiva sobre o ensino de Língua Portuguesa e o início da docência no ensino*

público, remonto ao momento do ingresso na graduação, apontando o quanto a formação inicial foi importante para minha formação crítica sobre ensino de Língua materna e para a mudança de perspectiva sobre o ensino específico da gramática, que tanto valorizei. Nessa seção, exponho também como se deu o início da minha docência na rede pública de ensino.

Em *A formação continuada: a ressignificação da práxis pedagógica*, quarta seção, explico a importância da formação continuada no PROFLETRAS/UFBA. Nessa seção exponho os novos conceitos aprendidos, como letramento autônomo e letramento ideológico, os quais me auxiliaram a compreender as relações de poder existentes na escolha dos letramentos da população.

Apresento, na quinta seção, a *Pedagogia dos Multiletramentos: base da proposta pedagógica*, a principal teoria que norteia esta pesquisa. Descrevo características e a importância dessa teoria no contexto de intensas transformações causadas pelos avanços nas tecnologias da informação e comunicação.

Na seção seis, cujo título é *A escola e o perfil etnográfico dos educandos*, descrevo o público pesquisado, suas principais características etnográficas e assim como a escola enquanto espaço físico, sua estrutura e peculiaridades que influenciam em como se processa o ensino nesse espaço educacional.

Na sétima seção, *O período pandêmico: a experiência com as aulas remotas*, descrevo como se deram as aulas on-line, através da utilização de diversos recursos tecnológicos, materiais didáticos, e as metodologias empregadas que promoveram a aprendizagem dos estudantes, embora este formato de ensino tenha exposto a dificuldade de acesso à educação remota, a confirmação das desigualdades sociais de nossos alunos e a capacidade de adaptação às mudanças dos educandos e dos professores. A pandemia mudou também os rumos da pesquisa ao desobrigar a execução do projeto de intervenção pedagógica, passando a caracterizá-lo como de natureza propositiva.

As discussões sobre competência leitora, de modo geral, e sobre a proficiência leitora dos estudantes da Escola Estadual Professora Armandina Marques se dão na seção oito: *A competência leitora dos estudantes: pensando estratégias*. Discuto nela o momento da escrita, que auxilia na reflexão sobre a necessidade de pensar estratégias que possam colaborar para melhorias da leitura dos educandos.

Na nona seção trago a proposta pedagógica, que terá como foco o trabalho com o gênero multimodal *meme*. Apresento nesta seção as características do gênero,

a história de seu surgimento e as principais teorias que colaboram para descrever a sua textualização, além da Teoria da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo Nova Londres (CAZDEN et al., 2021), que traz conceitos importantes como o de *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e a *prática transformada*, para atingir os objetivos da proposta.

Na décima seção, detalho o projeto de leitura, que materializa a proposta pedagógica elaborada para trabalhar a leitura multimodal dos *memes* nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. O projeto de leitura é composto por 16 horas/aula, distribuídas em cinco etapas, intituladas de “Gestos de leitura”, com atividades dialogicamente pensadas para a participação dos educandos nas práticas de letramento. Na décima primeira e última seção, faço as *Considerações Finais*.

2 O COMEÇO DE TUDO: A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Ensinar foi um desejo construído desde a infância. Lembro-me com clareza o dia em que meu pai chegou em casa, à noite, e me presenteou com um kit de materiais escolares: um pequeno quadro negro, giz, resma de papel ofício, grampeador, cadernos e cartolinas para que eu pudesse, além de brincar, ajudar meus irmãos menores com as atividades escolares. Mal sabia meu pai que aquele presente me inseria em uma prática de letramento¹ e que influenciaria mais tarde na escolha de minha profissão.

Era final da década de 1980 quando acabara de me alfabetizar na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, e nas brincadeiras citadas anteriormente, às quais dedicava horas da minha infância, reproduzia tudo o que aprendia nessa escola, seguindo o que a professora fazia: realizava a chamada, dava vistos nos cadernos, escrevia no quadro. Essa prática de letramento me inseria ainda mais no mundo da escrita, servindo como reforço de aprendizagem e motivação para os estudos naquele contexto dos primeiros anos da minha escolarização. Com isso, guardei em mim essa identidade de professora por muito tempo, e não hesitava em dizer que queria ter essa profissão quando eu crescesse. Ensinar, mesmo que de brincadeira, era realmente algo bastante desafiador e divertido para mim.

Os primeiros anos escolares foram bastante marcantes. A escola que imitava em minhas brincadeiras pertencia à rede pública de ensino de Feira de Santana, Bahia, cuja estrutura física era bastante precária: faltava do gás para preparar a merenda até mesmo folhas de ofício, e, muitas vezes, as atividades mimeografadas eram reproduzidas em um papel reciclado amarelado, que hoje reconheço como papel toalha, utilizado para secar as mãos. Apesar dessa estrutura precária, a escola tinha como um dos pontos fortes uma professora muito dedicada e paciente, chamada Conceição. *Pró* Conceição, como carinhosamente a chamávamos, sempre nos presenteava às sextas-feiras, após o recreio, com a contação de histórias, leitura de fábulas e contos de fadas. Recordo, especialmente, o fato de ela nos chamar

¹ Segundo Ângela Kleiman (2005, p. 10), “[...] é um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

individualmente, mesmo em uma turma de alfabetização lotada, para tomar a lição da cartilha do ABC, material mais equitativamente distribuído entre as diversas classes sociais e instrumento básico para aprender a ler (GALVÃO, 2003). Embora bastante criticado na atualidade, esse material foi fundamental para a minha aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Ângela Kleiman (2005, p. 51), “a leitura é a ferramenta por excelência para continuarmos aprendendo”, e, de fato, o novo mundo apresentado a partir da aprendizagem da leitura era mágico, e proporcionou-me a continuidade de muitas outras aprendizagens. Gostava de ler de tudo: das capas dos discos de Roberto Carlos que meu pai gostava de ouvir às revistas *Despertar* e *Sentinela*, que as *Testemunhas de Jeová* ofertavam nas visitas de evangelização domiciliar. Eu era uma leitora ansiosa; recordo-me que durante as férias, quando os livros didáticos do antigo ensino primário eram comprados, tratava de ler todos os textos existentes no livro de português, amava o cheiro de livro novo, suas histórias fantásticas e as ilustrações que traziam. Resgatando essas memórias, relaciono-as ao que diz Roxane Rojo (2009) sobre as práticas sociais de letramento que são exercidas nos diferentes contextos de nossas vidas, e que vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita, porque apesar do processo de escolarização ter sido crucial para a minha formação leitora, os meus letramentos não se iniciaram apenas com o meu ingresso na escola, mas foram também compostos por diversas outras práticas tipicamente orais, como as brincadeiras das cantigas de roda, os populares programas de rádio da AM que minha mãe ouvia diuturnamente, as lendas locais que ela sempre contava para amedrontar a mim e a meus irmãos, os inúmeros ditados populares carregados de significados e reflexões que sempre proferia no final ou início de uma conversa, além de tantas outras formas não escolares em que o texto se fazia presente direta ou indiretamente.

No ano letivo posterior, quando passei para a 1ª série primária, meus pais, fazendo um grande esforço financeiro, colocaram a mim e a meus irmãos em uma pequena escola particular em um bairro vizinho ao nosso, onde concluímos o ensino fundamental I. Como dito, era realmente um esforço financeiro estarmos em uma escola particular, pois sequer havia condições de arcar com o pagamento das mensalidades e do transporte escolar ao mesmo tempo, por isso andávamos todos os dias por aproximadamente três quilômetros até a escola. Nesse contexto, hoje compreendo que faço parte de uma família na qual a educação estava sempre no

centro de suas escolhas, sendo prioridade, mesmo diante de parcas condições financeiras, prover uma estrutura que garantisse a aprendizagem. Como resultado desse esforço, meu pai, um electricista de nível escolar ginásial concluído através do exame supletivo, e minha mãe, uma dona de casa cuja maternidade precoce, aos 17 anos, dificultou a continuidade dos estudos para além da 7ª série ginásial, conseguiram, com muito sacrifício, ter cinco dos seis filhos formados em universidades públicas.

Essa escola particular a que me referi possuía um ensino bastante tradicional, pautado na disciplina e cumprimento de regras, onde se adotava palmatória na sabatina, castigos de joelhos, retirada de pontuação de avaliações e realização de testes relâmpago para punir a indisciplina, além da realização diária da oração do pai-nosso antes da aula, e, uma vez por semana, a execução do hino nacional. Por ser uma escola pequena, em que havia poucos alunos matriculados, reuniam-se em uma sala duas turmas de séries diferentes sob a regência de uma única professora. O livro didático era o principal material utilizado, respondíamos muitas atividades de compreensão textual, os conteúdos de gramática eram trabalhados separadamente dos textos, expostos no quadro negro e, logo em seguida, explanados pela professora, que sempre aplicava exercícios de fixação. Nas datas comemorativas como Páscoa, Dia do Índio, Dia do Soldado, Dia do folclore, sempre nos caracterizavam com fantasias, pinturas e adereços, mas não me recordo que houvesse de alguma forma discussão sobre os temas ou grupos homenageados.

Após essa experiência no ensino privado, estudei todo o Ensino Fundamental II no Ginásio Municipal Joselito Amorim, uma das escolas públicas mais antigas de Feira de Santana, situada no centro da cidade, conhecida como Colégio Municipal, que já atendeu às famílias ricas da cidade no passado, e era, na minha época, uma escola que sofria com o descaso do poder público. Ainda que fosse uma instituição de grande porte, com dezenas de salas de uma mesma série, um imenso auditório, biblioteca, sala do grêmio estudantil, almoxarifado, diretoria, secretaria, sala de informática, refeitório, cantina, pátio amplo e cozinha, estava com boa parte dessas instalações desativada. Muito diferente da escola em que estudei o Fundamental I em relação a organização e estrutura, essa escola, através de seus professores, buscava nos conscientizar sobre a importância de participarmos mais ativamente da sociedade. Lembro-me que os professores nos incentivavam a participar dos movimentos de reivindicação contra o aumento de passagem do transporte coletivo

da época, das passeatas de greve de professores, a fazermos manifestações em frente à sede da prefeitura para reivindicar melhorias para a escola.

Quanto às questões pedagógicas dessas escolas, e fazendo um comparativo com o ensino na atualidade, percebo, agora, que naquela época a interdisciplinaridade era ainda muito incipiente e pouco discutida, o que levava à realização de aulas com pouca comunicação entre as disciplinas. Assim, estudávamos os conteúdos de modo bastante compartimentalizado e com ênfase na prática mnemônica, ou seja, baseada na memorização de conteúdos; muitas avaliações exigiam dos alunos a memorização de conceitos, datas e nomes de pessoas. As aulas eram basicamente expositivas, sempre com apontamentos no quadro, além de muitas outras atividades que eram ditadas pelos professores e copiadas pelos alunos. O ensino de Língua Portuguesa pautava-se bastante no estudo da gramática normativa, com análises morfológicas de frases isoladas, ditados de palavras, arguição de conjugação de verbos e, no ensino ginásial, devido à escassez de materiais, foram raros os momentos de leitura e discussão coletiva de textos.

Mais tarde, estudei todo o Ensino Médio no Centro Educacional General Osório, situado no Centro da cidade e pertencente à rede estadual de ensino. Era um colégio de médio porte e não contava com muitos aparatos pedagógicos ou estrutura física. Nessa fase escolar, a disciplina de Língua Portuguesa foi ministrada por uma mesma professora durante os três anos letivos, que direcionou as aulas para o ensino da literatura, dentro da ideia de estudos dos movimentos e análise de características literárias. Como quase todas as professoras de português que fizeram parte de minha formação, a professora Fernanda era uma profissional admirável não apenas pela paciência, dedicação e criatividade em ensinar, mas por sempre acreditar em nosso potencial e nos estimular a pensar no futuro. Sempre havia em suas aulas um momento de falar sobre sua experiência quando estudante, principalmente na universidade. Nas narrativas da professora Fernanda, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) era o lugar mais interessante do mundo. Ela falava dos congressos, das aulas, das festas da instituição, da liberdade de não precisar usar fardamento, dos professores. Seus relatos sobre a vivência acadêmica aguçavam nossa curiosidade em conhecer esse lugar tão interessante, e nos enchiam de autoconfiança e motivação para continuar os estudos. No seu ato de ensinar com tamanha dedicação, a professora Fernanda se enquadrava no que diz Paulo Freire (1996, p. 30) sobre a atitude do docente para alcançar uma pedagogia da autonomia:

“Ensinar exige convicção de que a mudança é possível.” Nesse sentido, a docência exercida por essa professora transformou a minha realidade, por incutir em mim maior interesse e motivação pelos estudos, inserindo sonhos e possibilidades que minha vivência quotidiana de origem humilde não permitiria pensar, me retirando de um destino muito comum aos jovens de minha cidade: o trabalho informal ou em atividades do comércio, que, ainda que dignas como qualquer outra atividade profissional que traga o sustento material, não me inspiravam o sentimento de realização que tanto se idealiza na juventude.

Por incentivo de alguns professores do Ensino Médio, comecei a me interessar por fazer faculdade, embora não soubesse exatamente qual. A única certeza que possuía era a de que só poderia cursar uma universidade pública, devido à falta de condições de custear os estudos em faculdade particular, e que a minha opção provavelmente seria a de qualquer curso que me aproximasse melhor da leitura e da escrita. Lembro que me consideravam uma boa redatora. Desde do início da adolescência, cabia sempre a mim a escrita das cartas e a leitura de correspondências recebidas não só pelos familiares, mas por alguns vizinhos mais próximos que não dominavam bem a leitura.

Assim que concluí a educação básica, iniciei meus estudos no cursinho pré-vestibular. Esse momento foi crucial para meu ingresso na graduação, não apenas porque me apresentou o formato de avaliação do vestibular, mas porque, ainda que de forma sumária e um pouco superficial, me permitiu revisar e organizar os conteúdos aprendidos nas escolas por onde passei, além de reforçar minha afinidade com a área de Língua e Literatura. No cursinho, alguns professores ensinavam Literatura com bastante entusiasmo, fazendo com que eu me tornasse uma leitora voraz de romances, lendo não apenas porque tinha que cumprir a lista de obras privilegiadas pelo vestibular, mas porque a literatura passou a ser uma experiência pessoal de procura de um sentido para o ser e o estar no mundo, mostrando que a leitura literária poderia me proporcionar o desenvolvimento de outras dimensões que não apenas a de aprimoramento do aspecto cognitivo da leitura, conforme defende Claudicélio Rodrigues da Silva (2016).

Ler era meu principal lazer, tanto que nessa fase eu ia aos domingos à biblioteca municipal de minha cidade para ter contato com o acervo de livros de literatura, jornais e almanaques que não tinha condições de comprar. Recordo-me que li em pouco tempo quase todos os livros sugeridos para o vestibular da Universidade

Federal da Bahia (UFBA) daquele ano, como: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Jubiabá*, de Jorge Amado; *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *O Largo da Palma*, de Adonias Filho; *O último voo do Flamingo*, de Mia Couto; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós; *Rosa do Povo* e *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade. Essas obras foram inicialmente propostas pelo vestibular, mas no decorrer do processo a leitura literária tornou-se um prazeroso hábito, possibilitando-me não apenas a fruição dessas obras, mas o aprimoramento da escrita e a ampliação do vocabulário, e me proporcionando também, acima de tudo, acesso a outras experiências fora do meu cotidiano, como propõe Regina Zillberman (2016, p. 27) sobre a importância da leitura literária a partir do aspecto da fruição:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional, o resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente de um mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor que assim navega em outras águas diversas das familiares que está habituado.

Diante do contentamento que eu sentia em ler literatura e estudá-la, ainda que dentro do modelo tradicionalmente adotado nos cursinhos, em que somente se ensinam movimentos literários e seus contextos históricos, outros fatores, como a admiração que recordava nutrir por minhas professoras de português do ensino básico, me reconectaram com as minhas felizes memórias da infância, em que brincava de ser professora, levando-me a decidir a prestar vestibular para Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana, curso bastante concorrido à época. E após dois anos de preparação, fui aprovada no Curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Começava ali minha formação profissional como educadora e uma significativa transformação na minha visão de mundo.

3 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE, A MUDANÇA DE PERSPECTIVA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO

Ingressei na universidade aos 20 anos de idade. Fui a primeira da família, tanto paterna quanto materna, a concluir o ensino superior. Quando ingressei no curso de Letras Vernáculas da UEFS, encontrei tudo o que a professora de Português do Ensino Médio relatava: congressos, festas, novas amizades, um mundo de aprendizagens sobre Língua e sociedade. No entanto, os relatos daquela professora não mencionavam o sentimento de responsabilidade que surgiria a partir do meu ingresso nessa instituição que me fazia pensar em algumas das carências que trazia do ensino básico e que me causavam certa insegurança e uma grande preocupação: ser uma professora de português que não sabia todas as regras e as nomenclaturas gramaticais. Por isso, ressalto neste momento da minha escrita, sem desconsiderar a importância de discutir outros temas, as questões relativas ao ensino da gramática na minha formação.

Acreditava, naquele contexto de início de graduação, que para ser uma boa professora de português se fazia necessário dominar primordialmente tais regras gramaticais, e que teria os oito semestres para aprender uma metodologia que me garantiria a segurança necessária não só para desenvolver bem a escrita acadêmica, mas que me proporcionasse embasamento teórico para ensinar Língua Portuguesa. No entanto, a formação inicial me permitiu analisar mais criticamente toda a problemática envolvendo o ensino da gramática pelas práticas tradicionais, que me foram muitas vezes apresentadas sem sucesso na vida escolar, mas que formaram o meu conceito do que seria uma aula de português. Meu antigo conceito abarcava um ensino da gramática normativa de modo isolado do texto, focado na aprendizagem de nomenclaturas gramaticais e, acima de tudo, desvinculada das questões reais e discursivas de uso da linguagem e da comunicação, e que ignorava a existência de outras gramáticas que não apenas a normativa. Todavia, apesar das discussões durante a graduação, que já apontavam para a necessidade de mudança de paradigma, algumas questões ainda se apresentavam bastante problemáticas para mim, porque, por um lado, considerava a forma de ensino que eu adotava uma das razões dos alunos detestarem as aulas de português, mas, por outro, tinha consciência de que não só dentro dos muros da escola esse conhecimento é exigido

e valorizado, e extirpar de uma vez por todas o ensino da gramática em sala de aula não seria de modo algum a melhor solução.

Essa questão só foi melhor dirimida tempos depois, na pós-graduação, porque somente durante o processo de formação continuada pude agregar a experiência adquirida em sala de aula às novas leituras e discussões, e com isso pensar outras possibilidades para o ensino da gramática. Nesse sentido, elucidativamente, Sírío Possenti (1996) me ajudou a refletir que ensinar uma língua é uma coisa, ensinar a gramática dessa língua é outra coisa. Para ele, o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, Possenti (1996) deixa bem claro que ensinar nomenclatura gramatical não é o mais importante, mas ensinar Língua pode ser uma oportunidade de realmente ensinar ao aluno a se expressar com segurança e liberdade na sua língua materna.

Em sua obra *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996, p. 17), a primeira tese defendida por esse autor é a de que “O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido.” Afirma também que não se deve tirar da escola essa responsabilidade, pois qualquer outra hipótese representa equívoco político e pedagógico.

Para desmistificar o equívoco de que a gramática não deva ser ensinada, Possenti (1996) explica que os grupos socialmente desfavorecidos só têm a ganhar com o aprendizado da língua padrão, desde que essa língua não sirva para impor a ideologia de nenhum grupo. Nesse sentido, Brian Street (2014) observa que há muitos letramentos que são impostos a partir do pretexto de ensinar aspectos técnicos da leitura e da escrita, quando na verdade escamoteiam a função de controle social e a afirmação de uma classe dominante. Com o ensino da gramática normativa não poderia ser diferente. Quase sempre, ao se estigmatizar o falante que traz o falar aprendido na comunidade em que vive, a escola acaba desconsiderando questões etnográficas essenciais ao ensino, cumprindo o papel de fortalecimento da hegemonia e superioridade de grupos historicamente favorecidos.

Hoje, coadunando-me com as ideias de Possenti (1996), acredito que o aluno realmente necessita ter acesso ao ensino da língua padrão e que não se deve negligenciar essa tarefa, tomando como base apenas discursos que visivelmente só atendem aos interesses de grupos que querem manter os alunos, principalmente os da escola pública, no lugar de invisibilidade social, limitando-lhes as oportunidades

em espaços em que o domínio da língua padrão seja necessário. Nesse sentido, as teorias que conheci na universidade me convenceram de que realmente o ensino da gramática, do modo como se processava na escola, necessitava de mudanças de perspectiva, pois poderia não estar colaborando para uma aprendizagem significativa capaz de auxiliar os alunos na formação de sua autonomia e protagonismo social (ROJO, 2009).

Diante disso, penso que o grande desafio no ensino de gramática seja conseguir realizar um ensino voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Nesse sentido, dois conceitos que também podem colaborar para melhor compreensão do tema são os de Competência Linguística e Desempenho Linguístico, conceito chomskyano trazido aqui por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p. 71), que “consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças da Língua, e o Desempenho linguístico é o uso efetivo da língua pelo falante”. Essa autora enfatiza que o importante é possuir a competência comunicativa, que inclui não só as regras que presidem a formação de sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, pois todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Nesse contexto, não faz sentido considerar só uma forma padronizada de fala e comunicação.

Se a minha preocupação durante a graduação era com ensino da gramática, quando saí da universidade a preocupação passou a ser a de me inserir no mercado de trabalho, pois não possuía experiência em sala de aula, exigência recorrente em educação. Com isso, por um tempo trabalhei com o que denominamos “reforço escolar”, e ensinei no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, através de um contrato temporário com a rede estadual. Depois disso, comecei a estudar para concursos públicos de várias áreas, iniciei também a graduação em Direito na Universidade Federal da Bahia, em 2010. Quando estava quase desistindo da área de educação, finalmente, naquele mesmo ano, houve o concurso para professor do Estado. Inscrevi-me e fui aprovada em terceiro lugar, sendo convocada em 2013. Começou, assim, minha trajetória no ensino público como docente.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. (PASSEGI, 2011, p.147).

Minha trajetória docente, no ensino público, fez-me perceber o quanto eu ainda estava despreparada para compreender os desafios da docência, pois ora achava que os problemas do processo de ensino/aprendizagem eram fruto do desinteresse dos alunos, ora pensava que a estrutura física da escola era o principal fator. Entretanto, havia também certo reconhecimento de que, ainda que eu tivesse acessado uma boa formação inicial, o conhecimento adquirido era insuficiente. Então decidi fazer a seleção para um mestrado profissional e, aprovada, fui em busca do aprimoramento.

Inicialmente imaginava que um Mestrado Profissional em Letras me auxiliaria na aprendizagem de métodos para melhor ensinar os conteúdos formais do currículo escolar, como as normas gramaticais, os conteúdos literários e as técnicas de ensino de leitura e produção textual. Entretanto, muito mais do que aprender novas técnicas, a formação apresentou-se diferente do que imaginava, confrontando valores, conceitos, práticas e, sobretudo, convicções construídas ao longo não apenas de minha vida profissional, mas pessoal, o que inevitavelmente me levou a refletir sobre a necessidade de ressignificar minha práxis pedagógica, dando-me conta do quanto a formação docente é um processo inacabado e em constante transformação, como afirma Passegi (2011) quanto à ação autopoietica de autoinventar, na qual o indivíduo se reconstrói a partir das próprias experiências.

Nesse sentido, antes de ingressar no Profletras, havia construído, no meu imaginário, uma certa convicção sobre a escola na vida das pessoas: a de que somente através dela se poderia ser “alguém” na vida, sendo a escola a única instituição responsável pelo desenvolvimento cognitivo e cultural do ser humano. Entretanto, esse pensamento tão difundido pelo senso comum, alimentado por um debate superficial em torno das questões políticas envolvendo a educação, não me fazia enxergar o quão improdutiva e ilusória é essa visão. Isso porque, ainda que considere a escola muito importante nas questões de transformação social e desenvolvimento do ser humano, não mais a compreendo como exclusiva nesse papel.

Ressalto que a aceitação de uma nova perspectiva se deu com bastante resistência e angústia em um primeiro momento, pois, como diria uma reflexão da escritora Clarice Lispector (2015, p. 163) em uma de suas cartas: “[...] até cortar o próprio defeito pode ser perigoso, pois não se sabe qual defeito sustenta nosso edifício inteiro.” Meu “edifício” era todo sustentado por uma visão de escola pautada em uma pedagogia que pressupunha a existência de apenas uma forma do letramento a ser desenvolvido, ignorando os saberes construídos fora da sala de aula e que, além de tudo, buscava uma noção de sucesso significativo promovido pela escola exclusivamente em termos econômicos, não percebendo a importância justamente de contestar esse sucesso significativo para todos, que não se ampara na igualdade de oportunidades, mas em uma competitividade desagregadora que apenas favorece a manutenção das desigualdades.

Nesse contexto, a escola precisa formar um sujeito crítico que não apenas perceba as injustiças sociais e as relações hierárquicas de poder, mas que opine, conteste e intervenha democraticamente para transformar a realidade. Nesse sentido, minha ideia do ser “alguém” na vida era toda pautada nesse sucesso econômico, na aquisição de bens, no status de uma profissão que a escola poderia proporcionar aos que “venceram”. A verdade é que não há espaço para tantos “vencedores” em uma sociedade de capitalismo avançado, impulsionada por uma globalização que escamoteia os seus objetivos de controle dos sistemas e de exploração da mente dos indivíduos. Sobre esse aspecto nocivo da globalização, o geógrafo Milton Santos (2000), em sua obra *Por uma outra globalização possível*, expõe que esse controle dos sistemas e da mente acaba por gerar a chamada confusão do espírito, que impossibilita o entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. E é essa confusão do espírito que não nos faz enxergar o descompasso da escola com os letramentos necessários, isso porque, ao não compreendermos quem somos, também não conseguimos compreender de qual letramento precisamos para operar alguma mudança possível.

Ainda de acordo com o estudioso Milton Santos (2000), mais um aspecto do fenômeno da globalização é o esvaziamento do Estado como provedor das necessidades dos indivíduos, transferindo tal atribuição para instituições empresariais:

[...] há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social. (SANTOS, 2000, p. 19).

Sobre a perspectiva de aumento do papel político da empresa, esta passa principalmente a exercer forte influência no tipo de pedagogia a ser oferecida, já que é a educação escolar a principal responsável por formar a mão de obra que interesse ao mercado. Diante disso, como educadores, temos uma responsabilidade maior de considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida profissional produtiva (CAZDEN et al., 2021, p. 22).

Como dito anteriormente, há um descompasso entre o modelo de letramento vigente e o modelo de letramento necessário. O modelo de letramento privilegiado pela escola, denominado por Street (2014) de “Letramento autônomo”, considera a escrita um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Essa autonomia atribuída à linguagem, típica desse modelo de letramento, representa um dos grandes entraves do ensino de Língua Portuguesa, pois, em vez de valorizar as práticas, a cultura e o conhecimento produzido pelos grupos a quem o letramento se dirige, acaba alimentando a falsa ideia de neutralidade e impondo o letramento de grupos dominantes a grupos desfavorecidos socialmente, inculcando-lhes ideologias e dominação. Além disso, o ensino descontextualizado torna-se pouco interessante ao aluno, que acaba considerando aquele letramento inútil, sem uso em suas práticas diárias.

Como exemplo de que o modelo de letramento autônomo é pouco produtivo ao ensino, apresento uma experiência nada exitosa com o texto em sala de aula, em que inconscientemente reproduzia os estereótipos de um letramento ideológico, que nega serem tanto o contexto histórico quanto o contexto sociocultural dos aprendizes essenciais à compreensão de situações didáticas. Recordo-me que sempre privilegiei, em minhas aulas, os textos com os quais tive contato quando era aluna do Ensino Médio e do cursinho pré-vestibular, acreditando que o que me agradara, à altura, seria também bem recepcionado por meus alunos. Assim, levei para uma turma do 8º ano a crônica intitulada *Da difícil arte de redigir um telegrama*, do escritor Jô Soares (1975), que narrava, de maneira cômica, uma confusão causada pela dificuldade de uma família em redigir um telegrama para comunicar a morte da matriarca para a irmã dela,

que, por ser cardíaca, não poderia ser abalada bruscamente pela trágica notícia. Esta atividade, para minha surpresa e frustração, foi muito mal recepcionada pelos estudantes, os quais, categoricamente, disseram-me nada ter entendido do texto, principalmente por não saberem o que era um telegrama. Quando pensei nesta atividade, o meu desejo, naquele momento, não era que pudessem perceber a comicidade do texto ou que compreendessem o elemento da concisão na escrita, mas simplesmente que aprendessem a redigir um telegrama.

Com isso, o fiasco da aula não se deu pela escolha e qualidade do texto, mas sim por ter pensado que apenas o domínio da leitura, pelos alunos, seria o suficiente para ler todo e qualquer texto. No desespero de salvar a aula, depois de explicar-lhes afinal o que era aquele gênero textual, e não me dando por vencida, solicitei-lhes uma atividade de escrita em que se deveria produzir uma espécie de telegrama para os colegas, utilizando-se um número mínimo de palavras, e, como previsível, diante de tamanha falta de contextualização do gênero textual selecionado para a produção da escrita, prontamente me questionaram: “professora, de que adianta perder tempo com esse negócio de telegrama, se todo mundo pode simplesmente usar o telefone e falar com a pessoa?!”

Realmente, não fazia sentido impor aos alunos que investissem sua atenção na aprendizagem de algo obsoleto, que nunca lhe seria útil, no dia a dia. Contudo, só agora os questionamentos dos alunos fazem todo sentido para mim, pois reconheço que o desastre da aula não se deu pela qualidade do texto, mas por não ter, naquela época, o conhecimento de que a leitura do texto, principalmente o texto literário, não deve ser usado apenas como pretexto para produção textual. Entendo hoje que é preciso também compreender a importância de investigar os conhecimentos prévios do aluno, seu universo cultural, priorizando para a produção de escrita textos que circulem socialmente entre eles.

Outro grande entrave promovido pelo letramento autônomo é a desvalorização da oralidade, que, ainda que seja cronologicamente mais antiga, isto é, de fazer parte da comunicação humana há muito mais tempo, é hoje secundarizada nas práticas de ensino. Isso porque existe uma falsa dicotomização entre o letramento (escrita) e a oralidade (fala), que associa qualidades opostas a cada uma das modalidades, criando a ideia de superioridade da escrita, a que se atribui a racionalidade, a superioridade cognitiva e cultural de quem domina a modalidade, enquanto a

oralidade é relegada a certa inferiorização, sinônimo de atraso intelectual e, conseqüentemente, econômico.

Foi a partir das leituras sobre letramentos, conceito que surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005), que passei a compreender que essa dicotomia ou grande divisão não faz sentido, porque na verdade as duas modalidades representam um contínuo necessário ao processo de comunicação, ambas possuindo papel importante no desenvolvimento da capacidade linguística dos indivíduos. Hoje entendo o quanto o insucesso das práticas escolares está justamente no modelo de letramento adotado e valorizado. Nesse sentido, eu e muitos outros professores, inconscientemente, acabamos por valorizar um modelo de letramento autônomo, o qual considera a língua como produto individual, neutra, e que não necessita do contexto social para produzir sentidos, e, sobretudo, despreza os contextos e as práticas sociais.

Essa ideia inviabiliza a plena formação do indivíduo em três áreas importantes que a própria escola se propõe a desenvolver: o campo do trabalho, a vida pessoal e o exercício da cidadania – áreas de essencial importância na vida dos estudantes. Pensando na importância que a escola exerce nessas três áreas, surge a Pedagogia do Multiletramento, que reflete sobre a necessidade de implementar uma pedagogia que reflita a realidade de uma sociedade altamente tecnologizada, cujas linguagem e formas de comunicação estão sofrendo intensas transformações, o que torna o modelo de pedagogia adotado, em muitas escolas, ineficaz e obsoleto, o que está relacionando à adoção do letramento autônomo, ainda enraizado nas práticas educativas, conforme afirma Magda Soares (2003, p. 105): “Esse modelo de letramento adotado pela escola tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.”

Nesse sentido, essa falsa neutralidade da língua fez com que eu me questionasse se os letramentos oferecidos e valorizados pela escola são adequados para formar os indivíduos ou são úteis apenas a interesses hegemônicos de tornar a escola um lugar de êxito apenas para um pequeno grupo.

Retomando e refletindo sobre a ideia de ser “alguém na vida” a partir da ideia de frequentar a escola, considero que ela já é, por si mesma bastante preconceituosa, como se apenas à escola fosse dado o poder de legitimar a existência e a importância

do ser humano que a frequenta. O primeiro passo foi compreender que o modelo de letramento dominante oferecido perpetua desigualdades em várias instâncias. Pensar que apenas a escola é capaz de desenvolver as pessoas alimenta um processo de estigmatização e inferiorização dos indivíduos, que, por questões socioeconômicas, não podem frequentá-la. Parte do discurso sobre o poder da escola é oriundo de uma visão elitista de saber. O que esse modelo de letramento autônomo ignora é o fato de que em muitas atividades econômicas e culturais o domínio da leitura e da escrita é quase irrelevante, e pode ser facilmente permutado quando necessário em uma sociedade em que o letramento já está presente.

Um novo olhar me permite agora outra valorização da escola, não como a que exclusivamente tem a capacidade de ensinar o letramento, mas a que pode construir importante ponte para as aprendizagens realmente significativas à vida dos sujeitos. O primeiro passo foi compreender que o modelo de letramento dominante oferecido pelas instituições escolares é o principal promotor de desigualdades. Não quero dizer com isso que a escola é a única responsável pelas mazelas sociais e que deva deixar de existir, pelo contrário, ainda a considero peça fundamental para reverter essas desigualdades, em uma sociedade letrada, capitalista, bastante pautada pelas desigualdades de oportunidades, porém a visão que tenho agora é a de que se deva buscar outro modelo de letramento, que considere os sujeitos em suas peculiaridades, que priorize o ensino da língua a partir dos eventos das práticas sociais, pois segundo Brian Street (2014, p. 44)

Um modelo ideológico de letramento força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em 'si mesmo'. Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustadas dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas'.

Nesse sentido, é preciso pensar os letramentos além das instituições pedagógicas, focando sobretudo em uma abordagem etnográfica, estudando com mais afinco a cultura e as práticas dos povos a que este letramento serve. Todavia não é apenas isso, é preciso pensar uma escola que esteja atenta com a vida diária, e, nesse sentido, devemos olhar para como as relações de interação social estão acontecendo a fim de pensar criticamente os letramentos necessários para que

se forme cidadãos.

Para que a escola esteja atendida com tais necessidades, é preciso reconhecer a importância que a tecnologia e seus processos de comunicação ocupam na vida dos educandos, e, em que medida, a escola os prepara para essa realidade. Trazendo um recorte dos usos que fazia da tecnologia, nas minhas aulas de Língua Portuguesa, antes da pandemia, confesso que achava irrelevante, acreditava que o aluno é quem deveria se adaptar à minha metodologia, caso tivessem interesse em aprender. Essa metodologia não abria espaço para o uso e, muito menos, discussão dessa realidade tão presente na vida cotidiana, em que um smartphone com os aplicativos e acesso à internet, por exemplo, supre várias necessidades de comunicação, trabalho e lazer dos indivíduos. Nesse sentido, a internet tem se mostrado uma linguagem mais atraente e dinâmica para os educandos, que já percebem que a escola não mais exerce certo monopólio na transmissão e produção do conhecimento e das aprendizagens que são importantes para as suas vidas.

Apesar dessa realidade, as minhas aulas permaneciam presas exclusivamente à folha de papel impressa, aos cansativos apontamentos no quadro, ao texto escrito monolingual, enquanto, fora da sala de aula, os alunos estão cada vez mais interessados em *games*, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, em textos multissemióticos, que mesclam imagens, vídeos, sons, dentre outros.

Essas importantes mudanças, nos interesses dos educandos, ocorrem porque a economia globalizada proporcionou uma crescente diversidade linguística e cultural, gerando uma multiplicidade de canais e meios e, conseqüentemente, vários outros modos semióticos de comunicação, resultado das novas tecnologias. Diante dessa nova realidade, pesquisadores, em meados da década de 1990, preocupados em realizar discussões acerca dos efeitos do contexto contemporâneo altamente diversificado e tecnologizado sobre a escola, criaram a teoria dos multiletramentos, que trouxe como perspectiva o uso social da língua, levando em consideração as diferenças culturais, sociais e linguísticas, contestando, assim, a ideia de uma neutralidade da língua, forjada pelo letramento autônomo.

Como dito antes, a primeira constatação a respeito dessa nova realidade dos grandes avanços tecnológicos é de que vem se operando mudanças nas três esferas importantes da existência do indivíduos: a vida profissional, a vida pública e a vida privada, em razão de transformações econômicas globais experimentadas por um capitalismo acelerado, pós-fordista, nas quais as técnicas de gestão e produção

tradicionais, antes exigentes de um trabalhador pouco qualificado para atividades repetitivas, vêm sendo paulatinamente substituídas por trabalhadores polivalentes, compromissados e motivados em um ambiente organizacional menos hierarquizado em que seus membros devam se identificar com a visão, a missão e valores da instituição. Esse novo perfil de trabalhador segue uma lógica de mercado em que a mão de obra passa a ser facilmente substituída, já que, dentro de um processo de produção, todos podem dominar determinado procedimento ou técnica. E aqui temos que pensar a escola.

5 A PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO: BASE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pensar a escola na atualidade é pensar como, diante de intensas transformações, esta deve proporcionar, através de seus letramentos, oportunidades de tornar os indivíduos aptos a participarem desse mundo competitivo. No entanto, o desafio maior é preservar também o papel da escola na formação crítica dos educandos, que os façam perceber todo o processo de exploração que tem acirrado as desigualdades entre os mais pobres e aumentado as riquezas dos mais ricos, sobretudo porque os avanços tecnológicos mudaram a lógica de mercado, em que o indivíduo precisa ser ainda mais competitivo e adaptado às mudanças, já que a tecnologia tem extinguido muitas profissões e, conseqüentemente, muitos postos de emprego, gerando um agravamento das condições de vida, e sendo o Estado cada vez mais ausente e descompromissado em suas obrigações.

É diante dessa realidade que há a necessidade de a escola pensar na formação dos educandos para promover o acesso às oportunidades de trabalho satisfatório. No entanto, para que essa tarefa seja cumprida, é preciso compreender essas mudanças para que se possa escolher a pedagogia de letramento que se adeque a essa nova realidade. Nesse sentido, um grupo de pesquisadores, preocupados com as mudanças no campo do trabalho e munidos da percepção de que a política de pedagogia do letramento, tornou-se incompatível com tais mudanças, elaboraram um manifesto que traz possibilidades de mitigação dos efeitos nocivos causados pela globalização, sobretudo os que afetam a educação e as oportunidades de emprego.

Observo que apesar das novas exigências de mercado, é perceptível que a escola parece ainda prosseguir na contramão desse ideal e acaba falhando em seu papel de garantir aos educandos a ampla participação na sociedade. Pode-se analisar que a escola falha ao escolher uma pedagogia centrada apenas no letramento linguístico, que ensina a ler e a escrever as formas de linguagem padronizadas, monolínguas, e do texto impresso, o que representa uma grande barreira para o sucesso educacional dos grupos marcados por diferenças culturais, linguísticas e de gênero. É neste sentido que a Pedagogia do Multiletramento tem chamado a atenção para a relevância de modos outros que não apenas o linguístico quando da prática do ensino (GRUPO NOVA LONDRES, 1996 *apud* BEVILÁQUA, 2013). O campo teórico do multiletramento tem como elemento chave a multimodalidade, conceito que

designa múltiplos e diversificados modos semióticos que, em concorrência com o modo escrito, demandam atenção em uma sociedade altamente tecnologizada. Pensa-se quase que exclusivamente no desenvolvimento da capacidade linguística do aluno, mas, como defende Roxane Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), na vida cotidiana, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas, e os letramentos múltiplos.

A pedagogia do Multiletramento surge da percepção de que os modos de produzir significados estão se transformando constantemente, ou seja, os modos de significação, para além do linguístico, são cada vez mais importantes, incluindo visuais (imagem, *layout* de página, formato da tela), áudio (música, efeitos sonoros), gestuais (linguagem corporal, sensualidade), espaciais (os significados dos espaços arquitetônicos) e multimodais. Para a pedagogia do multiletramento, todo o texto é multimodal, o texto escrito também é organizado visualmente. Nesse sentido, a pedagogia do multiletramento vem para preencher uma lacuna de ensino que reconhecia apenas o estudo do modo escrito monolingual como relevante, desconsiderando a multiplicidade de linguagens que permeiam a comunicação na vida pós-moderna.

A teoria do multiletramento, também denominada de Pedagogia do Multiletramento, está centrada no conceito de *Design*, que se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis, em um dado momento, em um ambiente específico de comunicação, para realizar seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000 *apud* BEVILÁQUA, 2013). Esse conceito também compreende que os sentidos são construídos por vários e diferentes modos que guardam entre si limites e potencialidades únicos. Neste sentido, o conceito de *Designs* é basilar na caracterização da formação dos significados que subsidiam a Pedagogia do multiletramento. Trata-se de um conceito rico, que ambigualmente pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou morfologia) quanto o processo de criação. A questão o *Design* envolve três elementos: *Designs* disponíveis, *Desingning*, *Redesined*, três elementos que tornam a produção de sentidos viva e dinâmica (CAZDEN et al., 2021).

A abordagem semiótica da Pedagogia do Multiletramento se organiza

basicamente na integração complexa de quatro fatores dependentes e não lineares: Prática Situada, Instrução Aberta ou Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Descrevendo brevemente esses fatores ou gestos didáticos, segundo o Grupo Nova Londres (CAZDEN et al., 2021, p. 49-50), tem-se:

A Prática Situada é a compreensão de que cognição humana é socialmente situada e contextual, representa a imersão em contextos significativos de uma comunidade, leva em conta aquilo que já é aprendido pelos aprendizes, suas necessidades e sua cultura, é baseada no mundo das experiências de *designed* e *designing* dos estudantes.

A Instrução Aberta ou Explícita é o processo de conhecimento pelo qual os aprendizes se apropriam da teoria e de seus conceitos, demanda que os aprendizes sejam capazes de mover-se entre os mundos experiencial e conceitual, sistemático, científico, é o momento em que os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*.

O Enquadramento Crítico relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais, envolve certo tipo de capacidade crítica, entendida de duas formas: análise funcional, baseada em processos, de raciocínio, inferências, conclusões dedutivas, e relações lógicas entre os elementos textuais; análise crítica, baseada na avaliação da representação do mundo, que interroga as ações que estão por trás de um sentido ou ação.

A Prática Transformada está dividida em aplicação apropriada, baseada na capacidade de os aprendizes realizarem algo de forma previsível e esperada; é aplicação criativa, baseada na intervenção no mundo de forma que considere os interesses, experiências e aspirações dos aprendizes, causando uma transformação na realidade circundante. Nesse momento pedagógico, os alunos transferem e recriam *designs* de produção de sentido de um contexto para o outro.

Para implementar a Pedagogia do Letramento, é preciso, acima de tudo interpretá-la criticamente, tendo como basilar que a prática transformada deva ser, na verdade, uma prática transformadora que estará sempre acompanhado o dinamismo das transformações.

Como observado, para que o ensino se dê de forma significativa, é preciso também conhecer os atores a quem o letramento se dirige, e, nesse sentido, ressignificar a docência perpassa pela necessidade de etnograficamente conhecer mais de perto o meu aluno, sondar o seu universo cultural, suas vivências e o contexto

em que vivem para melhor compreendê-los como sujeitos que podem agir com autonomia e poder de transformação dentro de uma sociedade que utiliza o próprio letramento como modo de exclusão.

Como reflexão da nova visão de pedagogia que se importa em fazer uma análise de cunho etnográfico, na seção a seguir, buscarei descrever um pouco o espaço escolar e o corpo discente participante de minha pesquisa.

6 A ESCOLA E O PERFIL ETNOGRÁFICO DOS EDUCANDOS

Para realizar uma pesquisa no contexto da sala de aula é necessário selecionar técnicas e procedimentos adequados que possam demonstrar da forma mais fidedigna possível as práticas, valores e a cultura dos sujeitos objeto da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa autoetnográfica é a que mais atende ao perfil, primeiro porque traz técnicas e procedimentos de outros tipos de pesquisa como a pesquisa qualitativa e a reflexiva, dando conta da complexidade que é a sala de aula, e segundo porque possibilita investigar minha própria prática de maneira autoconsciente e reflexiva.

De acordo com a perspectiva dos estudos etnográficos trazidos por Erickson (2011 *apud* MATTOS, 2011a) é preciso entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda, analisando-os a partir de suas próprias perspectivas e seus próprios valores. No contexto de minha pesquisa, não foi tarefa fácil, porque havia uma identificação de percursos trilhados por mim, por também ter sido aluna da rede pública de ensino. Foi preciso, acima de tudo, não projetar minhas experiências ao analisar meus alunos, pois poderia impedir-me de realizar uma objetivação participante, que é a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do universo concreto do observador (MATTOS, 2011a).

Nesse sentido, busquei não analisá-los de acordo com minhas experiências e expectativas, mas fazer uma observação participante, analisando-os como sujeitos que devem ser vistos de acordo com suas perspectivas culturais e não a partir de uma classificação, ou de um olhar externo que julga ou traz conclusões preconcebidas. A prática etnográfica, como bem sintetiza Carmen de Mattos (SENNA, 2011, p. 9), “é a prática de tornar o estranho familiar e o familiar, estranho”, e nessa sensível dualidade, convivendo por longo período com os meus alunos, pude, de fato, ter um olhar mais apurado para compreender suas questões.

Para se realizar um estudo de cunho etnográfico, é preciso analisar não apenas as pessoas, mas também o meio onde os participantes interagem. Nesse sentido, descrevo alguns aspectos da escola analisada. Como expliquei anteriormente, dei os primeiros passos como professora efetiva da rede pública em 2013, na Escola Estadual Professora Armandina Marques, escola de Ensino Fundamental II criada em 2001 para atender a demanda do crescimento populacional da região, escola que já

foi considerada no passado uma das melhores escolas públicas do bairro Pau da Lima, em Salvador. A escola está instalada até hoje em um prédio locado onde inicialmente funcionava uma pequena escola particular também de Ensino Fundamental. Relatam alguns alunos que a época em que seus pais estudaram, logo no início da criação da instituição, havia uma rigorosa disciplina e que isso se devia ao sucesso da escola. Até hoje perdura a fama de que o Armandina possui alunos mais comportados e interessados do que outras escolas do entorno. De fato, lembro-me de que, mesmo com toda energia de meus alunos adolescentes e de alguns conflitos típicos do contexto da sala de aula, muitos desses conflitos são contornáveis com uma boa conversa e aconselhamento, o que, para mim, representa a manifestação do aluno de um querer estar nesse espaço e respeitá-lo, mesmo com as inúmeras precariedades.

Para melhor compreender a dinâmica da Escola Professora Armandina, é preciso descrevê-la quanto ao aspecto físico e organizacional. A instituição pertence à rede estadual e possuía em 2020 aproximadamente 1.400 alunos matriculados. Entretanto, no ano letivo de 2022, a escola, além de ter o turno noturno fechado, obteve também uma brusca redução de matrículas em outros turnos, possuindo atualmente cerca de 780 alunos, o que a classifica ainda como escola de médio porte.

Conforme descrição do próprio Regimento Interno Escolar, seu espaço físico é composto por: 15 salas de aula, sala da direção, pátio (utilizado como refeitório), 5 banheiros, 1 sala da secretaria, 1 sala dos professores, almoxarifado, cozinha. Por ter um espaço físico reduzido, a escola não possui biblioteca ou sala de leitura, espaço público relevante de apoio à formação de leitores e auxiliar na concretização do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ainda que exista o Programa Nacional Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Educação (PNE) não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas no ensino básico, o que acaba comprometendo o convívio necessário e prazeroso dos alunos e professores com o livro (SERRA, 2003). Isso representa uma falta de visão estratégica e desinteresse de mudanças nas condições educacionais da população pobre. Optando-se pela simples redução de custos, os governos privam os cidadãos do direito à leitura e do conhecimento. Penso que oferecer acesso às bibliotecas é um investimento em educação e cultura, pois a partir de minha experiência, enquanto frequentadora assídua de bibliotecas públicas na época de estudante da educação básica, pude exercer a autonomia de buscar conhecimento sem que fosse uma

demanda necessariamente de aprendizagem escolar e ao mesmo tempo repercutindo positivamente nessa aprendizagem.

Para melhor caracterizar etnograficamente os alunos, é importante lembrar que a cidade de Salvador é conhecida como a “Roma Negra”, metáfora cunhada inicialmente na década de 1920 pela lalorixá Mãe Aninha, para ilustrar a forte religiosidade africana da cidade, e que, algumas décadas depois, teve essa conotação ampliada para local de lutas e resistências negras (SILVA, 2018). Nesse sentido, ao fazer uma observação de cunho etnográfico dos estudantes, confirma-se a maciça presença da população negra nessa escola, sendo tanto o alunado quanto o professorado composto, em sua maioria, por pretos e pardos, refletindo a própria historicidade da cidade, a qual recebeu, no período colonial, a população negra oriunda de várias localidades da África para o regime de trabalho escravo. Esse regime colonial experimentado pelo Brasil gera até hoje impactos no nível de vida das populações que foram subalternizadas. Nesse sentido, é preciso a todo tempo refletir o que representou o colonialismo europeu em nosso território e o seu principal produto, a colonialidade, que na definição de Quijano (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 93) são dois conceitos relacionados, porém distintos:

O colonialismo se refere a um padrão de dominação, o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Ao se destrinchar os conceitos de colonialismo e colonialidade é possível dimensionar o quanto a colonização europeia influenciou no quadro de desigualdades e exploração de um grupo pelo outro, criando uma situação de hegemonia branca europeia, que entranhou no imaginário dos sujeitos uma subalternização pautada na inferiorização do poder, do saber e do ser dos povos não europeus, e que ainda vigora nos discursos da sociedade brasileira, mesmo após séculos de findado o processo civilizatório europeu. Analisando todo esse contexto, percebe-se que principalmente as escolas em suas práticas autoritárias e hegemônicas servem as ideologias de dominação que se empenham em manter inalteradas as relações de poder, desvalorizando e estigmatizando os grupos historicamente inferiorizados. É diante

dessa realidade que busco, no ensino de língua, discutir dialogicamente com os educandos a importância da escola em suas vidas.

Continuando a descrição dos aspectos relevantes envolvendo a escola, discorro agora sobre a territorialidade. A maior parte dos alunos reside no próprio bairro de Pau da Lima, e em bairros do entorno, como Nova Brasília, São Marcos e 7 de abril, bairros integrantes do chamado miolo urbano,² áreas constituídas desde sua origem com a finalidade específica de atender a uma demanda de moradores pobres, sinalizando um tipo de urbanização que se reproduz a partir de um “padrão periférico”³ de urbanização (CARVALHO; PINHO, 1996 *apud* SOARES, 2009, p. 36).

Quanto às características etárias e de gênero, os alunos pesquisados são adolescentes que possuem entre 13 e 17 anos de idade, sendo um do total de 23 alunos, 14 do gênero feminino e 9 do gênero masculino, pertencentes a vários arranjos familiares.

Quanto às características comportamentais e de aprendizagem, estão matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo relevante dizer que nasceram em um mundo integrado pelas novas tecnologias digitais, em que computadores ligados à internet, *smartphones* e as redes sociais são cada dia mais presentes. Essa imersão precoce em novas tecnologias proporcionou-lhes uma familiarização capaz de fazê-los compreender seus usos e suas utilidades, incorporando-as em seus repertórios de soluções e possibilidades (RIBEIRO, 2019). No entanto, é importante salientar que mesmo com a grande popularização dessas novas tecnologias, ainda há uma parcela da população que, devido às baixas condições de vida, encontra-se alheia aos usos desses aparatos em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre a grande falácia construída a partir da ideia de que todos os estudantes dominam com propriedade esses aparatos digitais, isso porque o discurso do palestrante e produtor de *games* Marc Prensky (2001 *apud* DIAS; STRECKER, 2016), pouco embasado no conhecimento de causa

² O termo “miolo” é utilizado desde a década de 1970, quando o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano para a Cidade de Salvador (PLANDURB) passou a utilizá-lo para designar a parte central do município de Salvador, situada entre a BR-324 e a Avenida Luiz Viana Filho, mais conhecida como Avenida Paralela, estendendo-se desde a Invasão Saramandaia até o limite Norte do Município, compreendendo 41 bairros. Áreas constituídas desde sua origem com a finalidade específica de atender a uma demanda de moradores pobres.

³ Padrão periférico de urbanização, segundo Carvalho e Pinho (1996 *apud* SOARES, 2009), é caracterizado por consolidar bolsões de pobreza, se expressando na precarização da infraestrutura física e pela ausência de serviços públicos: transporte, saneamento, segurança.

sobre processos educativos e estimulado por grande interesse comercial, difundiu no início desse milênio a ideia de que a capacidade de aprendizado do letramento digital estava atrelada à idade, chegando a afirmar que gerações mais jovens, denominadas por ele de *nativos digitais*, desenvolvem-se, diferente de gerações anteriores, e a partir do maior contato com as novas tecnologias, habilidades de realizar múltiplas tarefas simultaneamente, absorvendo e descartando informações em curto espaço de tempo, e a partir da íntima relação com a tecnologia, necessitar de uma aprendizagem mais baseada na prática e na experimentação, enquanto os *imigrantes digitais*, termo também cunhado por ele, para denominar os indivíduos de gerações anteriores, a seu ver, possuem uma capacidade limitada de interagir e de aprender essas novas tecnologias, em razão do pouco contato com essas ferramentas na infância.

Esses “imigrantes”, segundo Prensky (2001 *apud* DIAS; STRECKER, 2016), trazem um sotaque que os impossibilita terminantemente de aprender com agilidade e, conseqüentemente, de ensinar as novas gerações competências adequadas às necessidades atuais. Tais declarações, proferidas no ano de 2001, foram bastante difundidas e aceitas e ainda hoje geram impactos negativos porque trazem a ideia de que os educadores, por pertencerem à geração de *imigrantes digitais*, são acometidos de uma “inata” limitação de aprendizagem dessas tecnologias, o que dificulta o processo de aprendizagem das novas gerações. Há muitos pontos a serem desmistificados nas afirmações trazidas por Prensky (2001 *apud* DIAS; STRECKER, 2016) à época, principalmente porque, duas décadas depois, os ditos *imigrantes digitais* não ficaram à parte dessas transformações, tiveram também essas tecnologias incorporadas ao seu cotidiano, utilizando-as de acordo com as suas necessidades.

Outro ponto relevante a ser discutido, a partir das afirmações categóricas trazidas sobre a potencialidade dos *nativos digitais* e as limitações dos *imigrantes digitais*, é a de que se ignora, por exemplo, a dificuldade de acesso existente no seio desses dois grupos, o que demonstra não ser a aprendizagem do Letramento Digital uma questão geracional trazida pela idade dos envolvidos, mas questões socioeconômicas conhecidas de países subdesenvolvidos. Os entusiastas que empregam as palavras desse autor ao contexto da educação brasileira recaem em grande superficialidade, demonstrando limitado conhecimento de causa não só por levar em consideração ideias de quem sequer pertence à área educacional e se habilita a traçar um perfil de sala de aula padronizada, mas por ignorar as diferenças

culturais e socioeconômicas de um contexto escolar para o outro, dando soluções simplistas e até mesmo incompatíveis com as condições materiais de determinados grupos, como a sugestão de incluir a gamificação nas aulas ou apenas adequar a metodologia empregada pelos professores à cibercultura.

A pesquisadora Ana Elisa Ribeiro (2019) analisa como improdutiva e desintegradora a divisão criada entre *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, porque para ela essa ideia constrói um grande fosso entre gerações que precisam viver em contato, impossibilitando diálogos possíveis para a construção de pontes em mão dupla em que se possa considerar muito mais pontos de intersecções do que especificidades nos usos das novas tecnologias entre os grupos antagonizados.

É inegável que o uso das novas tecnologias é cada vez mais constante. No caso específico dos meus alunos, os *smartphones*, por exemplo, são utilizados por quase todos, inclusive no momento da aula, o que me causava muita chateação no início. No entanto, no período pandêmico, o celular passou a ser essencial para a aprendizagem, e no retorno às aulas presenciais, continuou a ser utilizado para pesquisas, fotos, gravações e para seu próprio entretenimento. Quando reflito sobre as características dos meus alunos, dou-me conta do quanto, a cada dia, não apenas o quadro negro, o papel, a caneta, mas também a professora que sou/era, assim como minhas práticas, tornaram-se insuficientes para atrair a atenção e o interesse desses alunos pela escola.

Nesse sentido, um dos grandes equívocos foi o de pensar minhas aulas para um aluno ideal, tal qual propõem os programas escolares, desconsiderando a dinâmica que os acompanham de constante mudança, de interação com os novos canais de comunicação, da diversidade cultural e das práticas sociais de seu cotidiano. Ao direcionar meu ensino a esse aluno ideal, cujo letramento imposto pela escola o desconhece, fui muitas vezes questionada sobre a importância, o modo e a utilidade daquilo que eu ensinava, situação que chegava a me incomodar, porque o fato de os alunos serem questionadores me tirava da zona de conforto, de minha autoridade de professora que imaginava saber o que os alunos precisavam, nos moldes que conhecia quando era estudante, em que acreditava que um bom aluno deveria estar sempre pronto a receber com satisfação tudo o que o professor ensinava, não importando o que fosse.

Foi rompendo com certas convicções que passei a ter a dimensão do quanto o acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, principalmente, às

redes sociais trouxe, para a vida dos estudantes, conhecimentos que lhes possibilitam questionar o mundo que os circunda, impondo uma nova perspectiva para a minha docência, no qual passo a me permitir também aprender com os alunos, enxergando-os como construtores de conhecimento, sujeitos ativos na sociedade, passando a compreender melhor a lição de Paulo Freire (1996, p. 15) quando diz que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, saber socialmente construído na prática comunitária”. Muito dos saberes que eu desejava transmitir aos alunos não eram saberes construídos por eles e para eles, mas saberes impostos para atender a um modelo de letramento autônomo, que considera a decodificação da escrita como habilidade neutra, independente do contexto social, como se todo ser humano fosse culturalmente o mesmo em todos os contextos (STREET, 2014).

Segundo Ângela Kleiman (2005, p. 23),

[...] quanto mais o aluno se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Torna-se, assim, necessário que os professores passem a conhecer melhor o universo cultural do estudante para perceberem quais textos, conhecimentos e necessidades fazem parte das práticas quotidianas do aluno, para que a escola possa efetivamente contribuir para sua formação nas três esferas da vida.

As implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia estão na necessidade de que devemos ir além do ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (STREET, 2014). Observando melhor o universo sociocultural dos alunos, pude perceber uma constante transformação do perfil de aprendizagem dos adolescentes que frequentam a minha sala de aula, isto é, foi observando-os, fora da sala, que pude compreender essa transformação.

Desde os primeiros momentos de minha docência na rede estadual, em 2013, sempre aceitei considerável número de solicitações de amizade enviadas pelos alunos na minha rede social do Facebook, mesmo receosa, no início, de ter a minha vida pessoal exposta de alguma forma. Quando passei a acompanhá-los na rede social pude perceber o quanto usam a língua para participar ativamente de práticas letradas na rede: comentam, curtem, compartilham, debatem e manifestam opiniões

sobre temas e textos diversos. Até mesmo aquele aluno que, muitas vezes, me entregava as atividades e as avaliações em branco, possui na rede um comportamento mais participativo.

No entanto, percebo também que, apesar dessa participação ser constante, nem sempre é possível observar que haja uma compreensão crítica do que se lê, cria ou compartilha, na rede mundial de computadores. Vislumbro, desse modo, a necessidade de a escola trabalhar a competência leitora do aluno para que ele possa ler com qualidade não apenas a leitura escolar, mas toda e qualquer leitura, inclusive a do mundo virtual, tão presente em sua vivência, como os gêneros textuais digitais que emergem nas práticas sociais dos estudantes.

7 O PERÍODO PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS REMOTAS

A propagação, pelo mundo, do SARS-CoV-2 – colônia de vírus causadora da Covid-19, identificado inicialmente em dezembro de 2019, na China, em Wuhan – deu início a um cenário pandêmico. Segundo o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é uma doença altamente contagiosa, que pode apresentar estados clínicos variados: quadro assintomático, sintomas leves e resfriado ou até agravamento de quadro respiratório. Para se conter a transmissão do vírus, recomenda-se o distanciamento físico, uso de máscaras e higienização constante das mãos.

O Governo do Estado da Bahia, como medida de evitar a propagação da doença, decretou o chamado *Lockdown*, fechamento do comércio considerado não essencial, de espaços públicos e privados de lazer e a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino. Inicialmente, a intenção do governo era de uma suspensão de apenas 15 dias, pois se acreditava que a situação se normalizaria. No entanto, houve um agravamento da pandemia e durante todo o ano letivo de 2020 as escolas públicas da rede estadual permaneceram fechadas, sem qualquer atividade.

A direção da Escola Estadual Professora Armandina Marques, diante da falta de direcionamento da Secretaria da Educação em um primeiro momento, e preocupada em oferecer aulas a seu alunado, organizou com o seu quadro docente um site para que os alunos pudessem acessar as atividades. Essa medida chegou a ser divulgada no serviço de autofalantes do bairro, porém a adesão foi incipiente.

Em março de 2021, a rede estadual passou a ofertar o ensino remoto através do *Google Classroom*. Iniciado o ensino remoto, ficou bastante evidenciada a desigualdade de acesso à educação entre a população, pois muitos alunos não puderam acompanhar essas aulas por diversas razões, como falta de equipamentos como computadores e *smartphones*, *internet*, e espaço adequado, em casa, para estudar, dentre outras. O resultado disso é que em turmas com uma média de 35 alunos matriculados, apenas cerca de 10 alunos participaram das aulas, demonstrando uma baixíssima adesão a essa modalidade de ensino.

É importante lembrar que não apenas os alunos enfrentaram dificuldades durante o ensino remoto, nós professores da rede estadual, ainda que tenhamos passado por uma proveitosa formação em Tecnologias da Informação e Comunicação, promovida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em 2017,

não havíamos, até aquele momento, colocado tais aprendizagens em prática. Com isso, ouvi relatos de muitos colegas de que se sentiam inseguros em utilizar essas tecnologias e emocionalmente esgotados porque havia uma certa pressão por resultados, e mesmo possuindo letramento digital adquirido em suas atividades diárias, como envio de e-mails, preparação de *slides* para aula expositiva, usos de aplicativos, pesquisas em sites, uso constante de redes sociais, dentre as inúmeras atividades, é inquestionável que houve dificuldades em aplicar esses conhecimentos em um curto espaço de tempo para adaptação do conhecimento digital que possuíamos às metodologias, para que com isso o ensino remoto acontecesse. Entretanto, como uma das características da docência é a constante adaptação às mudanças, aos poucos fui me apropriando desse “novo normal”, e muitas dificuldades foram aos poucos superadas. Como diz o adágio popular, “o que não nos mata, nos deixa mais fortes”.

Quando se decidiu efetivamente dar início ao ensino remoto, vejo que, apesar das dificuldades de acesso de alguns, essa modalidade de ensino veio como uma importante solução para que os alunos não ficassem ainda mais tempo sem aprendizagens. Como dito anteriormente, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia forneceu, para todos os alunos matriculados, uma conta de e-mail no Gmail, que possibilitava acesso a inúmeros aplicativos com fins pedagógicos. As aulas aconteciam pela plataforma do *Meet*, após envio do link pelos professores, havendo aulas síncronas e aulas assíncronas, que poderiam ser acessadas a qualquer hora.

Procurei utilizar os recursos disponibilizados como o *Google Classroom*, o *Meet*, o *Hungout*, Youtube. Além destes aplicativos, outro material relevante disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, foram os “Cadernos de Apoio à Aprendizagem”, em versão digital. Esse material foi elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo conteúdos interdisciplinares muito relevantes aos letramentos dos alunos, bastante colorido e repleto de textos multissemióticos, trabalhando a Língua Portuguesa, a partir de gêneros textuais tipicamente escolares, mas privilegiando também gêneros utilizados no cotidiano. Os temas trabalhados nesse material sempre remetiam a temas sociais de relevância e, principalmente, a questões do universo juvenil. Nesse contexto, as atividades eram bastante dialógicas, sempre direcionando o aluno para reflexão e o trabalho argumentativo na construção de respostas das atividades.

Utilizei também, em alguns momentos, técnicas da sala de aula invertida, que, superficialmente explicada aqui, é a ideia de que os alunos estudem em casa, sem auxílio do professor, alguns conteúdos solicitados e disponibilizados com antecedência, utilizando sobretudo as TIC, para que, em aulas posteriores, o professor possa focar na resolução das questões e aprofundamento dos conteúdos. Percebi com essa experiência um ganho de autonomia na aprendizagem por parte dos estudantes.

De modo geral, as aulas foram bastante produtivas, pois houve uma mudança de comportamento significativa dos alunos, isto é, a indisciplina, que é um dos problemas que afeta a qualidade das aulas, foi sanada naquele contexto, não só porque era possível controlar os microfones e áudios, mas porque os alunos estavam mesmo preocupados em ouvir o outro e participar das aulas. Observei também que muitos que eram bastante tímidos, na aula presencial, puderam participar mais efetivamente das aulas de leitura, sentindo-se mais seguros em expor seus pontos de vista sobre os diversos temas e conteúdos.

Reflico, a partir da experiência vivida nas aulas remotas, que esse modelo de aulas, não fossem as condições materiais de carência da população, teria um papel transformador nas aprendizagens dos alunos, pois eles estariam vivenciando uma escola mais próxima da realidade do mundo que os cerca, altamente tecnologizado, dinâmico e multiletrado. E, compreendendo que os educandos precisam se apropriar de maneira mais efetiva dessas práticas, proponho pensar em estratégias que pensem na competência leitora de gêneros textuais que permeiam esse universo das novas tecnologias.

8 A LEITURA E A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES: PENSANDO ESTRATÉGIAS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem etc. Neste sentido, o documento norteador do ensino de Língua Portuguesa no Brasil caracteriza o ensino de leitura significativa não apenas como a ação cognitiva de decodificar os sinais gráficos das letras em palavras, das palavras em frases simplesmente, embora também necessárias para compreensão dos textos, mas como trabalho ativo do leitor em que se mobilizam vários outros conhecimentos.

A aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998). Nesse sentido, no contexto da sociedade brasileira, o senso comum, muitas vezes, compreende o ato de ler como apenas decodificar símbolos gráficos, ou até mesmo a capacidade de assinar o próprio nome em documentos. Contudo, ler não pode ser entendido apenas como processo mecânico de decodificação de palavras, mas como processo cognitivo e social.

Segundo Ângela Kleiman (1989), a leitura trata-se de um processo cognitivo porque pressupõe um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender e social porque pressupõe a interação entre dois sujeitos – leitor e escritor – que ocupam lugares sociais determinados, que desejam realizar determinadas ações e que estão inseridos em um momento histórico. Nesse sentido, as palavras da pesquisadora demonstram o quanto a atividade de leitura é complexa, fazendo-me pensar que o ensino da leitura deve ser mediado por estratégias que possam conscientizar e instrumentalizar o aluno atentamente nessa importante atividade.

Em atenção à importância da leitura para a aprendizagem, observo que esta questão é um ponto de fragilidade em minha sala de aula que precisa ser pensada com certa urgência, pois os alunos sempre se mostraram desinteressados e com pouco domínio de competências e habilidades leitoras necessárias à compreensão de textos variados, tanto assim que em avaliações oficiais que auferem os níveis de

leitura dos estudantes, a Escola Estadual Professora Armandina Marques vem atingindo resultados desanimadores, que denotam estar a escola longe de atingir uma de suas funções primordiais que é a formação de leitores competentes e proficientes. Segundo os relatórios de avaliação Pisa de 2000 (INEP, 2001, p. 29), subjaz a seguinte definição: “A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade.”

Como exemplo da necessidade de transformação, trago os resultados da avaliação Prova Brasil do ano de 2017 (INEP, 2018), que apontaram que apenas 24% dos alunos avaliados obtiveram resultados compatíveis com o aprendizado adequado em Leitura e Interpretação, isto é, apenas 61 dos 255 discentes do 9º Ano do Ensino Fundamental; 56% dos alunos que fizeram a mesma avaliação obtiveram pouco aprendizado; e os outros 20%, quase nenhum aprendizado. Em outras avaliações realizadas mais recentemente, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Escola Estadual Professora Armandina Marques atingiu em 2021 a média 2.9, ano em que sua meta seria atingir pelos menos 4.9.

Essas avaliações institucionais externas nem sempre refletem, por diversas questões, a realidade de aprendizagem dos alunos. Conforme Bonamimo, Coscarelli e Franco (2002 *apud* SOARES, 2003), elas trazem uma concepção bastante escolar de leitura, já que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem, seus índices também determinam, sem observar outros contextos, a escola que “deu certo”. Ainda assim, mesmo diante de suas fragilidades, considero esse tipo de avaliação importante, não só por sinalizar que algumas competências e habilidades não estão sendo atingidas, mas por medir as competências cognitivas que os conteúdos escolares desenvolvem nos alunos, e que são também bastante relevantes para compreensão da realidade social que os cerca.

Como dito, não é apenas o insucesso em avaliações oficiais que me faz pensar na proficiência leitora do meu público-alvo, mas também a percepção de que em atividades de leitura do cotidiano escolar, os alunos têm apresentado dificuldades e, conseqüentemente, desinteresse pela leitura. Para a mudança do cenário de dificuldades, o professor necessita repensar suas práticas, observando que a simples decodificação não pode ser confundida com a leitura efetiva e proficiente de textos.

Segundo Rojo (2009, p. 11),

Para ler não basta conhecer o alfabeto, decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursivos (intertextualizar) prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Para atingir os objetivos trazidos por Rojo, a escola precisa se empenhar nos letramentos sociais dos educandos, ajudá-los a desenvolver um repertório mobilizador de saberes que possibilite uma visão crítica diante do que se lê.

Ainda discorrendo sobre a leitura, Cafiero (2005, p. 17) afirma que:

A leitura é uma atividade ou um processo de construção de sentidos, realizada por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor quer significar, mas que está produzindo sentidos em um contexto concreto de comunicação.

Nesse contexto, para a construção de sentidos o leitor mobiliza conhecimentos prévios que adquiriu ao longo de sua vivência, como os conhecimentos linguísticos, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, transformando a leitura em ação ativa, interação entre autor, texto e leitor. Assim, o leitor proficiente vai além da codificação das palavras ou expressões linearmente ordenadas do texto. Ele seleciona e utiliza conhecimentos prévios e operações de acordo com o gênero, os objetivos de leitura, o contexto ou a situação em que a leitura está se realizando.

Segundo Isabel Solé (1998), lê-se com objetivos diversos: para obter uma informação geral, para obter uma informação específica, aprender, seguir instruções, construir repertórios, revisar textos. Em uma sociedade letrada, o domínio da leitura proporciona aos indivíduos viver com mais autonomia, possibilitando-lhes maior participação social e exercício da cidadania. No entanto, mesmo com reconhecida importância na formação escolar e cidadã das pessoas, a leitura ainda é uma das grandes questões a serem enfrentadas pela escola, já que, como principal agência de letramento, deve oferecer um ensino significativo da leitura.

Durante a formação continuada, pude perceber e refletir que o cerne dessas dificuldades de ensino da leitura significativa não estava na falta de empenho dos

estudantes, como outrora estava convencida, mas começava acima de tudo na sala de aula que me preparou na formação inicial, que focava muito mais nas questões de estrutura da língua como elemento principal para a aprendizagem da leitura, não me preparando para pensar também na importância do letramento, já que este vê o ambiente que cerca o leitor como determinante para a motivação em apropriar-se da leitura.

No entanto, andava na contramão do que vinham a ser práticas significativas de ensino de leitura, porque também concebia o aluno como o “procurador de respostas” para perguntas previamente determinadas de busca de sentidos já prontos no texto, e sua competência era medida com base no parâmetro “responder certo ou errado”, sem que houvesse um trabalho efetivo do leitor. Com isso, a possibilidade de repensar a minha prática passa também por superar as dificuldades dentro e fora da sala de aula, observando a pluralidade de indivíduos com visões e histórias de vida diversas, dentro de um contexto de constantes mudanças sociais e culturalmente diversificadas.

Diante da realidade em que a leitura precisa ser pensada estrategicamente, deve-se contemplar uma proposta cuja leitura tenha cunho sociointeracional, em que tanto a linguagem quanto a aprendizagem sejam construídas nas interações sociais. É nesse sentido que buscarei, observando as interações sociais dos educandos, trazer nesta pesquisa o estudo do gênero multimodal *meme*.

8.1 A COMPETÊNCIA LEITORA DO GÊNERO MULTIMODAL

Após breve reflexão sobre a competência leitora, é preciso sobretudo elucidar que a competência leitora de texto monolingual diferencia-se da leitura competente de textos com mais de uma semiose, isto é, multimodais, embora o leitor também precise ativar estratégias e conhecimentos relevantes à leitura do texto verbal. Segundo Pereira (2015, p. 47):

Quando lemos livros ou revistas na sala de aula temos de ativar nossa competência multimodal porque somos demandados a saber interpretar as diversas modalidades semióticas presentes no texto. Se na hora da leitura de um livro ou revista consideramos apenas uma das modalidades, podemos ficar com uma compreensão parcial ou distorcida dos significados dos textos.

Exemplificando tal posicionamento, observo que os alunos, muitas vezes, ignoram as imagens ou outros elementos não textuais no momento de leitura e interpretação do texto porque compreendem muitas vezes a imagem como meramente figurativa, sem valor semântico. Isso indica a necessidade de se atentar para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos produzirem sentidos, com a leitura de textos híbridos tanto no suporte papel, quanto no suporte telas, que são cada vez mais presentes na vida dos estudantes. Por isso,

[...] não se podem ignorar os contextos no quais as crianças se envolvem durante a leitura, em particular aqueles em que textos multimodais saturados de imagem, encontrados em ambientes digitais da internet, fazem parte das primeiras experiências de letramento de muitas crianças quando aprendem a ler. Várias características desses ambientes contribuem para uma tarefa mais complexa para os leitores – estruturas de informação com hiperlinks, interatividade e formatos semelhantes a jogos, com ampla variedade de ícones de navegação, imagens e vídeos –, que precisam desenvolver habilidades adicionais para localização, integração e avaliação da informação de forma bem-sucedida, particularmente quando se tenta integrar significados, cujos modos de construção diferem uns dos outros. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 213).

Nesse sentido, para que a leitura competente do texto multimodal seja possível é necessário o emprego de estratégias através de uma metalinguagem que instrumentalize a compreender a construção de sentidos desse texto, para que o estudante o compreenda não apenas como a soma da linguagem verbal com a linguagem não verbal, mas como interação dessas linguagens, na formação de sentidos.

É no intuito de colaborar com a competência leitora dos estudantes que utilizarei textos e atividades autênticos, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações com e por meio do uso da linguagem ensinada. Segundo Rogério Tílio (2021), o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica (por parecer genuíno ao aluno), ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Nesse contexto, apesar dos memes serem retirados das redes sociais, a proposta didática privilegiará o ensino de estratégias de leitura de *memes* para a formação leitora crítica reflexiva de textos multimodais, no 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Armandina Marques, pelas razões expostas na próxima seção.

9 PROPOSTA PEDAGÓGICA: A LEITURA MULTIMODAL DOS MEMES

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 12).

As novas tecnologias têm exercido forte influência na vida em sociedade. O advento da internet e sua crescente popularização vêm possibilitando que fronteiras espaciais e culturais sejam diminuídas, propiciando uma maior diversidade cultural e o surgimento de novos canais de comunicação, ampliando assim a variedade de esfera da atividade humana. Segundo Bakhtin (2016), essa variedade de atividade humana faz com que os modos de comunicação sofram constantes transformações e com isso originem diversos gêneros do discurso, caracterizados como formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado determinado socio-historicamente. Nesse sentido, os gêneros do discurso evoluem de acordo com as transformações dessa mesma sociedade, resultando em mudanças na forma de se comunicar que vão desde a criação de novos gêneros textuais à transformação de outros já existentes. Temos como exemplo clássico o e-mail, que tem substituído a função da carta, e o sms, que é cada vez menos utilizado porque as mensagens das redes sociais como o WhatsApp ocuparam o lugar daqueles. Assim, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, sendo entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

O Grupo Nova Londres (CAZDEN et al., 2021, p. 42), ao discorrer sobre os gêneros textuais, afirma que

[...] o gênero é um aspecto intertextual de um texto. Ele mostra como um texto se liga a outros textos no contexto intertextual, e como ele pode ser semelhante em alguns aspectos a outros textos utilizados em contextos sociais similares e suas conexões com outros tipos de texto nas ordens do discurso.

Nesse sentido, os gêneros representam a ligação entre outros textos, ou seja, uma intertextualidade que permite uma ampliação do sentido, na medida em que cria novas possibilidades e desloca sentidos, podendo ser utilizada para melhorar uma explicação, apresentar uma crítica, propor uma nova perspectiva, produzir humor, dentre outros. Nesse sentido, podemos perceber essa intertextualidade na forma como outros gêneros tipicamente multimodais, como as tirinhas, as HQ e as charges,

muitas vezes, assemelham-se com os *memes* por sua construção composicional. Com isso, evidencia-se a necessidade de trazer para os alunos a ampliação de repertório textual, ou seja, trabalhar em sala de aula com os diversos gêneros para que a compreensão dessa intertextualidade seja sempre possível.

Ainda nessa linha de pensamento, as novas tecnologias não permitem apenas o surgimento de novos gêneros e novas intertextualidades, mas sobretudo de novas formas de produzir sentidos, aprimorando a linguagem e a comunicação. Como exemplo de novos gêneros discursivos, temos os gêneros digitais como o Tweet, os *memes*, o e-mail, os gifs. Dentre estes, destaco nesta proposta pedagógica o *meme*, gênero discursivo que circula principalmente nas redes sociais digitais – sites e aplicativos que permitem conexão e interação entre os usuários, também conhecidas como “mídias sociais”.

Segundo Maria Emília D`Ângelo S.E.L Barbosa (2020) a rede social (digital) assume, na atualidade, grande importância no processo de comunicação em massa, substituindo, muitas vezes, outros meios de comunicação. Pode-se enquadrar as redes sociais à definição de mídias como conjunto de meios de comunicação de massa ou digitais destacados, sobretudo, por se tratarem de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional, no qual a mídia ganha também o significado de empresa de comunicação, sendo encarada como elemento agenciador das ações e condições de realização de determinados fatos. Nesse sentido, percebo que o que se passa nas redes sociais é de interesse dos meus alunos adolescentes e precisa ser discutido pela escola.

9.1 CONHECENDO O GÊNERO *MEME*: HISTÓRIA, TEXTUALIDADE E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Segundo Shifman (2014), *meme* é um fenômeno comunicacional típico da Web que se exhibe como coleções interconectadas de textos, imagens e vídeos, recriados, difundidos e compartilhados na rede. Personagens, fatos e até mesmo as próprias interações entre usuários de plataformas digitais são ressignificados a cada instante e geram os *memes* que “viralizam”.

O vocábulo *meme* é um neologismo criado a partir da palavra grega *mimema*, que significa imitação e foi cunhada pela primeira vez pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*, lançado em 1976, como termo que representa a ideia de

que a cultura se replica e se reproduz em uma espécie de seleção natural, tal qual os genes. Segundo Dawkins, os genes são os responsáveis por transmitir nossa herança biológica de geração a geração, enquanto os *memes* seriam os responsáveis por passar adiante nossa herança cultural. E, se os genes disputam entre si pela sobrevivência do mais apto, os *memes* igualmente deveriam atender ao mesmo princípio (MUSEU DE MEMES, 2022).

Segundo Guerreiro e Soares (2016 *apud* DIAS; STRECKER, 2019), a palavra ganhou uma nova conotação a partir dos anos 2000, deixando de significar a replicação da cultura para em determinado momento significar qualquer coisa que viraliza na web através de inúmeras cópias ou compartilhamentos. Entretanto, esse conceito ainda vem sendo remodelado, e na atualidade o *meme* não mais representa qualquer coisa que se propaga na internet, passando a fazer referência, especificamente, a imagens que são postadas/compartilhadas nas redes sociais (GUERREIRO; SOARES, 2016 *apud* DIAS; STRECKER, 2019).

Sendo assim, a popularidade e o dinamismo desse gênero discursivo – que possui todos os três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a composição – reside no fato de ser uma criação também dos próprios usuários, estando sua riqueza expressa em sua característica intertextual. Os *memes*

[...] frequentemente trazem referências à cultura pop, uma novela, uma série de tevê, um reality, ou o último acontecimento político do noticiário. Próprios do universo das comunidades on-line, os *memes* são geralmente lidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como ‘besteirol’ ou ‘cultura inútil’, fruto de sua interpenetração com a linguagem do humor. (MUSEU DE MEMES, 2022).

Esses textos possuem também a capacidade de provocar humor e ironia, a partir de situações do cotidiano, que se tornaram dignas de discussão e reflexão naquele momento. Nesse sentido, Subrinho e Sousa (2021, p. 19) explicam o mecanismo pelo qual os *memes* vêm sendo cada vez mais presentes nas práticas comunicativas da sociedade:

Para receber a chancela de *meme* é necessário que o arquivo seja produto de adaptações constituídas a partir de releituras ou fruto da relação de intertextualidade, também da interdiscursividade com situações e quadros presentes na internet e em outras mídias, cuja referência à ‘obra original’ obtenha relevo, a ponto de grupo de internautas a reconheça e evidentemente compartilhe numerosas vezes.

Nesse sentido, a dinamicidade do *meme* configura-se pela possibilidade de interação, adesão ou até mesmo o confronto das ideias, fazendo com que os leitores reflitam sobre determinado aspecto da vida social, ou até mesmo apenas divirtam-se, sem nenhuma outra pretensão utilitária. Outra característica desse gênero é a objetividade na linguagem e o uso da linguagem informal, possibilitando que o conteúdo tenha uma linguagem mais acessível a seus leitores.

Além do uso da coloquialidade, uma importante característica é a sua própria diversidade composicional, pois pode ser composto apenas pela linguagem verbal, ou apenas símbolos, imagens e animações. Também podem ser compostos de multimodalidade, fenômeno em que diferentes modos semióticos, isto é, diferentes linguagens, como idiomas, representações visuais e gestos, são combinados e integrados em situações comunicativas (MATTOS, 2011b). Nesse sentido, a multimodalidade cria para o ensino de Língua Portuguesa a necessidade de trazer outros modos de ensino que não sejam pautados apenas na linguagem do texto escrito impresso, demandando a inclusão de uma pedagogia mais compatível com as novas necessidades. Isso porque

[...] uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas à tecnologia da informação e multimídia, incluindo a compreensão e o controle competente das formas representacionais que estão se tornando progressivamente significativas na esfera das comunicações (CAZDEN et al., 2021, p. 13).

9.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

É no intuito de colaborar com a competência leitora dos estudantes que utilizarei textos e atividades autênticos, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações com e por meio do uso da linguagem ensinada. Segundo Rogério Tílio (2021), o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica (por parecer genuíno ao aluno), ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Nesse contexto, a proposta didática privilegiará o ensino de estratégias de leituras e de *memes* que será transposto da internet para a sala de aula com o objetivo de contribuir para a formação leitora crítica-reflexiva de textos multimodais no 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Professora Armandina Marques pelas razões a seguir:

- A percepção do interesse dos alunos por esse gênero nas redes sociais;

- A percepção de que nem sempre os educandos compreendem o que leem ou compartilham;
- A capacidade desse gênero de tratar de diversos temas sociais de modo humorístico e irônico;
- A possibilidade de trabalhar o conceito de multisssemiose;
- O aprimoramento da competência leitora de textos que possuam a mesma textualização do *meme*;
- Melhoria nos índices de avaliações que medem a proficiência leitora, já que essas avaliações também incluem textos multimodais;
- Discutir temas que abordem a cidadania;
- Proporcionar a fruição na leitura de *memes*;
- Trabalhar estratégias de produção dos *memes*.

9.2.1 Objetivos

Quanto à aprendizagem e a compreensão leitora:

- Conhecer o contexto histórico de surgimento do *meme*;
- Compreender a textualização do gênero multimodal de acordo com as categorias lógico-semânticas de KRESS;
- Compreender a interação entre texto e imagem na formação do sentido do gênero *meme*;
- Localizar e reconhecer relações entre informações do texto (PISA);
- Realizar inferências de uma informação implícita no texto (INEP);
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos (INEP);
- Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em razão do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em razão das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em razão da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações,

reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BNCC);

- Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, *charge* digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, machinima, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Descritores e Língua Portuguesa);
- Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e as estilizações;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor;
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam

9.2.2 Justificativa

A formação da competência leitora dos estudantes é uma das principais razões de ser da escola, já que, em uma sociedade letrada, pautada na valorização das

práticas de leitura e escrita, a compreensão de diversos gêneros textuais é de suma importância. Nesse sentido, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto no contexto da sala de aula, como fora dela, na leitura de textos multimodais, faz-se necessário um trabalho de mediação de leituras capaz de promover estratégias que permitam instrumentalizar os alunos a perceberem as peculiaridades da leitura de textos multissemióticos.

Trazer o *meme* como exemplo de texto multimodal para o contexto da sala de aula faz parte do processo de escolarização de conhecimentos, e é uma realidade que demonstra o quanto a escola possui um papel legitimado em apropriar-se de práticas e eventos de letramentos sociais. Nesse sentido, Magda Soares (2003, p. 109) explica que “a escola autonomiza as atividades da leitura e da escrita em relação as suas circunstâncias, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”. A autonomização citada por essa autora é necessária, porém torna-se uma questão problemática quando excessivamente artificial e descontextualizada da vida dos estudantes, a ponto de não fazer sentido para os aprendizes.

Retomando como exemplo um relato de experiência do início da docência, em que levei para os estudantes a prática da escrita de telegramas, gênero textual que caiu em desuso, é que percebo o quanto o letramento escolar como resultado de uma pedagogização inadequada do letramento não deve ser arbitrariamente imposto, mas planejado e recontextualizado para que a escola possa atingir os objetivos de aprendizagens que acompanhem o constante processo de transformação da sociedade.

Hoje, fazendo um novo caminho, diferente, levarei o *meme* para a sala de aula, pois, apesar de não ser um gênero tipicamente escolar, considero a sua pedagogização relevante, visto que é interessante que a escola se utilize de textos conhecidos e valorizados no meio social do qual fazem parte os estudantes, através de estratégias adequadas às potencialidades que esse tipo de texto multimodal pode promover para uma aprendizagem significativa.

Reconheço que o *meme*, por ser um texto quase sempre multimodal, constituído de multissemioses, isto é, de vários elementos que compõem seu sentido e não apenas elementos linguísticos, requer estratégias diferenciadas de ensino/aprendizagem de sua textualização.

9.2.3 Metodologia

Para o ensino da compreensão desse gênero textual, utilizarei nesta proposta pedagógica a metalinguagem das Categorias Lógico-semânticas e abordagem da Gramática do Design Visual, além da articulação entre a perspectiva da semiótica social e a dos multiletramentos, pois possibilitam auxiliar em uma pedagogia multimodal que garanta a formação do aluno como sujeito crítico e tolerante às diferenças existentes na sociedade, compreendendo e respeitando o outro, alcançando uma das dimensões da educação, a do aprender a conviver. Nesse sentido, ainda de acordo com Júlio Neves Pereira (2018, p. 134):

Um dos caminhos para a Pedagogia dos multiletramentos é a construção de uma metalinguagem capaz de instrumentalizar o professor e o aluno no trato com o texto multimodal. Essa metalinguagem passa pela semiótica social que trata o texto semiótico no plano do conteúdo, focando, em relação a textualização, o funcionamento lógico-semântico dos sistemas em interação.

Essa pedagogia permitirá ao professor ensinar a leitura do texto multimodal a partir de uma abordagem que compreenda a aprendizagem e o ensino de forma ampla, em que se leve em conta o olhar para o que a criança traz de seu mundo, de sua comunidade (prática situada), para a intervenção didática do professor (instrução explícita), que garantirá a ampliação e fixação do conhecimento, bem como o olhar para a estrutura e função do gênero, estudando-o com criticidade e aprendendo sua organização, que sempre é fruto de intenção (enquadramento crítico), tornando-se capaz de transformar o gênero e sua compreensão do mundo (prática transformada). Para produzir práticas metodológicas de ensino/aprendizagem de *memes*, pretendo utilizar a abordagem semiótica da Pedagogia do Multiletramento, que se organiza basicamente em quatro gestos didáticos, conforme esclarecedora explanação da pesquisadora Raquel Beviláqua (2013), quais sejam: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

A Prática Situada é a compreensão de que cognição humana é socialmente situada e contextual, representa a imersão em contextos significativos de uma comunidade, leva em conta aquilo que já é aprendido pelos aprendizes, suas necessidades e sua cultura. A prática situada é um aspecto do currículo que precisa reunir as experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integral da experiência de aprendizagem

(CAZDEN et al., 2021). É nesse contexto que os *memes* intermediarão as aprendizagens dos estudantes que já utilizam esse gênero textual em sua comunicação cotidiana.

A Instrução Explícita é o processo de conhecimento pelo qual os aprendizes se apropriam da teoria e de seus conceitos, demanda que os aprendizes sejam capazes de transitar entre os mundos experiencial e conceitual, sistemático, científico.

Já o Enquadramento Crítico envolve certo tipo de capacidade crítica, entendida de duas formas: análise funcional, baseada em processos – de raciocínio, inferências, conclusões dedutivas – e relações lógicas entre os elementos textuais; análise crítica, baseada na avaliação da representação do mundo, que interroga as ações que estão por trás de um sentido ou ação.

A Prática Transformada está dividida em aplicação apropriada, baseada na capacidade de os aprendizes realizarem algo de forma previsível e esperada, e aplicação criativa, baseada na intervenção no mundo de forma que considere os interesses, experiências e aspirações dos aprendizes, causando uma transformação na realidade circundante.

Como disse anteriormente, é necessário, para o ensino da compreensão do gênero *meme*, o conhecimento da metalinguagem das Categorias Lógico-semânticas e abordagem da Gramática do Design Visual, em uma articulação entre essa perspectiva da semiótica social e a dos multiletramentos. Segundo Martinec e Salway (2005 *apud* PEREIRA, 2018), há duas relações lógico-semânticas englobantes: Expansão e Projeção. Na Expansão, observa-se que determinado significado ideacional presente em um sistema semiótico expande o significado ideacional do outro sistema, por complementariedade, simultaneidade (coincidência ou concorrência) ou realçamento (PEREIRA, 2018).

Essas relações lógico-semânticas, segundo Unsworth (2006 *apud* PEREIRA; QUINTANA; SOUZA, 2015), Unsworth e Chan (2009 *apud* PEREIRA; QUINTANA; SOUZA, 2015) e Daly e Unsworth (2011 *apud* PEREIRA; QUINTANA; SOUZA, 2015), possuem subcategorias, descritas a seguir.

Na coincidência ou concorrência, os significados da imagem e da escrita coincidem, as suas variantes são:

- **Coincidência por equivalência:** o significado da imagem e do texto são equivalentes, nenhum elemento novo é acrescentado pelo texto ou pela imagem;

- **Coincidência por exposição:** o significado da imagem e o significado do texto são similares, porém a imagem ou texto pode trazer mais detalhes. A imagem informa aspectos sobre o texto ou vice-versa;
- **Coincidência por exemplificação:** a imagem pode ser um exemplo do que está descrito no texto ou o texto pode incluir um exemplo do que é retratado de forma mais geral na imagem.

Na complementariedade, o significado do enunciado está distribuído entre imagem e texto, e, embora diferentes, eles se relacionam de maneira complementar. As variantes dessas subcategorias são:

- **Complementaridade por ampliação:** há significados dentro da imagem que não existem no texto ou vice-versa. Deve-se prestar atenção às duas modalidades para compreender a mensagem;
- **Complementaridade por Divergência:** os significados do texto e os significados da imagem se opõem, parecendo seguir diferentes cursos.

A conexão refere-se à ligação entre texto e imagem em termos de causalidade, tempo, relações espaciais ou convenções gráficas:

- **Conexão por projeção:** a representação dos diálogos ou pensamentos de um determinado personagem é ligada a ele através de convenções gráficas como balões de diálogos ou pensamento. Também é comum o uso de vetores;
- **Conexão por conjunção:** se refere à conexão circunstancial entre a imagem e a escrita em termos de causalidade, tempo ou relações espaciais.

Na Projeção, o modo visual ou verbal é projetado através da representação principal (ideia, fala, esquematização). Assim, acredito que o aluno, por meio dessa metalinguagem, compreenderá como o autor do texto representou a realidade por meio da semiótica visual e verbal escrita. Outro aspecto importante é a visão semiótica da linguagem, que será relevante para o estabelecimento da proposta. De acordo com a semiótica social, “toda linguagem (verbal ou não verbal) nos permite representar o mundo. Nos engajamos em práticas de letramentos para construir significados para nós mesmos, silenciosamente formulamos argumentos em nossas mentes, criamos imagens mentais.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23), interpretamos por meio das semióticas as coisas para que elas nos façam sentidos; e depois comunicar essa representação ao outro (falar, escrever, desenhar etc.), que também fará sua

representação mental, portanto, terá sua interpretação.

Lemke (2020), tendo como princípio de que a linguagem permite a representação e comunicação, apresenta três funções semióticas: presentificação, momento em que, por meio da linguagem, nós representamos o mundo; orientação, quando passamos a usar a linguagem para representar para o outro aquilo que queremos, modalizando e avaliando; e organizacional, quando organizamos as palavras, as imagens, dando destaque a determinado tema (saliência), com coesão (textualização).

Nesse sentido, o trabalho com os *memes* levará em conta essas categorias, por serem relevantes ao processo de criação de estratégias de leitura não apenas dos *memes*, mas de todo texto multimodal. Portanto, toda essa metalinguagem deverá ser assimilada pelo estudante (em uma linguagem adequada) para que possa ampliar sua noção de leitura de texto multimodal.

Para que a proposta pedagógica em questão seja corretamente estruturada, no gesto didático da Prática situada vamos considerar o que o estudante sabe, como ele lê o texto, se ele percebe a função da imagem e da palavra na representação de determinada realidade, isso através de uma atividade de sondagem. Além disso, analisaremos quais conhecimentos sobre o tema já são conhecidos pelos discentes,

No gesto de Instrução Explícita é o momento em que os discentes aprenderão mais sobre o gênero *meme*, seu conceito, definição. Haverá atividade de pesquisa do gênero, atividades de seu reconhecimento. Isso com o intuito de ampliar o repertório trazido pelo aluno.

Enquadramento Crítico, porque o ligar as partes ao todo exige dos alunos a capacidade crítica, entendida em suas formas: análise funcional, baseada em processos de raciocínio e inferências. Será aqui que o estudante analisará o texto de forma crítica, a partir das funções semióticas, verificando o modo de representação multimodal, as funções lógico-semânticas (presentificação); como o texto influencia seu leitor, as intencionalidades, avaliação (orientacional); e como o texto está estruturado, como se dá a coesão entre as modalidades visual e verbal (organizacional).

Na Prática transformada, será o momento de o estudante se apropriar do gênero e fazer a sua leitura do mundo, de maneira sempre transformadora, isto é, para que a presente proposta pedagógica seja compreendida, trago na próxima seção a sequência didática adaptada mais detalhadamente.

10 A EXECUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática se materializará como projeto de leitura, embora vá utilizar também como base etapas de Sequência Didática.

Gênero textual – *meme*

Tema – *memes* na sala de aula (leitura e multiletramento)

Duração – 14 aulas

Materias e recursos:

01 equipamento de *datashow*

14 *crhome books*

200 folhas de papel A4

05 papeis metro brancos

01 impressora multifuncional

04 marcadores de quadro branco coloridos

Internet

1º GESTO DE LEITURA: compreendendo o *meme*

No primeiro gesto de leitura contemplarei o gesto didático da Pedagogia do Multiletramento, a Prática situada, que se caracteriza por levar em conta aquilo que já é conhecido pelos aprendizes, suas necessidades e sua cultura. Nesse contexto, utilizarei o equipamento de *datashow* para apresentação dos *slides* feitos no aplicativo *Google Apresentações* do gmail, que conterà alguns *memes* selecionados com temas diversos, para que os educandos exponham o que já conhecem sobre os usos desse gênero no cotidiano. Em seguida, solicitarei que observem a diferença de estruturas existente entre cada um deles, depois, no mesmo *slide*, farei oralmente as perguntas indicadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas contidas no *slide*

Perguntarei se eles já viram esse tipo de imagem em algum lugar. E aonde.
(espera-se que os alunos respondam que sim, que conhecem e que já viram na

internet, no Facebook, no WhatsApp ou em qualquer outra rede social)

Perguntarei se eles sabem o nome desse gênero.

(espera-se que a maioria dos alunos respondam se tratar de *memes*, mas espera-se também que alguns confundam com tirinhas ou quadrinhos por estarem fora do contexto da rede social ou da internet.)

Perguntarei se eles consideram esse material um texto.

(Espera-se que a maioria dos alunos responda que não.)

Caso respondam “não” ao item anterior, por que não consideram ser um texto?

(Espera-se que os alunos respondam não ser um texto porque possuem imagens; espera-se também que alguns respondam sim, que é um texto, por informar algo)

Após sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, e diante dos possíveis resultados, planejarei as atividades da produção inicial.

Fonte: Elaborado pela autora deste memorial.

2º GESTO DE LEITURA: conhecendo o *meme*

À situação inicial os alunos responderão questões sobre os *memes* expostos na **apresentação da situação** (atividade anexa).

Quadro 2 – Atividade 2: Questões sobre *memes*

- 1- Você sabe o que é um *meme*? Se sabe o conceito, já fez algum *meme* em sua vida?
- 2- Você já compartilhou um *meme* em alguma rede social?
- 3- Para que serve um *meme*?
- 4- Você viu algum *meme* que lhe desagradou? Por quê?
- 5- Caso fosse criar um *meme*, quais recursos você utilizaria?

Fonte: Elaborado pela autora deste memorial.

PRODUÇÃO INICIAL

Atividade 3

Os alunos observarão os *memes* e responderão questões sobre cada um. Será uma atividade com seis questões.

3º GESTO DE LEITURA – conceituando o gênero

No 3º Gesto de Leitura, os alunos terão acesso à Instrução Aberta, ou Instrução Explícita, que inclui todas as intervenções ativas por parte dos professores e de outros especialistas, que estruturam as atividades de aprendizagem, que concentram o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos e que permitem que o estudante obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, aproveitando o que o aluno já sabe ou realizou.

Esse será o momento em que os alunos terão contato com a história do surgimento do *meme*, através do texto extraído do Caderno de Apoio à Aprendizagem (BAHIA, 2021), conforme exposto a seguir. Após a leitura, se dará a discussão sobre a evolução do *meme*, para perceber se os alunos compreenderam que se trata de um gênero textual de origem recente e que circula predominantemente da Internet. Nessa etapa, serão realizadas várias exposições pela professora de maneira dialógica, permitindo a participação dos alunos.

PROCEDIMENTOS

Utilizando o *datashow* para exposição dos *slides* contendo os conceitos, os exemplos e questões sobre *memes*, dialogarei com a turma sobre a função desse gênero na sociedade atual. Discutiremos também a temática trazida em cada *meme*. Nas aulas que se seguirão, levarei outras atividades de leitura, discussão e produção de *memes*, como as atividades 2, 3, 4, 5 e 6 anexas.

O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de memética. Em referência ao campo da informática, a expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente. O Meme pode ser uma frase, link, vídeo, site, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícia, redes sociais e demais fontes de informação. É comum os Memes se transformarem nos chamados Virais, os quais se beneficiam para divulgar e propagar uma marca e ou serviço. Esta é uma das aplicações dos Memes, pois devido a seu quase instantâneo crescimento, virou alvo de estudo das indústrias, interessadas em vender seus produtos. Os Memes são utilizados comercialmente para espalhar o denominado Marketing Viral, Guerrilha e Buzz Marketing (publicidade massiva). Existem ainda os Memes que geram e divulgam conteúdo, como o TED Talks. Os Memes de Internet são amplamente estudados por profissionais de Relações Públicas, Publicidade e Marqueteiros, pois apresentam um vantajoso custo-benefício. Para os comerciantes, os Memes também são utilizados como ferramenta de divulgação. São infinitos os exemplos de Memes, por isso existem sites específicos deste tema como o Know Your Meme, que lista alguns tipos e explica o conceito. Dois tipos de Memes mais comuns podem ser Frases, comumente acompanhada de figuras, são informações com tom jocoso e trocadilhos; ou Desenhos, geralmente em P&B, são imagens com traços caricatos ou fotos adaptadas a desenhos. Graças aos Memes, os denominados fenômenos da internet ganham força e um espaço na Web rapidamente. São vídeos com milhões de acessos em apenas poucas horas, músicas e canções ouvidas por muitas pessoas em poucos minutos entre outras novidades divulgadas. O período de vida de um Meme na internet pode ser infinito ou efêmero, bem como o seu conteúdo que está sujeito a evoluir ao longo do tempo, pois uma vez postado na web, a informação estará sujeita a comentários, críticas, efeitos negativos e outros tipos de intervenções e reações. A característica principal do Meme é justamente a possibilidade de ser recriado por qualquer um e a qualquer momento.

Contudo, os Memes são qualquer tipo de informação, ideia ou conceito, os quais poderão ser transmitidos de um local para outro de forma rápida.

Fonte: Adami (2021).

4º GESTO DE LEITURA – analisando criticamente o *meme*

Nesta etapa, alinharei as atividades à ideia de Enquadramento crítico, conforme a Pedagogia do multiletramento. Será o momento em que os alunos manterão o distanciamento pessoal e teórico do que aprenderam, sendo capazes de criticar construtivamente, explicar sua localização cultural, entendê-la e aplicá-la de forma criativa, inovando na produção. Nesse momento teremos foco na estrutura e função do *meme*, mostrando ao aluno como este gênero faz presentificação da realidade, orientação entre os atores sociais, organização entre imagem e palavra.

PROCEDIMENTO

Antes do procedimento: preparação da sala com a instalação dos *crhome books*.

Apesar do foco da pesquisa não ser a produção de *memes*, o professor entregará o material impresso com questões para que o próprio aluno reflita sobre uma questão relevante para a escola, e a partir das imagens cedidas produza *memes* sobre essa questão. Antes, abrirei o site “gera *memes*” através do *datashow* disponibilizado, mostrando para os alunos as inúmeras possibilidades de produção. Suas produções também serão analisadas pelos colegas. O objetivo dessa atividade é motivá-los a perceber a participação social na produção desses *memes*.

5º GESTO DE LEITURA – praticando a leitura

Nesta etapa, os educandos estarão aptos a compreender as funções do gênero textual. Podemos situar esta etapa com a fase da Prática transformada, em que os alunos poderão aplicar o que aprenderam em suas práticas sociais do dia a dia com uma postura cidadã. Observando os *memes* de maneira mais crítica, mais atenta em relação à interação da imagem com o texto, compreendendo não apenas como a soma das linguagens. Espera-se também que a Prática seja transformada no sentido

de perceberem que os *memes* também cumprem um importante papel de discutir temas relevantes ao exercício da cidadania.

PROCEDIMENTO

Solicitarei uma produção de *memes* com temas relacionados às práticas e vivências da própria escola. Assim, todo o material produzido será exposto em um grande mural nas áreas de circulação da escola, para que outros alunos também possam ter contato.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este memorial de formação, sou levada a refletir sobre a transformação que a formação continuada no mestrado Profletras me oportunizou, possibilitando ressignificar meu papel de docente para um ensino de Língua materna mais crítico e significativo. Nesse sentido, a formação continuada fez com que eu compreendesse a sala de aula a partir do letramento que o aluno traz consigo e dos letramentos que a escola precisa ensiná-lo para uma vida profissional e cidadã satisfatória, principalmente porque é preciso atender às necessidades de um mundo globalizado, capitalista e bastante competitivo. Em um primeiro momento, a ressignificação se deu de forma bastante problemática, pois era preciso desconstruir as certezas que alimentavam de que as dificuldades de ensino estavam apenas nas questões estruturais da escola ou nas dificuldades apresentadas pelo aluno “desinteressado”.

Foi importante, nesse percurso formativo, repensar padrões que em nada favoreciam a construção de uma sala de aula com boas condições de aprendizagem, mas que pelo contrário, buscava reproduzir padrões de uma escola que nunca deu certo para todos, gerando ainda mais exclusão socioeducacional. Nessa nova fase de minha docência, em que me tornei professora-pesquisadora, foram muitos os desafios até aqui enfrentados, principalmente por passarmos por um período pandêmico, que mudou os planos da pesquisa quanto a aplicação do Projeto de Intervenção pedagógica, passando a pesquisa a possuir uma natureza propositiva. No entanto, a mudança de planos não modificou a motivação em querer realizar uma pesquisa em que tudo é pensado para que meu aluno reconheça a escola como um lugar importante para as suas vidas, sendo possível compreendê-los em suas diferenças e necessidades.

Foi nesse aspecto que passei a perceber que as práticas sociais em que os alunos estão inseridos estão em constante transformação, principalmente pelos usos constantes das novas tecnologias, que impulsiona o surgimento de novas formas de se comunicar e aprender. No entanto, apesar dessas importantes transformações, a escola e suas práticas permanecem estáticas, muitas vezes, ignorando a realidade que a cerca. Com isso, é preciso incorporar ao ensino de língua os novos gêneros textuais surgidos nessa dinâmica, e que requer modos diferentes de leitura e

compreensão. Nesse sentido, percebi a necessidade de meus educandos aprenderem a leitura competente dos gêneros multimodais, isto é, textos que misturam diferentes semioses, e que demandam modos diferentes de ler em relação ao texto com apenas uma linguagem. Compreendo que essa pesquisa representa um grão de areia diante do muito que é necessário se fazer para melhorar as práticas de ensino, mas ainda assim, considero esse grão de areia muito importante, pois em educação é necessário ter sempre muita resiliência para fazer o “pouco” necessário a cada dia.

ANEXO I: ATIVIDADE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola Estadual Professora Armandina Marques

Aluno(a) _____ Série/Turma _____

Data _____

Professora: Daniela Ribeiro

Disciplina-Língua Portuguesa

Atividade Módulo I

Aula 01 e 02

Observe o meme abaixo:



1-O que causa humor na situação apresentada acima?

2- Você já viu esse tipo de texto em algum lugar? Onde?

4- Observa-se no meme acima a presença da linguagem verbal, isto é, texto escrito e da linguagem não verbal, que nesse caso são as imagens. Seria possível compreender a mensagem do meme caso as imagens fossem retiradas? Explique.

5-Na sua opinião, o autor desse meme tinha o objetivo de informar ao leitor sobre o sentimento do prefeito pelo cidadão ou expor ao leitor uma situação de insatisfação com os serviços prestados pelo poder público? Comente.

6-É possível relacionar a ideia trazida no Meme acima com alguma situação vivenciada no cotidiano da localidade onde você mora? Comente.

7- Na sua opinião, o que devemos fazer para melhorar os serviços públicos em nossa cidade?

Escola Estadual Professora Armandina Marques

Aluno(a) _____ Série/Turma _____

Data _____ Professora: Daniela Ribeiro

Disciplina-Língua Portuguesa

ATIVIDADE 2 -MÓDULO I

Aula 03 e 04

Após a leitura do texto “o que é meme?” responda as questões abaixo:

O que é Meme?

“O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de memética. Em referência ao campo da informática, a expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente. O Meme pode ser uma frase, link, vídeo, site, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícia, redes sociais e demais fontes de informação. É comum os Memes se transformarem nos chamados Virais, os quais se beneficiam para divulgar e propagar uma marca e ou serviço. Esta é uma das aplicações dos Memes, pois devido a seu quase instantâneo crescimento virou alvo de estudo das indústrias, interessadas em vender seus produtos. Os Memes são utilizados comercialmente para espalhar o denominado Marketing Viral, uerrilha e Buzz Marketing (publicidade massiva). Existem ainda os Memes que geram e

divulgam conteúdo, como o TED Talks. Os Memes de Internet são amplamente estudados por profissionais de Relações Públicas, Publicidade e Marqueteiros, pois apresentam um vantajoso custo-benefício. Para os comerciantes, os Memes também são utilizados como ferramenta de divulgação. São infinitos os exemplos de Memes, por isso existem sites específicos deste tema como o Know Your Meme, que lista alguns tipos e explica o conceito. Dois tipos de Memes mais comuns podem ser Frases, comumente acompanhada de figuras, são informações com tom jocoso e trocadilhos; ou Desenhos, geralmente em P&B, são imagens com traços caricatos ou fotos adaptadas a desenhos. Graças aos Memes, os denominados fenômenos da internet ganham força e um espaço na Web rapidamente. São vídeos com milhões de acessos em apenas poucas horas, músicas e canções ouvidas por muitas pessoas em poucos minutos entre outras novidades divulgadas. O período de vida de um Meme na internet pode ser infinito ou efêmero, bem como o seu conteúdo que está sujeito a evoluir ao longo do tempo, pois uma vez postado na web, a informação estará sujeita a comentários, críticas, efeitos negativos e outros tipos de intervenções e reações. A característica principal do Meme é justamente a possibilidade de ser recriado por qualquer um e a qualquer momento. Contudo, os Memes são qualquer tipo de informação, ideia ou conceito, os quais poderão ser transmitidos de um local para outro de forma rápida.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/> Acesso em: 11 maio 2021. Texto 2 – Empresa cria meme racista que relaciona negro à sujeira e diz que foi “apenas uma brincadeira

1) Sobre a origem dos Memes é possível afirmar:

- a) Não se sabe a origem da criação desse termo, pois surgiu na Internet de repente.
- b) O termo surgiu a partir da década de 1970, cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros.
- c) O termo Meme surgiu na Grécia antiga
- d) N.D.A

2) De acordo com o texto, os memes são:

- a) Existem os Memes que geram e divulgam conteúdo, como o TED Talks
- b) a expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente
- c) Para os comerciantes, os Memes também são utilizados como ferramenta de divulgação.
- d) Todas as alternativas são verdadeiras

3) Dois tipos de Memes mais comuns podem ser:

- a) tirinhas e poemas
- b) grafite e canção
- c) frases e desenhos
- d) charge e reportagem

4) De acordo com os seus conhecimentos marque V para Verdadeiro e F para Falso.

- a) Os memes podem ser utilizados as vezes para disseminar preconceitos ()
- b) Os memes geralmente utilizam o humor e a ironia ()
- c) Os memes, as vezes, divulgam fake News, isto é, notícias falsas ()
- d) Os memes podem ser infinito e efêmero ()

5) Os memes são muito presente nas redes sociais por discutir inúmeros temas para um público bastante diversificado. Comente sobre quais temas você mais costuma ler ou compartilhar nas redes sociais.

Aluno(a) _____ Série/Turma _____

Data _____

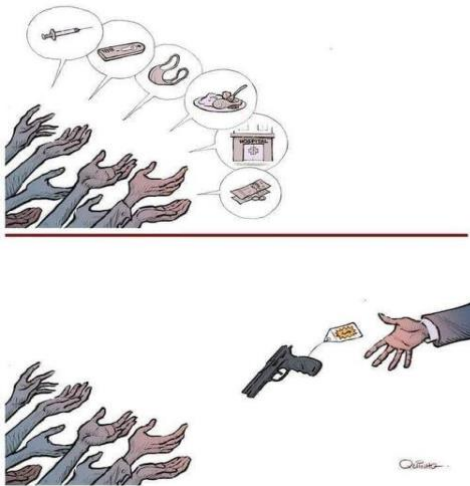
Professora: Daniela Ribeiro

Disciplina-Língua Portuguesa

Módulo I -Atividade 03

Aula 05

1-Observe que o meme abaixo:



- Qual o tipo de linguagem empregada nesse texto?
- Observe o meme e transcreva com suas palavras qual situação/ideia está sendo abordada.
- Observando a imagem é possível saber quais pessoas ou grupos estão sendo representados através das personagens? Quem são essas pessoas ou grupos?
- Analisando a parte superior do meme, as personagens retratadas parecem desejar algo. A partir dos objetos expostos é possível identificar em que período esse meme foi produzido? Qual período?
- e)

Aluno(a) _____ Série/Turma _____

Data _____

Professora: Daniela Ribeiro

Disciplina-Língua Portuguesa

Módulo II-Atividade 4

Aula 06

Leia o meme abaixo



- a) Como já estudado anteriormente, os memes são quase sempre recriações feitas pelos próprios internautas que, muitas vezes, utilizam uma mesma imagem para situações diversas. Agora, utilize sua criatividade para criar/recriar um meme a partir das imagens disponibilizadas abaixo:

- O tema é livre



ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ARMANDINA MARQUES
PROFESSORA: DANIELA RIBEIRO

MULTIMODALIDADE E LEITURA DE MEMES

Aula 1 (1º gesto)

Observe os textos

Texto 1



Texto 2



Texto 3



1. O que há em comum entre os três textos apresentados?
2. Os três textos fazem parte do mesmo gênero?
3. Como você classifica cada um?
4. O que causa humor em cada um deles?

Multimodalidade

- O texto multimodal, também presente nos manuais de montagem e em bulas de medicamentos, é o que se compõe de, pelo menos, duas formas de comunicação: a imagem e o (texto) escrito, mas pode ser integrado por outros componentes como som, fala, movimentos gestuais, expressão facial, entre outros.

Quais exemplos de textos multimodais vemos no nosso dia a dia?

O Meme

O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de memética. Em referência ao campo da informática, a expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente. O Meme pode ser uma frase, link, vídeo, site, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícia, redes sociais e demais fontes de informação.

História do Meme

O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar.

Observe o *Meme* abaixo



O que causa humor no Meme?

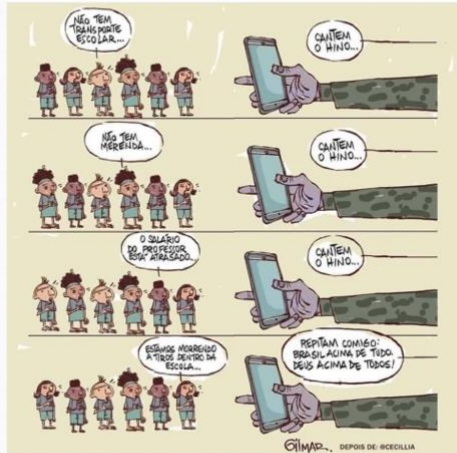
Se retirarmos as imagens desse Meme, o sentido será o mesmo?

Se retirarmos a parte verbal desse texto, é possível compreender a mensagem?

OBSERVEM QUE NO MEME TANTO A PARTE IMAGÉTICA QUANTO A PARTE VERBAL SÃO ESSENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA MENSAGEM

Complementaridade por ampliação há significados dentro da imagem que não existem no texto ou vice-versa. Deve-se prestar atenção às duas modalidades para compreender a mensagem;

Observe o meme abaixo:



Conexão por projeção: a representação dos diálogos ou pensamentos de um determinado personagem é ligada a ele através de convenções gráficas como balões de diálogos ou pensamento. Também é comum o uso de vetores;

OBSERVE QUE NO MEME ACIMA QUE OS DIÁLOGOS E OS PENSAMENTOS DOS PERSONAGENS É LIGADA A ELE ATRAVÉS DE CONVENÇÕES GRÁFICAS COMO BALÕES E DIÁLOGOS, O QUE É FUNDAMENTAL PARA COMPREENDER O QUE É DITO PELOS PERSONAGENS.

Nesta aula será demonstrada apenas dois exemplos de categorias lógicas semânticas. Em outras aulas, através de apostilas e atividades se explanará os outros tipos de categorias.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, Ana. **Memes**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes>. Acesso em: 11 maio 2021.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem – Português**. Unidade 3 – Versão 11 de junho de 2021 - 7º ano. Salvador, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEVILÁQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramento: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, Santa Maria, RS, v. 5, n. 1, p. 9-112, jan./jul. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE/FAEUFMG, 2005.
- CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (org.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- DIAS, Elizangêla; STRECKER, Heidi. Nativos digitais e ferramentas tecnológicas no contexto educacional. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; COSTA, Renata Ferreira (org.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 19-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura; como se processa a leitura, orientação para textos didáticos. Aspectos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2000: relatório nacional**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Prova Brasil 2017**. Resultados. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 11 maio 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**. The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. Teresa Montero (org.). Rio de Janeiro. Rocco Digital, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011a. p. 25-48.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011b. p. 101-116.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?** Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 11 maio 2021.

MUSEU DE MEMES. **O que são memes?** Disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 30 maio 2022.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

PASSEGGI, Maria. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, ed. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Júlio Neves. A textualização multimodal do texto didático: implicações teórico-metodológicas. *In*: BUENO, Simone B. S.; PEREIRA, Júlio N. (org.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático**: desafios e perspectivas. São Paulo: Pontes, 2018. p. 132-155.

PEREIRA, Camila Sequetto. **UNIVERSOS**: Língua Portuguesa 7º ano; anos iniciais; Ensino Fundamental. BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana (org.). 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, Júlio Neves; QUINTANA Haenz Guitierrez; SOUZA Ana Lúcia. Leitura e multimodalidade. *In*: BUENO, Simone Borges da Silva *et al.* **Leitura multimodalidade e formação de leitores**. Salvador: Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT)/UFBA, 2015. p. 29-56.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. [S. l.]: Mercado, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às fontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019.

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Apresentação. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. p. 5-11.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção de leitura. *In*: **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

SILVA, Claudicélio Rodrigues da. A literatura vai à escola, mas será que ela entra? *In*: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (org.). **Literatura e Ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridades. Fortaleza: EdUFC, 2016. p. 29-37.

SILVA, Maria Alice P. da. Salvador-Roma Negra: cidade diaspórica. *In*: CONGRESSOS BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS (COPENE) – (Re)existência intelectual negra ancestral, 10., 2018, Uberlândia, MG. **Anais**

eletrônicos [...]. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1530393388_ARQ_UIVO_Salvador-RomaNegra.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

SOARES, Jô. Da difícil arte de redigir um telegrama. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 out. 1975. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/02/texto-da-dificil-arte-de-redigir-um.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: GLOBAL, 2003. p. 89-113.

SOARES, Antônio Mateus. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-Ba. **Geografias**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 83-89, jan./jun. 2009

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**, 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUBRINHO, Abinalio Ubiratan da Cruz; SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Os memes e o ensino de literatura: novos modos de seduzir? **Revista Decifrar**, Manaus, ano 8, v. 9, n. 17, p. 10-27, 2021.

TÍLIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *In*: MARTINI, M.; OLIVEIRA, R. T.; FELIPPE, R. F. **Literatura na escola**: teoria, prática (in)disciplina. Santa Maria, RS: PPGL-UFSM, 2016. p. 19-33.