



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA

**TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURA DE
DOCUMENTÁRIOS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE**



C A P E S

FORTALEZA – CEARÁ

2021

CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA

TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURA DE DOCUMENTÁRIOS À
LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Silva, Camila Maria dos Santos.

Texto em movimento: os percursos de leitura de documentários à luz da epistemologia da complexidade [recurso eletrônico] / Camila Maria dos Santos Silva. - 2021.

166 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Helenice Araújo Costa..

1. Recategorização. 2. Multissemioses. 3. Documentário. 4. Complexidade.. I. Título.

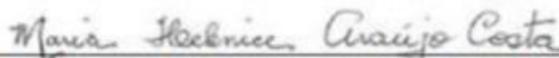
CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA

TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURA DE DOCUMENTÁRIOS À
LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

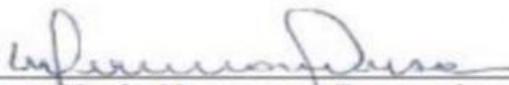
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2021.

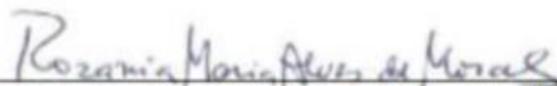
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará - UFC



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu filho Miguel, com quem eu mais tenho aprendido nos últimos quatro anos. É nele que encontro paz, amor e carinho espontâneo, é ele quem me faz sentir especial e é para ele que tento colaborar para construção de um mundo melhor por meio da ciência.

AGRADECIMENTOS

Sou fruto da educação pública do estado do Ceará, tive oportunidades de ter professores inesquecíveis e vivenciei consequências de um ensino público que deixou lacunas na minha formação. Chegar à universidade pública foi motivo de imensa alegria, pois, assim como muitos brasileiros, fui a primeira da família a ter essa oportunidade. Reguei durante anos o sonho do mestrado e ele floresceu da maneira mais esplêndida possível, como todas as coisas feitas por Deus. Ao longo dessa jornada acadêmica, nunca estive só, muitas pessoas compartilharam comigo sabedoria, conhecimento e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, por isso agradeço:

À professora Maria Helenice Araújo Costa, pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem desde a graduação, quando, na disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa, oportunizou a construção de conhecimento que me faria uma profissional confiante em sala de aula e que me ajudaria a conquistar a oportunidade de ingressar no serviço público, e por ser sua orientanda, com isso aprendi não apenas sobre assuntos pertinentes a academia, mas também sobre a vida, sobre a política, sobre a sociedade e os seres humanos.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por ter concedido meu afastamento durante os dois anos em que estive vinculada ao mestrado, pois, além de me proporcionar uma formação de qualidade, realizou o sonho de estar dedicada à vida acadêmica, já que, desde os 14 anos de idade, precisei conciliar trabalho e estudo, e apenas quem vivenciou essa experiência sabe das dificuldades enfrentadas e do real valor desse benefício concedido.

À Universidade Estadual do Ceará, por fazer parte da minha vida durante a graduação, a especialização e o mestrado, oportunizando o ensino superior público e de qualidade.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, do qual tenho orgulho de fazer parte. De forma especial, ao Ismael e à Jamille, pois a atenção, o prazer e a cordialidade com a qual nos atendem fazem nossa caminhada mais prazerosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento da minha pesquisa.

Ao meu esposo Jackson, por fazer parte de todos os momentos de minha vida, por me incentivar, acreditando em mim mais que eu mesma. Esta conquista também é sua, meu amor.

À minha mãe Ernanda, aos meus irmãos Romário e Sávio, ao meu sobrinho Pietro e à minha sobrinha Bella (o anjo da titia). Mesmo com a minha distância e ausência, eu sinto o orgulho de vocês por mim a cada conquista acadêmica.

Aos meus sogros Marilac e Leandro, pelo orgulho que demonstram ter pela minha trajetória acadêmica e pessoal. Sinto-me como uma filha que reconheceu o valor que vocês dão aos estudos.

À minha amiga Suêrda, por nunca soltar a minha mão, pois, ao longo da minha caminhada acadêmica, eu tinha uma única certeza: ter você caminhando comigo.

Aos meus alunos de maneira geral e aos que participaram da pesquisa de maneira específica. Vejo, em cada um de vocês, o meu filho, por isso sempre tento oferecer o melhor de mim enquanto professora, como gostaria que fosse oferecido a ele.

À Débora, Gabriella e Beatriz, por terem participado das oficinas, pois a participação de vocês trouxe contribuições insubstituíveis a essa pesquisa.

Ao João Pedro Dedê, primeiro, por ser um aluno dedicado e um ser humano maravilhoso; depois, por ter aceitado compartilhar sua trajetória e seus conhecimentos acadêmicos, contribuindo para que outros alunos acreditem no sonho do ensino superior público; e, por fim, por ter colaborado com as oficinas que geraram os dados desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da EEMTI Eunice Weaver, em especial, às amigas Dalila, de quem guardo na memória a expressão de felicidade quando soube da minha aprovação na seleção de mestrado; Marita, Carine e Eunice, que participaram ativamente das oficinas oferecidas em razão desta pesquisa. Sem a participação de vocês não teríamos momentos tão enriquecedores.

Aos meus colegas do grupo GEENTE, em especial, aos colegas Cláudio, Débora, Hylo, Otaciano e Poly com os quais aprendi tanto ao longo desses dois anos.

Aos professores que tive ao longo do curso de mestrado – Rozânia, Cleudene, Dina, Helenice, Débora, Lucineudo, Alexandra, Expedito e Mônica – há muito de vocês nesta dissertação.

Às professoras Maria Margarete Fernandes de Sousa e Rozânia Maria Alves de Moraes, por compor a banca de minha defesa.

À professora Suelene Silva Oliveira Nascimento, minha eterna orientadora, por ter participado da qualificação do projeto que deu origem a esta dissertação e pelos conselhos maternos dados a mim quando o mestrado ainda era apenas um sonho.

A Deus, acima de tudo e de todos. Sinto sua presença em cada conquista e na maneira como atravesso os momentos de dificuldade.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para tornar esse sonho realidade.

“Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

(Cris Pizzimenti)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar os percursos de leitura de documentário realizados por alunos do ensino médio de uma escola pública estadual cearense. De forma específica, objetivamos examinar a (re)construção complexa de compreensão dos sentidos a partir das leituras de documentários; discutir como os procedimentos de (re)categorização auxiliam na (re)construção discursiva e, por isso, no processo complexo de leituras de documentários; e analisar como a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica contribui para a (re)construção de sentidos nas leituras desse gênero. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, na qual foram realizadas dez oficinas de leitura de documentário e selecionados os dados de oito alunos. Sobre o aporte teórico, no que diz respeito à perspectiva da complexidade, fundamentamos nossa discussão a partir de Maturana e Varela (1995), Capra (1996), Demo (2002) e Morin (2015); em relação às discussões sobre referenciação, recorreremos à Mondada e Dubois (2003) e, sobre gênero do discurso e ensino, embasamo-nos em Bakhtin (2011) e Costa (2010). Os resultados apontam que o ensino e a aprendizagem de leitura precisam ser construídos a partir do evento textual (BEAUGRANDE, 1997) considerando a multiplicidade de fatores que o envolve e tendo em vista que o aluno é um agente de construção dos percursos de leitura, ancorando seu conhecimento sociocognitivo em aspectos multissemióticos da tessitura textual. Concluímos que a realização de um trabalho pedagógico com a leitura, vinculado às necessidades contingenciais da comunidade de aprendizagem, que valorize a construção colaborativa do conhecimento, traz implicações positivas para o aprimoramento da compreensão leitora e para o engajamento crítico e reflexivo dos estudantes diante das problemáticas vivenciadas no cotidiano.

Palavras-chave: Recategorização. Multissemioses. Documentário. Complexidade.

ABSTRACT

This study aims to investigate the trajectories of documentary readings carried out by high school students in a public school in Ceará. Specifically, we aim to examine the complex (re)construction of meaning comprehension from documentaries readings; discuss how (re)categorization procedures help in discursive (re)construction and, therefore, in the complex process of reading documentaries; and analyze how compositional, stylistic, thematic, discursive and, mainly, multisemiotics construction contributes to (re)construction of meanings in readings of this genre. This is an action-research of an applied nature and a qualitative approach, in which ten documentary reading workshops were held and data from eight students were selected. On the theoretical basis, with regard to the perspective of complexity, we base our discussion on Maturana and Varela (1995), Capra (1996) and Demo (2002); in relation to the discussions on referencing, we used Mondada and Dubois (2003) and, on discourse genre and teaching, we based on Bakhtin (2011) and Costa (2010). The results show that teaching and learning to read need to be built from the textual event (BEAUGRANDE, 1997) considering the multiplicity of factors that involve it and that the student is an agent of construction of reading pathways, anchoring their socio-cognitive knowledge in multisemiotic aspects of the textual texture. We conclude that carrying out a pedagogical work with reading, linked to the contingent needs of the learning community, that values the collaborative construction of knowledge, has positive implications for the improvement of reading comprehension and for the critical and reflective engagement of students in face of the problems experienced in daily life.

Keywords: Recategorization. Multissemioses. Documentary. Complexity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura..	35
Figura 2 –	Tirinha Alice no país das maravilhas	39
Figura 3 –	Anúncio de combustível.....	42
Figura 4 –	Tirinha “Ele chegou”	43
Figura 5 –	Cartum sobre <i>impeachment</i>	44
Figura 6 –	<i>Graffiti</i> Bad Kitty	45
Figura 7 –	Cena O dilema das Redes.....	55
Figura 8 –	Fluxograma Tipos de planos	56
Figura 9 –	Fluxograma Tipos de ângulos.....	56
Figura 10 –	Fluxograma Movimentos da câmera	57
Figura 11 -	Cartaz de O dilema das redes	111
Figura 12 –	Cartaz de divulgação da oficina 5.....	116
Figura 13 –	Cartaz de divulgação da oficina 6.....	120
Figura 14 –	<i>Post</i> de E1.....	134
Figura 15 –	<i>Post</i> de E2.....	135
Figura 16 –	<i>Post</i> de E4.....	136
Figura 17 –	<i>Post</i> de E5.....	137
Figura 18 –	<i>Post</i> de E6.....	138
Figura 19 –	<i>Post</i> de E7.....	139
Figura 20 –	<i>Post</i> de E8.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Planejamento projetado.....	71
Quadro 2 –	Planejamento oficina 1.....	73
Quadro 3 –	Planejamento oficina 2.....	75
Quadro 4 –	Planejamento oficina 3.....	76
Quadro 5 –	Planejamento oficina 4.....	77
Quadro 6 –	Planejamento oficina 5.....	78
Quadro 7 –	Planejamento oficina 6.....	79
Quadro 8 –	Planejamento oficina 7.....	80
Quadro 9 –	Planejamento oficina 8.....	81
Quadro 10 –	Planejamento oficina 9.....	82
Quadro 11 –	Planejamento oficina 10.....	83

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	O MOVIMENTO TEÓRICO.....	20
2.1	Construindo as bases epistemológicas.....	21
2.1.1	A epistemologia da complexidade e seus desdobramentos para o ensino de língua materna.....	21
2.1.2	A Linguística Textual, o texto e o ensino e a aprendizagem de leitura sob a perspectiva da sociocognição.....	29
2.2	A referenciação e a teia da vida: um olhar por fio.....	36
2.2.1	A referenciação e as práticas socioculturais.....	36
2.2.2	O não linguístico e a (re)categorização.....	41
2.3	Texto em movimento.....	45
2.3.1	Os gêneros discursivos e as teias que os ligam ao ensino.....	46
2.3.2	O documentário como gênero discursivo multissemiótico.....	50
3	O MOVIMENTO METODOLÓGICO.....	59
3.1	Caracterização da pesquisa.....	59
3.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	62
3.2.1	Contexto de pesquisa esperado.....	62
3.2.2	Contexto de realização de pesquisa.....	64
3.3	Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	66
3.3.1	Instrumentos de geração de dados.....	67
3.3.2	Procedimentos de geração de dados.....	70
3.3.3	Documentário: “O dilema das redes”.....	85
3.4	Seleção de dados para análise.....	87
3.5	Categorias de análise.....	88
3.5.1	Os movimentos didáticos.....	90
3.5.2	Os movimentos de construção da teia referencial.....	90
3.5.3	Os movimentos de leituras do gênero discursivo documentário.....	90
3.6	Procedimentos éticos.....	91
4	O TEXTO EM MOVIMENTO.....	92
4.1	Bloco 1: oficina1 – uma introdução ao conceito de texto e gênero do discurso	93
4.2	Bloco 2: oficinas 2, 3 e 4 – os primeiros movimentos de leitura.....	105

4.3	Bloco 3: oficinas 5 e 6 – uma construção de conhecimento junto à comunidade de aprendizagem.....	115
4.4	Bloco 4: oficinas 7, 8 e 9 – os detalhes do movimento de leitura.....	122
4.5	Bloco 5: oficina 10 – a produção de <i>posts</i>.....	133
4.6	A construção de um percurso não linear dos movimentos de leitura: a visão do todo.....	143
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	158
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS).....	159
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS).....	161
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	162

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna tem dois focos mais abrangentes: leitura e produção de textos. A partir dessa perspectiva, o texto é sempre o elemento do qual partimos e para o qual retornamos. Ele, portanto, deve ser a principal referência do professor quando este ensina análise linguística, produção textual e/ou literatura, se é que é possível fazer tal segmentação. Por isso, enxergamos esses dois focos como interdependentes, ou seja, ler e escrever são ações associadas, principalmente, porque, seja qual for o objetivo do tratamento do texto em sala de aula, estaremos sempre lidando com gêneros discursivos. Em sociedade, eles servem a propósitos comunicativos, logo as atividades escolares precisam se aproximar dessas finalidades de comunicação para que possamos tecer junto aos estudantes os sentidos lidos ou produzidos.

Foi a partir dessa visão do ensino de Língua Portuguesa que nos engajamos com empenho a participar da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) que trazia uma significativa novidade para alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio: promover a produção de documentários que os estudantes deveriam elaborar de forma colaborativa, em trios. O que a princípio parecia ser simples, pois costumamos pressupor que a atual geração domina as tecnologias e tem contato constante com textos audiovisuais, tornou-se desafiante. Concluímos, então, que o contato social que os estudantes tinham com esse gênero discursivo não era tão recorrente quanto pensávamos e que a sequência didática proposta pelo concurso parecia não dar conta da construção sociocognitiva de construção das teias necessárias para a elaboração de um texto tão rico em significado quanto em aspectos multissemióticos.

Assim, nascia uma das razões que nos levou ao interesse em pesquisar leituras de documentários. Durante as oficinas sugeridas pela organização do evento, percebemos certo distanciamento dos alunos em relação às nossas aulas. Alguns documentários sugeridos pelas sequências didáticas propostas pela organização da olimpíada não os afetavam, talvez porque eles não compreendiam a construção de sentido. No entanto, nosso foco era a produção desse gênero, por isso os alunos recebiam encaminhamentos com esse propósito. Em decorrência disso, o documentário escolhido, na etapa escolar, foi selecionado para representar o município na etapa estadual. Contudo, nosso olhar de professores-pesquisadores não se permitia fechar para o processo e esquecer as falhas de percurso. Além disso, pesquisar sobre o ensino de um gênero que faz parte da seleção da maior olimpíada brasileira de Língua

Portuguesa é também estar atentos à glotopolítica deste país, uma vez que o evento sugere o que e como será ensinada a língua materna.

Além de razões práticas, esta pesquisa também foi motivada por razões teóricas que surgiram com estudos monográficos¹ quando pesquisamos sobre como produzíamos sentidos em textos multissemióticos, mais precisamente em cartuns. Na oportunidade, trilhamos os caminhos da referenciação, especialmente da recategorização para construir os resultados do estudo. Logo, a atual pesquisa foi uma oportunidade de aprofundar conhecimentos, rever posicionamentos teóricos e metodológicos que promoveram bifurcações que nos conduziram a novos caminhos.

A experiência de participação na OLPEF nos trouxe a seguinte problemática: os alunos em questão não conseguiam construir sentidos através das ferramentas multissemióticas ao ler/ver um documentário. Como, então, poderiam fazer uso desses recursos para produzir tal gênero? Dentro da relação de interdependência já citada, o acesso à leitura e à compreensão de diferentes documentários seria um processo facilitador na produção desse gênero discursivo. A partir disso, nasceu a motivação para entendermos como alunos do Ensino Médio constroem os processos de leitura de documentários, sabendo que os sentidos emergem de uma materialidade textual ancorada nesse gênero pelos aspectos multissemióticos e, em textos de maneira geral, por recursos de referenciação como a (re)categorização, mas que não se limitam a eles, já que, dentro de uma rede sociocognitiva, prevemos um complexo entrelaçar de conhecimentos que constroem os sentidos dos textos. Apesar de a motivação ter nascido da produção de documentários, entendemos que trabalhar com a leitura e não com a produção desse gênero atenderia às necessidades de primeira ordem dos alunos e às demandas exigidas pelo tempo de pesquisa para um mestrado.

De maneira geral, objetivamos investigar como alunos de Ensino Médio constroem a rede de significados necessários para compreenderem um documentário. Logo, partimos de uma problemática do uso real da língua, o que, conforme Moita Lopes (1998), é comum em pesquisas em Linguística Aplicada. Além disso, nosso olhar caleidoscópico sobre o processo de leitura de maneira geral e de documentário, mais especificamente, não nos limitou ao puramente linguístico. Tal procedimento se deu em virtude de lidarmos com um gênero discursivo multissemiótico que, para ser compreendido, promove, junto com cada

¹ SANTOS-SILVA, C. M. **A recategorização referencial sem menção anafórica**: o *impeachment* aos olhos do cartunista Vitor Teixeira. 2016. 81f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

leitor, a construção de trajetos de leituras únicos que também são redirecionados no “fazer emergir” do professor, quando inseridos no contexto de ensino e aprendizagem do gênero.

É necessário explicar que este é um problema que interessa à Linguística Textual, logo constitui nossa contribuição para essa área de estudo. Ademais, olhamos para esses percursos de leitura a partir da abordagem sociocognivista conceituada por Salomão (1999) e da perspectiva de cognição vista por estudiosos como Maturana (2001) e Varela (1994). Assim, entendemos estar diante de uma problemática multifacetada. Por isso, norteamos nossa pesquisa com base em três objetivos específicos. Inicialmente, seria necessário especificar o que compõe a base da tessitura para construção dessa teia que é intrínseca a qualquer processo de leitura, neste estudo visto através de documentários. Logo, buscamos examinar como se constitui a compreensão de documentário por alunos do Ensino Médio tendo em vista a complexidade, no sentido etimológico do termo “complexo”, isto é, o que é tecido em conjunto (MORIN, 2015).

A partir daí, surge a necessidade de demonstrar a dinamicidade, a não linearidade, a autonomia, a dialética evolutiva, a irreversibilidade, a intensidade e a ambivalência que, conforme Demo (2002), caracterizam a complexidade de aprendizagem. Mais que isso, para Capra (1996), a complexidade é uma maneira de ver o mundo, ou seja, vivemos e somos sistemas complexos, logo temos a necessidade de olhar para a problemática desenvolvida aqui a partir de um pensamento sistêmico. Esse pensamento, portanto, compreende os percursos de leitura de documentários como um fenômeno dentro de um todo maior, a saber: o ensino de língua materna, embora, por razões de pesquisa, haja necessidade de analisarmos apenas fractais.

Assim, nossa problemática demandou uma visão sistêmica e complexa de mundo, de aprendizagem e de leitura, o que nos motivou a percorrer caminhos que estivessem atravessados pelos conceitos da aprendizagem dialógica desenvolvidos por Aubert *et al.* (2018) que compreendem que a educação deve estar comprometida com a transformação social². Nessa perspectiva, a interação é um fator-chave do aprendizado, e é assim que vemos o ensino e a aprendizagem de leitura, não como algo dado ou pronto, mas que está em constante processo de (re)construção dialógica e interacional.

Definimos até aqui o processo de leitura de documentário realizado por alunos do Ensino Médio como um problema de pesquisa complexo, multifacetado e interdisciplinar. Por

² Entendemos transformação social em oposição ao termo adaptação. Conforme Maturana e Varela (1995) e Aubert *et al.* (2018), a transformação leva a maiores níveis de igualdade, enquanto a adaptação favorece à desigualdade social.

isso, entendemos que a teoria dos sistemas complexos e o conceito de aprendizagem dialógica unidos à Linguística Textual a partir da abordagem sociocognitiva, tendo em vista a teoria da referência e o conceito de gênero do discurso, constituem a base epistemológica para compreender esse fenômeno da linguagem e do ensino de língua materna.

Em qualquer texto, é possível perceber o quanto os aspectos referenciais trabalham na construção de sentidos, o quanto eles contribuem para construir a tessitura textual. A partir disso, diversos estudos mostram que diferentes processos operam para que o sentido possa emergir. Dentre eles, estaremos voltados ao fenômeno da (re)categorização, já que essa delimitação nos afasta de lidarmos superficialmente com todos os processos referenciais, ou seja, embora consigamos ver outros processos de referenciação operando na construção de sentido, nossa análise estará voltada, especificamente, para a (re)categorização. Tal movimento motiva nosso segundo objetivo específico de discutir como os procedimentos de (re)categorização auxiliam na (re)construção discursiva e, em decorrência disso, no processo complexo de leitura de documentários. Para cumprirmos tal propósito, é necessário deixar clara nossa visão não representacional de língua refletida por Salomão (1999, 2003), Marcuschi (2007) e Costa (2007). Corroboramos, então, a visão de Salomão (2003, p. 73) quando esta afirma existir um “abismo entre representação simbólica e objeto da representação”. Além disso, por trabalharmos com um gênero com pluralidade semiótica evidente, entendemos a recategorização, a partir do que defendem Custódio Filho (2011), Nascimento (2014) e Oliveira (2017), em suas teses de doutorado, livre de amarras linguísticas para a efetivação de seu processo de construção de sentidos.

Como último objetivo específico, para entender nosso problema de pesquisa, buscamos analisar, tendo em vista o conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2011), como a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, acrescentamos ainda, a construção multissemiótica contribui para a construção de sentidos na leitura de documentários. Conforme Rodrigues (2005), a abordagem sociodiscursiva de gênero na perspectiva de Bakhtin resgata uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem. Conseqüentemente, a língua é vista como discurso e não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e de seus valores ideológicos. Assim como Costa (2010), buscamos relacionar essas ideias ao ensino de gênero como ferramenta de (re)construção de sentidos. Essa visão de gênero é um fio da teia que construímos no fazer emergir de sentidos durante as atividades pedagógicas de leituras que fazem parte da geração de dados desta pesquisa.

Enxergamos, então, a problemática vivenciada em sala de aula com um olhar investigativo. Esse olhar, para nós, funcionaria como “uma lupa” que nos permite ampliar vários graus de explicitude. Em um primeiro grau, conseguimos ver a leitura de documentário como um objeto de estudo complexo, vislumbrando a teoria dos sistemas complexos como base epistemológica desta pesquisa. Depois, por tratarmos de estudos da linguagem, conseguimos alicerçar nossa pesquisa a partir dos pressupostos da Linguística Textual tendo em vista a abordagem sociocognitivista de linguagem. Ampliando ainda mais nossa visão, podemos entender que a teoria da referenciação nos ajudou na emergência de sentidos por meio de seus processos referencias, dentre os quais damos maior evidência à (re)categorização. Para alargarmos mais nosso olhar, evidenciamos que, por problematizarmos um gênero do discurso em específico, vale a pena mostrar como as características sociodiscursivas dos documentários auxiliam na (re)construção de sentidos desse texto.

Encontramos, nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Estudo e Ensino do Texto (GEENTE), pesquisas que nortearam nosso pensar em relação ao ensino de leitura de textos. Entre eles, é possível citar, a título de exemplificação, Monteiro (2014), que abordou a referenciação como fenômeno potencializador do ensino da leitura por meio do material didático Siaralendo; Pereira (2017), que analisou as cadeias referenciais desenvolvidas por alunos do Ensino Médio para resolução de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Mendes (2017), que propôs o ensino do léxico em função do texto com base no princípio de textualização; Ferreira (2019), que investigou a compreensão de poemas a partir de atividades sociocognitivas; e Felix (2019), que observou a construção de sentido a partir de enunciados matemáticos. Com esses estudos, é possível entender a complexidade com que construímos os sentidos durante a leitura e a fertilidade do terreno em que se situam as pesquisas do grupo. Por isso, para darmos continuidade a essa rede de pesquisas, precisamos olhar o ensino e a aprendizagem de leituras de documentários sob essa mesma perspectiva. Por investigarmos os percursos de leitura a partir de um gênero discursivo audiovisual, entendemos que os diversos recursos multissemióticos constitutivos de documentários, vistos nesta pesquisa a partir de Melo (2002) e Wainer (2010), têm muito a agregar a essa rede de conhecimento científico que tanto tem contribuído para o ensino e para a pesquisa.

É importante ressaltar que Custódio Filho (2011), Nascimento (2014) e Oliveira (2017) já se debruçaram sobre os estudos acerca da referenciação em textos multissemióticos. O primeiro trabalho focou episódios de uma série e teve como objetivo descrever a integração de múltiplos fatores para a construção da referência; o segundo, a partir de um curta-metragem, analisou a construção referencial de um texto verbo-audiovisual com base em

categorias da metafunção composicional na Gramática do *Design Visual*; e o terceiro buscou entender como se dava a construção de objetos de discurso no universo criativo da grafiteagem. É inquestionável a contribuição desses estudos para o aprofundamento teórico dos estudos de referenciação, principalmente no que diz respeito à (re)categorização. Com eles ficou evidente o lugar das diversas semioses, além da verbal, na construção da tessitura do texto. Nesta pesquisa, compreendemos como, dentro do ensino e da aprendizagem de leitura, os procedimentos de (re)categorização auxiliam na (re)construção discursiva e no processo complexo de leituras de documentários. Assim, temos a oportunidade de levar o conhecimento científico para o contexto de sala de aula.

Além disso, Paes (2019), também motivada pela OLPEF, desenvolveu pesquisa com foco na leitura e produção de documentário. No entanto, a pesquisadora objetivou a elaboração de material didático que contemplasse os conceitos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a teoria da Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2007). Em nosso estudo, investigamos os percursos de leitura de documentários realizados por alunos do Ensino Médio, tendo como base epistemológica a teoria da complexidade (DEMO, 2002; CAPRA, 1996; MORIN, 2015; MATURANA e VARELA, 1995) e a Linguística Textual (MARCUSCHI, 2007 e 2012; KOCH, 2009), sob a perspectiva da sociocognição. Mais especificamente, iremos considerar a teoria da referenciação no que diz respeito aos aspectos de (re)categorização e as multissemoses inerentes aos documentários com base em uma abordagem sociodiscursivo de gênero (BAKHTIN, 2011).

Esta dissertação, além desta seção introdutória, apresenta mais quatro seções principais. Na sequência, nomeamos a segunda seção de “O movimento teórico”. Com esse segmento, almejamos expressar o quanto é dinâmico o conhecimento científico e o quanto é difícil delimitá-lo em algumas páginas. Na primeira subseção, tratamos sobre a complexidade (LEFFA, 2016; MORIN, 2015; AUBERT *et al.*, 2018; DEMO, 2002; CAPRA, 1996; MATURANA; VARELA, 1995), a Linguística Aplicada (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998, 2011), a Linguística Textual (KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2012), a sociocognição (SALOMÃO, 1999; MARCUSCHI, 2007; COSTA, 2007) e sobre o conceito de texto (BEAUGRANDE, 1997) e leitura (FRANCO, 2011). Na segunda subseção, dedicamo-nos à referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2000, 2007) e, mais especificamente, à importância das multissemoses nesse processo (CUSTÓDIO FILHO, 2011; NASCIMENTO, 2014; OLIVEIRA, 2017). Na terceira subseção, buscamos mostrar nossa perspectiva sobre gênero do discurso (BAKHTIN, 2011), principalmente, em suas

implicações para o ensino de língua materna (COSTA, 2010). Discutimos ainda acerca do gênero documentário (WAINER, 2010; MELO, 2002), uma vez que este constitui o gênero com o qual trabalhamos nesta pesquisa.

Na terceira seção, que denominamos de “O movimento metodológico”, construímos a metodologia de nossa pesquisa com o intuito de deixar transparecer o quão processual foi a elaboração deste estudo e por quantas mudanças passamos durante esse processo. Inicialmente, caracterizamos nossa pesquisa e, em seguida, tratamos do contexto e dos participantes. Depois, explicitamos os procedimentos de geração de dados, a seleção deles e, por fim, construímos as categorias para analisá-los.

Na quarta seção, debruçamo-nos sobre a análise dos dados, oportunidade em que tentamos mostrar os movimentos de leitura do documentário “O dilema das redes”. Em virtude disso, chamamos essa seção de “O texto em movimento”. Esse segmento também inspira o título desta dissertação, pois, a partir dele, conseguimos expressar que os textos, mesmo os audiovisuais, só ganham movimentos, ou seja, só tomam vida, quando lidos/assistidos e que o tratamento pedagógico deve considerar todo o evento que movimenta a compreensão deles. Organizamos a seção 4 em seis subseções: nas cinco primeiras, analisamos cada uma das dez oficinas e, na última, traçamos a noção do todo. Encerramos esta dissertação com a quinta seção, na qual constam nossas considerações finais.

Tentamos linearizar e estabelecer limites físicos a esta pesquisa de forma a atender a expectativa dos leitores que buscam compreender nosso estudo. No entanto, é importante ressaltar que os inúmeros movimentos de reflexão, leitura, interação e escrita ao longo desses anos de pesquisa nos fizeram entender que esse movimento será sempre constante e que talvez não se finde nas considerações finais deste evento textual.

2 O MOVIMENTO TEÓRICO

Na tentativa de colaborar com o ensino e a aprendizagem de leitura, debruçamo-nos sobre a premissa do quão complexo pode ser o processo sociocognitivo de (re)construção dos sentidos. Compreendemos que essa teia é tecida de maneira processual e singular por cada pessoa e de maneiras diferentes em cada interação. Por isso, encontramos vida nesse processo irrepetível, e investigar como ele acontece pode trazer para o ensino de língua materna contribuições significativas. Mais do que isso, pode contribuir para formação leitora de estudantes que leiam não apenas para serem bem avaliados pelo professor ou por qualquer outro tipo de avaliação, mas que leiam e releiam o seu mundo sempre que for preciso transformá-lo, o que na verdade não deixa de ser um exercício cotidiano.

Logo, torna-se emergente tomar nosso referencial teórico tendo em vista a epistemologia da complexidade. Por isso, na primeira subseção, tratamos daquilo que é elementar para o desenvolvimento desta pesquisa: a perspectiva complexa com a qual olhamos para nosso objeto de pesquisa. Em seguida, situamos nosso trabalho dentro dos pressupostos da Linguística Textual (LT), traçando a noção de texto e leituras com a qual lidamos, sempre fazendo uma relação com o ensino sob a perspectiva da sociocognição. Além disso, dispomos de uma subseção para tratar a respeito da referenciação, da (re)categorização e da responsabilidade das multissemiões nesses processos, já que trabalhamos com documentários. Na última subseção, situamos nossa pesquisa dentro dos estudos sobre gêneros discursivos e acerca dos aspectos relacionados ao ensino. Diante da amplitude teórica dos estudos que dizem respeito a gêneros discursivos, delimitamos nossa discussão, na última subseção, ao gênero com o qual lidamos.

Vale ressaltar, no entanto, que a organização proposta não pretende fragmentar nossa visão sobre nosso objeto de pesquisa. Trata-se apenas de uma metodologia didática que nos ajuda a explicitar diferentes ângulos pelos quais enxergamos o ensino e a aprendizagem de leitura de documentários e que pode contribuir com a análise dos dados gerados durante a experiência que vivemos com os participantes desta pesquisa. Por isso, é importante deixar claro que, uma vez construídas as bases deste estudo, a saber: a teoria da complexidade, a Linguística Textual como área interdisciplinar, o conceito de texto como evento sociocognitivo, todos os demais ângulos a partir dos quais olhamos nosso objeto serão vistos sob essas bases.

A seguir, apresentamos as primeiras peças desse quebra-cabeça. Sem elas, não há como entrar nesse jogo, já que serão nossas referências bases para encaixar os demais componentes.

2.1 Construindo as bases epistemológicas

Nesta seção, buscamos construir os conceitos que sustentam nossa pesquisa, que explicitam nossa visão sobre os conceitos basilares de linguagem, língua e ensino. O intuito é relacionar esses conceitos sem perder de vista o papel social que eles exercem sobre o conhecimento científico de maneira geral, sobre o mundo e sobre as relações humanas.

2.1.1 A epistemologia da complexidade e seus desdobramentos para o ensino de língua materna

É evidente a necessidade humana de fragmentar o mundo para melhor compreendê-lo. Assim como inúmeros espaços sociais que os seres humanos ocupam, a escola também é um fragmento do mundo organizado em fragmentos menores, estes, por sua vez, são subfragmentados e assim sucessivamente. O ensino e a aprendizagem são convencionalmente organizados em disciplinas, estas, em conteúdo, estes, em tópicos, depois, em subtópicos. Com isso, fraturamos tanto esse processo que perdemos de vista a noção do todo. Pietrobon (2006, p. 84) desenvolve uma crítica em relação a isso quando afirma que “A fragmentação do conhecimento expresso pela divisão dos conteúdos em tópicos, em bimestre, dá ideia de não continuidade do conhecimento, de não-linearidade e inter-relação, prejudicando novamente a construção do conhecimento pelo aluno”. O autor contribui com nossa maneira de ver o processo de ensino e aprendizagem ao fazer uma crítica a fragmentação demasiada do conhecimento, acreditamos que a organização sistemática é necessária, desde que não se perca a noção do todo.

Um professor de língua materna pode se preocupar tanto que seus alunos aprendam, por exemplo, a redigir um determinado gênero textual, e que internalizem os movimentos retóricos daquele modelo de texto, que pode chegar a perder de vista a necessidade social ou a aplicabilidade daquilo no viver de seu alunado. Pretendemos problematizar essa visão que caracterizamos como dicotomizada, cartesiana e linear de mundo. Logo, advogamos em prol de uma visão sistêmica e complexa da realidade e, conseqüentemente, de linguagem, de língua e de ensino. Por isso, abrimos mãos de formas

perfeitas e encaixamentos bem delimitados e abraçamos conceitos que se permitam (re)construir, (re)fazer em benefício de um viver ecológico.

Capra (1996) argumenta que René Descartes, nos séculos XVI e XVII, foi o criador do método do pensamento analítico e principal disseminador de análises que consistiam em decompor as partes para entender melhor o todo. No entanto, essa forma fragmentária de ver o mundo fincou o pensamento cartesiano como modelo epistemológico que produzia conhecimento válido e correspondente à realidade. Para entender e explicar o funcionamento do corpo humano, por exemplo, decomparamos o todo em sistemas: cardiovascular, respiratório, digestivo, nervoso, sensorial, endócrino, excretor, urinário, reprodutor, esquelético, entre outros. Séculos depois, o modelo de Descartes ainda é o mais difundido de produção do conhecimento acadêmico e de organização social. Contudo, o que observamos é que esta tem sido a única forma de produção de conhecimento científico e que há, cada vez mais, distanciamento da perspectiva de Descartes quando valorizamos tanto as partes que perdemos a percepção do todo.

Na vida em sociedade, percebemos que as coisas não são tão lineares assim, que um fragmento social analisado não se comporta da mesma maneira quando colocado em interação com o todo. Os sistemas no corpo humano não agem de forma isolada; aliás, sozinhos eles não funcionam, é a relação e a interação entre eles que nos mantêm vivos e saudáveis. Acrescentamos ainda que nossa vida é essencialmente social. Fora de um coletivo de humanos, também não existimos. Com isso, entendemos a tese defendida por Demo (1995) e Capra (1996) quando propõem que o todo é maior que a soma das partes, ou seja, fragmentar não basta, pois somos e vivemos em sistemas complexos.

Etimologicamente, a palavra sistema vem do grego “*sýstima*”³ e significa colocar junto, entender pela relação das partes em contexto. Demo (1995, p. 206, grifo do autor) explica que “O sistemismo chama a atenção para o fato de que o todo ‘organiza’ as partes e que é o tipo de organização que especifica o todo. Assim sendo, as partes, fora do contexto do todo, seriam apenas átomos isolados”. Transpondo esse conceito para o contexto em que se insere esta pesquisa, entendemos o ensino, principalmente de língua materna, como um sistema, que, durante muito tempo, foi fragmentado na tentativa de entender suas partes. Assim, perdeu-se de vista a noção do todo, a relação das partes e a relação intersistêmica, que veremos mais adiante a partir da concepção de fractal.

³ Disponível em: <https://etimologia.com.br/sistema/>. Acesso em: 04 out. 2020.

Além de sistêmico, vemos o conjunto de teorias com as quais trabalhamos como complexas. Derivada do latim *complexus*⁴, a palavra complexo significa “tecer junto, entrelaçar”, como explica Morin (2015). Essa significação corrobora a ideia de sistema e enfatiza o fato de que só podemos entender as partes com base no todo, assim como só compreendemos o todo em relação com suas partes, ou seja, “complexo” dentro dessa epistemologia não diz respeito àquilo que é complicado, difícil de pôr em prática. A partir dessa reflexão, vemos, apoiados em Leffa (2016), o ensino de língua materna como um sistema complexo, já que o entrelaçar de suas partes nos ajuda a entender o todo. Esse entendimento é o princípio que conduz a maneira como lidamos com as partes; em outras palavras, não basta, por exemplo, levar o alunado a memorizar o conceito da classe de palavras “artigo”, se ele não conseguir compreender a diferença linguístico-social existente entre os enunciados “dona de casa” e “dona da casa” veiculados em uma propaganda de margarina.

Para chegar à concepção sistemática e complexa de ensino, o professor precisa estar atento às demandas teórico-metodológicas que emergem do contexto de sala de aula. Dessa maneira, ele não age como um controlador do sistema, mas atua conforme as necessidades propostas pelo processo de ensino e aprendizagem, Borges e Paiva (2019) chamam o profissional que constrói essa postura pedagógica de professor complexo. Este precisa nortear o fazer pedagógico tendo em vista o paradigma social, definido por Capra (1996, p. 25) como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza”, e caracterizado por Pietrobon (2006, p. 80), com base na concepção de Capra (1996), como “emergente, holístico, sistêmico ou da complexidade o qual concebe o mundo de forma integrada, e não de forma dicotomizada”.

É importante ressaltar que, ao usar os termos epistemologia da complexidade, paradigma social e sistemas complexos, fazemos referência a um conjunto de teorias, abordagens e paradigmas que influenciam várias áreas do conhecimento. Nesta subseção, não daremos conta de tudo, por isso restringimo-nos àquilo que é essencial para o entendimento de nosso objeto e a orientação metodológica que buscamos dar a esta pesquisa.

⁴ Disponível em:

[https://origemdapalavra.com.br/palavras/complexo/#:~:text=3\)%20Do%20Latim%20COMPLEXUS%2C%20%E2%80%9C,%2C%20%E2%80%9Ctecer%2C%20entrela%C3%A7ar%E2%80%9D](https://origemdapalavra.com.br/palavras/complexo/#:~:text=3)%20Do%20Latim%20COMPLEXUS%2C%20%E2%80%9C,%2C%20%E2%80%9Ctecer%2C%20entrela%C3%A7ar%E2%80%9D). Acesso em: 04 out. 2020.

Compreendemos que os percursos de leitura realizados por alunos do ensino médio caracterizam-se como sistemas complexos, o que se aproxima da perspectiva de Franco (2011) acerca do conceito de leitura complexa. De forma mais específica, esses percursos, como chamam os biólogos Maturana e Varela (1995), são exemplos de sistemas autopoieticos, ou seja, uma rede de processos de produção, nos quais a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação de outros componentes da rede, isto é, autogeridos, capazes de autocriação. Assim, entendemos o conceito de autopoiese bem próximo ao conceito de auto-eco-organização proposto por Morin (2015), já que, assim como a autopoiese, em que os seres vivos (re)produzem a si mesmos a partir das perturbações que geram trocas com o meio, a auto-eco-organização é, como Morin (2015) denomina, essa capacidade dos indivíduos de se (re)organizarem conforme o ambiente em que vivem.

Conforme Demo (2002), há sete características de sistemas complexos. A primeira delas é a **dinamicidade**, a qual nomeia o processo que indica que a estabilidade do sistema é provisória, pois ele está em constante interação com seu meio, um modificando o outro, tratando-se, portanto, de uma co-evolução. Maturana e Varela (1995) chamam de acoplamento estrutural essas constantes interações que modificam a dinâmica de um sistema. Vale ressaltar, então, que essa propriedade é o que mantém um sistema vivo, a não interação significa a morte do sistema. Para Morin (2015), este é um dos princípios da complexidade, os sistemas são dialógicos e isso rompe as dicotomias, já que, nessa perspectiva, não há certo ou errado, compreensão ou não compreensão, aprendizagem ou não aprendizagem, pois esses fatores convivem o tempo todo. Talvez isso justifique nossa dificuldade de quantificar a aprendizagem dos estudantes.

A segunda característica é a **não linearidade**, que explica a impossibilidade de estudar um sistema decompondo suas partes e perdendo de vista a noção do todo. Em outras palavras, conforme essa característica, não há um passo a passo para a constituição do sistema, também não é possível entendê-lo a partir da linearidade, já que ele depende de inúmeros fatores e, devido a sua dinamicidade, passa por alterações recorrentes. Além disso, essa característica também diz respeito à sensibilidade do sistema às condições iniciais que Leffa (2016) compara ao “efeito borboleta”. Segundo o estudioso, um gesto inicial do professor pode levar a prejuízos significativos, mas também pode ser uma abertura para ganhos que facilitará o processo de ensino e aprendizagem.

Se considerarmos, por exemplo, que os alunos, vistos como sistemas complexos, não vão à aula vazios, damos força ao que já julgava Freire (1989) que o ensino, no qual o

professor enche a cabeça de seus aprendizes com informações, como se eles tivessem chegado à escola vazios, é mecanicista. Na verdade, dotados de característica dinâmica, os alunos podem contribuir e ser afetados pelo meio e fazer seus acoplamentos ou processos de recursão organizacional, na visão de Morin (2015).

Assim, não é possível discriminar esse processo, porque não conseguimos fragmentá-lo devido à sua não linearidade. Ademais, qualquer perturbação⁵ gerada pelo professor no processo de fazer-emergir (VARELA, 1994) a aprendizagem pode mudar o funcionamento dos sistemas, como a condução da aula, a perspectiva dos alunos. É interessante entendermos também que cada sistema é único, ou seja, cada aluno é afetado de maneira diferente pela mesma perturbação. Para compreender isso, basta observarmos que a mesma aula em turmas diferentes flui de maneira distinta.

Em relação à **reconstrução**, a terceira característica de um sistema complexo, considerada por Demo (2002), podemos dizer que ela nos remete a uma série de fatores já citados aqui. Um deles diz respeito ao fato de o alunado sempre levar para as aulas algo para contribuir, ou seja, como já mencionamos anteriormente, eles não são folhas em branco em que o professorado escreverá o conteúdo daquele dia de aula. Pelo contrário, cada estudante já traz uma bagagem de conhecimentos e o professor consciente da complexidade que envolve o ensinar e o aprender conduz a aula de forma a provocar as perturbações adequadas e a fomentar acoplamentos que gerem a (re)construção de conhecimentos. Assim, os sistemas se (re)constróem constantemente, (re)construindo também seu meio e seus pares, efetivando, conseqüentemente, o processo recursivo de aprendizagem.

A sala de aula, nos termos de Maturana e Varela (1995, p. 199), é o nicho do alunado e do professorado e “a aprendizagem é uma expressão do acoplamento estrutural, que sempre manterá uma compatibilidade entre o operar do organismo e o meio”, ou seja, uma autopoiese recursiva, uma auto-eco-organização. Partindo disso, concordamos com Maturana e Varela (1995) e Aubert *et al.* (2018) quando estes defendem que nós não nos adaptamos, já que essa expressão remeteria a um processo passivo de relação com o meio. Na verdade, nós nos transformamos, pois, dentro da perspectiva reconstrutiva da complexidade, nós agimos, ou seja, o alunado é autopoietico, reconstrói-se o tempo todo, enquanto, ao professorado, cabem as perturbações cujo objetivo é promover acoplamentos. Freire (1989, p. 16) resume bem nosso pensamento quando argumenta que:

⁵ A palavra “perturbação” não é utilizada aqui no sentido corriqueiro de causar desassossego ou desordem, de incomodar, mas, conforme usada por Maturana e Varela (1997), para indicar interferências que proporcionem mudanças.

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

Leffa (2016, p. 7) também nos lembra desse processo fraterno de ensino e aprendizagem quando explica que, na perspectiva complexa de ensino de línguas, “quando se estabelece uma interação significativa entre professor e aluno, com base no diálogo, a palavra dita pelo professor encontrará eco nos anseios do aluno”.

Há um imbricamento tão inseparável entre as características de sistemas complexos que é impossível produzir uma explicação sobre elas sem relacioná-las. Por isso, a quarta característica da complexidade é **o processo dialético evolutivo** que, diante de tudo que já foi dito, expõe a criatividade de um sistema complexo. Os alunos, como sistemas caóticos⁶, não são máquinas, e o processo de aprendizagem, como vivo e complexo, é criativo e, por isso, individual. A aleatoriedade, com a qual o fenômeno da aprendizagem ocorre, nos impede de quantificar ou mapear esse processo e talvez por isso ele gere tantas angústias em professores e alunos que dão demasiada ênfase ao produto da aprendizagem e esquecem de que é no processo que reside a grandiosidade do ensinar e do aprender. O trecho a seguir nos convida a refletir sobre isso:

Se refletirmos sobre os critérios que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio em que se espera uma resposta. Ou seja, esperamos uma conduta efetiva em algum contexto que delimitamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo jeito, sob as mesmas condições, mas feitas com perguntas diferentes, podem atribuir valores cognitivos distintos ao que se observa como a conduta do sujeito (MATURANA; VARELA, 1995, p. 200).

Além disso, podemos pontuar que os sistemas complexos são também **irreversíveis**. A princípio, essa quinta característica pode soar como negativa, no entanto, corrobora o caráter dinâmico, não linear, reconstrutor e dialético da aprendizagem, pois, conforme Demo (2002, p. 24), “qualquer depois é diferente do antes”, ou seja, ao longo da vida, nós construímos nossa história ou, nos termos de Maturana e Varela (1995), nossa ontogenia. Essa constante transformação pela qual passam os sistemas é fruto das constantes trocas que estes fazem com o meio, ou seja, dos acoplamentos estruturais.

⁶ Leffa (2006) usa o termo “caótico” para realçar a ideia de complexidade e caracteriza esses sistemas como altamente sensíveis às condições iniciais e reativos a qualquer perturbação externa.

O físico Albert Einstein, ao tratar sobre a teoria da relatividade, também já nos chamava a atenção para o caráter transformacional de nossa mente que se abre a uma nova ideia. Podemos citar como exemplo o fato de que, muitas vezes, na posição de professor, saímos da sala de aula com a incerteza de termos conseguido ou não atingir os alunos. No entanto, precisamos considerar que, mesmo que minimamente, eles se transformam a cada aula, a cada interação. Saber disso pode ser aliviador, mas gera uma maior responsabilidade sobre a importância das perturbações que geramos para formação desses estudantes como sujeitos sociais. O ideal é que elas estejam engajadas em promover ações que transformem o mundo em um ambiente mais harmônico e solidário em detrimento de perturbações que promovem o preconceito, o ódio, a desigualdade, entre outros males.

A sexta característica aponta para a **intensidade**. Dentro de um sistema complexo, tudo é imprevisível, então o que fará diferença é a intensidade. Cada sistema enfatiza uma perturbação de maneira distinta. Para argumentar sobre isso, Demo (2002, p. 27) explica que “toda dinâmica é dinâmica porque não se repete, mas em toda dinâmica que não se repete há componentes repetitivos”, e mesmo essa regularidade em diferentes sistemas ocorre em intensidades diferentes, de modo que é impossível prever como um sistema complexo se comporta. Se pensarmos o ensino de língua materna como sistema complexo, entendemos o porquê de, embora planejada, a aula não fluir *ipsis litteris* e o professor complexo precisar estar aberto às emergências do alunado, sendo estas as responsáveis por bifurcar a condução desse evento. Vale ressaltar, no entanto, que isso não dispensa um planejamento. Sobre isso Morin (2015) nos orienta a evitar programas, modelos engessados, e preferir uma estratégia, sensível às emergências e às perturbações que possam surgir. Ao usar o exemplo de um tufão para explicar a intensidade em sistemas complexos, Demo (2002, p. 26) argumenta que:

[...] por mais que o tufão seja “imprevisível”, trata-se de acontecimento com antecedentes e consequências, circunstâncias e condições, modos de ser e vir a ser. É impraticável contar todos os componentes que entram na dinâmica de um tufão, externos e internos, locais e globais, particulares e gerais, mas, mesmo assim, não é de todo aleatório, porque sempre é possível indagar correlações recorrentes.

Em outras palavras, dentro dessa epistemologia, é possível fazer previsões e planejamentos, mas é preciso estarmos cientes de que o ensino é um processo vivo, dinâmico, não linear, sensível às condições iniciais, aberto, imprevisível, adaptativo, autopoieticos e que os alunos são sistemas caóticos, agentes dentro desse sistema complexo de ordem maior.

E, por fim, a última característica apontada por Demo (2002) para a complexidade é a **ambiguidade/ambivalência**. Dentro de um sistema não há apenas pontos convergentes,

pelo contrário, a divergência é uma característica que prima pela criatividade do sistema, pois ele não se constrói, mas reconstrói-se a todo instante. Tal característica proposta por Demo ressalta algumas propriedades elencadas por Capra (1996), como a realimentação, capacidade de regular a si mesmos, e a auto-eco-organização, que infere um afastamento do equilíbrio.

Se a aprendizagem é processo ambíguo, ambivalente e, por isso, criativo, o professor pode individualmente fazer um planejamento desse processo, mas sua efetivação só é possível em situações em que o professor e o aluno agem na construção da aprendizagem, pois, como lembra Demo (2002, p. 31), “Conhecimento que apenas afirma só confirma. Nada agrega de novo”. Essa enunciação do autor, portanto, reforça o processo de ensino e de aprendizagem como um processo mútuo, por meio do qual professores e alunos aprendem e ensinam juntos, ou seja, dentro da perspectiva da aprendizagem complexa, o professor não é transmissor do conhecimento simplesmente porque isso é algo que não se pode transferir, medir ou mesmo dizer exatamente como ocorre, pois é individual a cada sistema, a cada aluno.

Os percursos de leitura de documentários, que compõem o *corpus* desta pesquisa, constituem um fractal⁷ desse sistema maior que é o ensino de língua materna, como em uma figura geométrica em que as partes refletem uma forma semelhante ao todo. Dito de outro modo, esclarecemos que não pretendemos selecionar apenas uma fração do todo, mas olhar para os percursos de leitura de documentário a partir de uma visão hologramática⁸ (MORIN, 2015). Almejamos, por meio da investigação desse fractal, contribuir também para os demais sistemas que se entrelaçam, que evitaremos chamar de “subsistemas” para não atribuir um valor de superioridade de um sistema em relação ao outro, já que não vemos entre eles uma relação de hierarquia.

Um outro conceito da perspectiva complexa muito caro a nossa pesquisa é conceito de atratores. Segundo Leffa (2016, p. 9),

[...] os atratores como forças que atuam dentro do sistema, convergindo em direções opostas; de um lado, no sentido da estabilidade do sistema, procurando manter os comportamentos ou estados já definidos; de outro, no sentido da desestabilização, levando o sistema para a beira do caos e provocando a revolução necessária para que ele evolua. Estabilidade e transformação, são, portanto, vistas como forças de atração porque têm a capacidade de atrair determinados comportamentos de um sistema complexo dinâmico.

⁷ Fractal é um sistema em que as partes separadas repetem os traços do todo completo, por exemplo, uma samambaia, em que a menor folha se assemelha ao formato de um conjunto delas, ou um brócolis, em que a menor das partes tem formato parecido com o vegetal como um todo.

⁸ Visão hologramática é aquela que, conforme Morin (2015), reconhece que a parte está no todo, mas que também o todo está na parte.

Os atratores são elementos que funcionam como âncoras, pontos preferidos pelo sistema, por meio dos quais é possível organizar o conhecimento, pois eles indicam padrões de comportamento de um sistema que são sensíveis a mudanças. Embora seja uma preferência do sistema se movimentar em direção a atratores, eles são muito receptivos às perturbações, ou seja, a linearidade dentro de um sistema complexo é dinâmica e sensível às condições iniciais e ao *feedback*. Por exemplo, mesmo sendo o processo de leitura um sistema complexo, como mostraremos a seguir a partir de Franco (2011), dentro de um percurso de leitura de um determinado texto, há pontos que costumam ser observados pelos estudantes, que funcionam como atratores que podem levar a posicionamentos convergentes ou divergentes, ou seja, podem estabilizar ou transformar o sistema.

Acreditamos, baseados nessas reflexões, que cada pesquisa do GEENTE é um fractal desse sistema maior e que aos poucos temos levado às salas de aula possibilidades de tratarmos da linguagem, do texto e do ensino que se distanciam do simples uso da metalinguagem para descrever os fenômenos e se aproximam das vidas do alunado. Logo, esta pesquisa tem um forte compromisso com o avançar dessa trajetória.

Devido à amplitude dessa discussão, pois falar sobre o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva da complexidade é um feito inesgotável, reconhecemos que aqui expomos uma visão bem sintética sobre a teoria da complexidade que, conforme Leffa (2006), é um conjunto de ideias que incorpora os princípios de diversas teorias e, a nosso ver, é pouco relacionado a assuntos pedagógicos. Foi este o nosso desafio nesta subseção: problematizar o ensino de língua materna com base no pensamento complexo.

Pretendemos relacionar o que foi visto aqui aos estudos sobre referenciação, teoria da Linguística Textual que tem apresentado um campo frutífero quando nos referimos ao tratamento do texto e ao gênero discursivo, já que o fenômeno a ser analisado – as leituras do gênero documentário – convida-nos a dialogar sobre as interseções entre complexidade, referenciação e ensino de gêneros discursivo. Na subseção a seguir, sentimos a necessidade de nos posicionar sobre os conceitos de texto e de leituras a partir dos quais vemos nosso objeto de pesquisa sem perder de vista nossa base epistemológica.

2.1.2 A Linguística Textual, o texto e o ensino e a aprendizagem de leitura sob a perspectiva da sociocognição

Esta pesquisa está situada no amplo campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), ciência jovem, mas que vem crescendo significativamente desde a década de 40, quando ainda era subárea da Linguística teórica. Segundo Moita Lopes (2011), deixou de ser vista como uma aplicação em Linguística e passou a ser compreendida como um campo das ciências sociais que se caracteriza como indisciplinar, mestiça, nômade, pós-colonial e, conforme acrescentamos, com base em Celani (1998), multi/pluri/inter/transdisciplinar. Pretendemos colaborar para uma LA vivida⁹, ou seja, para uma ciência que parte de um problema social para a teoria, conforme justificado e problematizado nesta dissertação e segundo defendem Leffa (2006), Moita Lopes (1998, 2011) e outros teóricos que contribuem para o avanço dessa ciência.

De maneira mais específica, interessam-nos, dado o objetivo geral desta pesquisa, as reflexões empreendidas na Linguística Textual (LT) – área dos estudos linguísticos que tem como objeto científico o texto e seus entornos. Ao posicionar a LT na história dos estudos linguísticos, Barros (2017, p. 303) diz que “Como disciplina, a LT surge na Europa Central, especialmente na Alemanha, na década de 1960, e tem desenvolvimento vertiginoso nos anos de 1970”, contando com um heterogêneo campo teórico.

Marcuschi (2012) e Koch (2009) refazem os trajetos da LT apontando as mudanças pelas quais passou o conceito de texto. Marcuschi (2012) aponta os autores que se limitavam à superfície textual – Zellig S. Harris, Ronald Harweg, Irena Bellert e Harald Weinrich – e os que buscavam apoio também no extralinguístico – Siegfried Schmidt, Janos S. Petöfi, M.A.K. Halliday e R. Hasan, Teun van Dijk. Koch (2009) argumenta em direção às modificações pelas quais passou a concepção de LT: inicialmente, com foco na gramática de texto; depois, no aprofundamento da perspectiva semântica; em seguida, na virada pragmática, quando os estudos do texto ganharam uma perspectiva usual; na sequência, na virada cognitivista, que passou a dar atenção ao processamento mental do texto. Por fim, para finalizar o percurso que delinea, Koch (2009, p. 32) chega à perspectiva sociocognitivo-interacionista. Nesse ponto, a autora argumenta que:

O tipo de relação que se estabelece entre linguagem e cognição é estreito, interno, de mútua constitutividade, na medida em que supõe que não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos. A linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural.

⁹ Característica atribuída à LA pela profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa no web-seminário “Linguística Aplicada em contextos de educação como prática da liberdade”, ocorrido em 11 de setembro de 2020.

A partir dessa concepção desenvolvida por Koch, ancoramo-nos na perspectiva sociocognitiva para voltarmos o olhar para nosso *corpus*, acrescentando ainda que a relação entre linguagem e cognição é tão estreita que não conseguimos delimitar suas fronteiras, o que torna oportuno lembrarmos o que defende Maturana e Varela (1995) quando entendem que nós somos a linguagem. Segundo os autores,

Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação: um diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive as reflexões sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. Por esse motivo, a linguagem também é nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema.

Esse posicionamento dos autores permite esclarecer nossa visão não representacionista de língua, ou seja, se vivemos na linguagem, esta não é “um retrato do mundo e as palavras não são meras etiquetas dos objetos ou entidades a que se referem” (MARCUSCHI, 2007, p. 40). Na verdade, há um processo criativo que se dá em interação situada ou contingenciada; cada novo interagir desafia essa criatividade porque é um evento, é algo inédito e irrepitível, pois “a língua será sempre uma forma específica de ação e cognição situada e não um simples sistema de representações de segunda ordem” (MARCUSCHI, 2007, p. 38). Recorrendo a Magro (1999), podemos acrescentar ainda que, além de viver na linguagem, atuamos sobre ela, ou seja, não somos sujeitos passivos que adquirimos um código e apenas o reproduzimos. Para resumirmos, portanto, nossa visão não linear do mundo e das coisas, valemo-nos de Costa (2007, p. 39) que nos esclarece que “a linguagem é parte da própria realidade, não apenas uma ferramenta usada para projetar essa realidade”.

Assim, nossa concepção bio-cognitiva, sócio-histórica e político-cultural de linguagem, chama-nos a relacionar de maneira indissociável mente, corpo e ambiente, já que “não podemos contar com um observador que sai do mundo onde se encontra para verificar se o está representando corretamente” (COSTA, 2007, p. 60). Isso nos remete a duas premissas colocadas por Salomão (1999): o princípio da escassez da forma linguística, que diz respeito à complexidade em volta dos significados que não são estanques e imutáveis; e o princípio do dinamismo contextual, que entende o contexto como algo sempre plural, em semioses, em significados, em interação, que sempre promove a necessidade de fazermos enquadramentos.

Martins (2000), ao tratar sobre o significado para Wittgenstein, também nos lembra de que o significado das palavras é contingente, o que se distancia de uma ideia representacionista, semelhante ao que defende Marcuschi (2007) quando trata do uso

sociocriativo das palavras. Resumimos nossa visão sistêmica e complexa sobre a sociocognição usando as palavras de Costa (2010, p. 155) quando a autora afirma que “o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos.”

Muniz-Lima e Custódio-Filho (2020), ao revisitarem o conceito de interação, nos trazem uma observação muito pertinente. Os autores explicam que o conceito desse fenômeno complexo – e tão caro à nossa pesquisa – sempre é tido como resolvido. Por isso, para evitar pressupor que nosso leitor subentenda nossa visão sobre interação, apontamos que, assim como Muniz-Lima e Custódio-Filho (2020), entendemos a interação como uma troca comunicativa dependente de fatores, como os sistemas semióticos envolvidos, os papéis sociais exercidos pelos participantes da interação, o nível de sincronicidade, o tipo de gestão de vozes e o tipo de mídia relacionados à interação. Tendo em vista que os autores reconhecem que esses fatores não são esgotáveis, ousamos contribuir para a ampliação do que eles consideram como troca comunicativa a partir do entendimento de interação ecológica, ou seja, a troca comunicativa que ocorre na relação entre seres humanos e na relação desses seres humanos com o ambiente em que estão inseridos no momento de interação.

A partir dessa visão ecológica da interação, é possível perceber a dimensão complexa da Linguística Textual. Compreendemos também que as perturbações geradas nesse sistema, por meio das pesquisas, fizeram com que essa área das ciências da linguagem estivesse em constante revisitação conceitual em relação a seu objeto de estudo. A sociocognição, brevemente explicada aqui, também só pode ser compreendida na ordem da complexidade, pois sua não linearidade não permite que possamos dissecá-la a fim de entendê-la. É dentro dessa visão complexa que pretendemos nos posicionar em relação ao conceito de texto discutido nesta pesquisa.

Compreendemos que as pesquisas realizadas em LT têm ajudado a aprimorar o olhar científico a respeito do conceito de texto e que isso tem gerado posicionamentos teóricos e conceitos distintos a respeito desse objeto de estudo. Koch (2009) lista oito definições diferentes de texto que sofreram modificações conforme avanços teóricos-metodológicos da LT. Para a autora o texto pode ser conceituado como: frase complexa, signo complexo, expansão temática, ato de fala, produto, meio de comunicação, processos cognitivos e lugar de interação. Como pretendemos trabalhar com o texto dentro da epistemologia da complexidade, acreditamos que esses conceitos não se excluem. Logo, para problematizar o conceito de texto em torno do nosso objeto de estudo, é importante refletir

sobre a definição elaborada por Koch (2009) e, posteriormente, reformulado por Custódio Filho (2011) que define:

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 65, grifos do autor).

Em seu conceito de texto, Koch (2009) lembra-se do papel ativo dos enunciadores e coenunciadores, da importância dos saberes acionados pelos elementos linguísticos e da relevância da situação de comunicação para a geração de sentido. De maneira complementar, Custódio Filho (2011) destaca o papel das diversas semioses na construção do sentido, o que constitui uma reflexão muito cara para nós, pois trabalhamos com um gênero em que tais semioses estão explícitas e têm papel primordial nas leituras desses textos. Esse conceito de texto também dialoga com o que postula Beaugrande (1997) quando este o considera um evento comunicativo que envolve ações linguísticas, sociais e cognitivas.

É a partir do conceito de Beaugrande (1997) que fundamentamos aquilo que acreditamos não ter limites bem estabelecidos, pois, se conseguíssemos fechar o conceito de texto, ele não seria um evento, visto que isso pressupõe os inúmeros fatores que contribuem para sua realização enquanto fenômeno linguístico, cognitivo e social. O autor afirma ainda que o texto é um sistema, o que nos permite caracterizar esse sistema também como complexo, dado que sua fragmentação (letra, palavra, frase, texto, discurso) não corresponde à compreensão do todo, assim, um texto é mais que a soma de suas partes. Dentro da perspectiva da complexidade, entendemos o objeto da LT também como dinâmico, não linear, autônomo, dialético, irreversível, intenso e ambíguo/ambivalente. Cientes disso, desejamos, ao longo desta pesquisa, promover um discurso de solidariedade e uma ideologia ecológica a respeito do consumo e produção de textos.

Por isso, desejamos que esse conceito fique aberto, ou melhor, que se permita fazer no caminhar desta pesquisa (COSTA, 2007), ou que, além de iceberg (BEAUGRANDE, 1997), em maior parte imerso, mas fixo, seja também deriva, “um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (MATURANA, 2001, p. 80). Todavia sem perder seu caráter de ação linguística – e por que não semiótica? – como nos lembra Bakhtin (2011), há uma ação responsiva do interlocutor, ou seja, usar a linguagem, seja para (re)ler seja para (re)produzir, é agir sobre ela e se engajar socialmente.

Com isso, fica claro também o caráter social e cognitivo de textos, elementos inseparáveis do linguajar enquanto modo de existir como seres humanos (MATURANA, 2001).

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, gostaríamos de aliar o que argumentamos sobre texto ao que compreendemos sobre leituras. Inicialmente, é necessário deixar claro que esse termo, leituras, para nós é sempre plural, pois, levando em consideração o que já tratamos aqui sobre complexidade e sociocognição, seria contraditório acreditar que um texto oferece apenas uma possibilidade de leitura. Parafraseando Salomão (2003), podemos dizer que a mente de cada ser é parte do mundo dele, ela não o representa, mas transforma-se quando o indivíduo transforma o seu mundo. Logo, ler, como postula Freire (1989, p. 13), é um ato, implica uma ação que envolve “percepção crítica, interpretação e reescrita do lido”; e transformação não “do” mundo, mas de “um” mundo, o mundo de cada leitor.

Quando Beaugrande (1997) afirma que um texto não existe a menos que alguém o processe, ele está fazendo referência ao leitor como coautor. Maturana (2001, p. 74) também contribui para o nosso posicionamento em relação à responsabilidade ativa e produtiva do leitor quando afirma que “Eu sou maravilhosamente irresponsável sobre o que vocês escutam, mas sou totalmente responsável sobre o que eu digo”. Se o leitor corre o risco de entender além do que é dito, significa dizer que ele interfere no evento textual. Nesse mesmo viés, Cassany e Castellà (2010) explicam que, ao ler, as pessoas fazem coisas em sociedade. A partir disso, fica claro que a teia de construção dos sentidos não é tecida apenas pelo enunciador. Por isso optamos por chamar o leitor de coenunciador, assim fica evidente seu papel nos percursos de leitura.

Paulo Freire, por sua vez, em várias obras, deixa claro o poder transformador da leitura. Essa leitura a que o autor faz referência não seria a leitura apenas decodificadora, mas a leitura do mundo que, conforme ele defende, deve preceder a leitura da palavra. De nossa parte, acreditamos que essas leituras precisam ser indissociáveis. Há analfabetos que leem o mundo, mas, na sociedade em que vivemos, é a leitura e a escrita da palavra e demais elementos semióticos que distingue aqueles que têm maior poder de engajamento em práticas sociais – os alfabetizados – daqueles que estão à margem dessas práticas – os não alfabetizados.

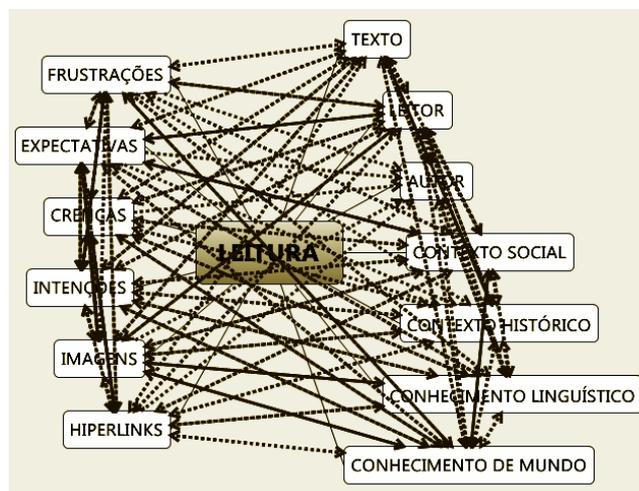
Além de compartilhar dessa discussão, Cassany (2006) nos lembra ainda a possibilidade de usar as palavras para manipular ou para evitar ser manipulado. A concepção do autor nos leva a pensar que o trabalho pedagógico de leitura deve estar atento a sua função social, pois promover a leitura e compreensão de textos é sempre um ato de engajamento

político e social, de transformação de cidadãos e do contexto social nos quais eles estão inseridos.

Até chegar a uma concepção que reconhecesse o valor social de leitura, durante muito tempo, a ciência do texto questionou quem ou o que seria o centro em uma abordagem de leitura. Refletimos sobre isso a partir de Franco (2011) que apresenta quatro abordagens de leitura: a decodificadora, na qual a compreensão reside em extrair da materialidade textual o sentido posto ali pelo autor; a psicolinguística, na qual o leitor passa a ocupar o centro do processo de leitura, porque ele carrega conhecimentos prévios que auxiliam a compreender o texto; a interacional, que entende que leitor e texto constroem na interação os sentidos do texto; e a abordagem complexa, que é defendida pelo autor e discutida neste estudo.

Conforme a construção teórica elaborada até aqui, a epistemologia da complexidade é uma forma de ver o mundo e todos os seus elementos. Ao trazer esse conjunto de conceitos para o ensino de língua materna, queremos ressaltar que é a partir dele que compreendemos o ensino, a linguagem, o texto e a leitura. Com intuito de ilustrar a visão complexa de leitura, Franco (2011) apresenta a seguinte imagem:

Figura 1 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Nela é possível entender que a leitura está interligada a inúmeros fatores e estes estão interligados entre si. É possível perceber também que o texto é apenas um dos fatores e, na imagem, são representados outros fatores, como: leitor, autor, contexto social, conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, hiperlinks, imagens, intenções, crenças, expectativas, frustrações, ou seja, tudo o que podemos acionar durante a leitura. Concluímos que mapear um percurso de leitura é bastante complicado e, principalmente, complexo. Por

isso, com base em Franco (2011) e coerente com os demais referenciais teóricos já citados aqui que tratam sobre os sistemas complexos, entendemos os percursos de leitura como um sistema complexo dinâmico, não linear, autônomo, dialético, irreversível, intenso e ambíguo/ambivalente. Franco (2011) nos traz uma perspectiva muito inovadora e seu olhar observador para o processo de leitura já inspirou várias pesquisas, inclusive a nossa, que almeja observar esse sistema complexo a partir da perspectiva de um observador-participante, contribuindo a partir do ponto de vista de quem faz parte do sistema de leituras.

É importante explicar também que a figura representa uma condição plena de compreensão textual. No entanto, dentro do contexto de sala de aula, isso não acontece sempre, visto que, quando o foco é o ensino de leituras, é natural que o professor faça as perturbações necessárias para fazer emergir os sentidos e que, mesmo assim, os alunos sigam rotas que se distanciam do texto e precisam ser ressignificadas. É nesse operar de ensinar e aprender o ato de (re)ler os signos e o mundo que desejamos investigar as leituras de documentários, buscando que esse processo não só ative conhecimentos prévios, emoções e crenças, mas também contribua na (re)construção deles.

Depois de construir as bases teóricas com as quais pretendemos trabalhar, almejamos na subseção seguinte, refletir sobre como isso tudo funciona dentro da teoria da referenciação que nos ajuda a compreender os percursos de leituras de documentários.

2.2 A referenciação e a teia da vida: um olhar por fio

Nesta subseção, tratamos sobre a referenciação e seus entornos. Em 2.2.1, fazemos um percurso histórico sobre o desenvolvimento conceitual e as características fundamentais do fenômeno da referenciação e sobre os processos referenciais. Em seguida, tratamos especificamente do conceito de (re)categorização e de sua relação com as multissemiões para os processos referenciais e a (re)construção de sentidos.

2.2.1 A referenciação e as práticas socioculturais

O percurso que nos trouxe aos atuais estudos sobre referência remonta, conforme Costa (2007), ao século V a.C. com o filósofo Platão, que investigava a forma como a linguagem nomeava as coisas do mundo. Hoje, entendemos esse processo de maneira mais pragmática, interacional e sociocognitiva. Foi essa percepção que alimentou estudos como o

de Mondada e Dubois (2003), que passaram a tratar do fenômeno da referenciação no lugar de lidar apenas com a referência. Segundo Silva e Custódio Filho (2013), existem duas tendências de estudos na área de referenciação: uma que foca nos elementos linguísticos e nos limites materiais do texto, ocupando-se em nomear, identificar e diferenciar processos de referência; e outra que, apesar de não desconsiderar a importância da primeira, extrapola os limites do texto e enxerga o texto além da sua materialidade linguística. Buscamos suporte teórico nesta última tendência, pois nos interessa a perspectiva discursiva (MARCUSCHI, 2000), já que essa perspectiva contribui para compreensão de texto como evento e de leitura sob a perspectiva complexa.

Levando em consideração essas concepções, o conceito de referência, muito utilizado na primeira tendência, não era o bastante para acompanhar os estudos que estavam se desenvolvendo. Por isso, Mondada e Dubois (2003) passaram a chamar de referenciação o processo dinâmico, discursivo, cognitivo e social que está atrelado à construção textual. Tendo em vista essas características do processo, Silva (2013, p. 54) afirma que

Transferir a noção de referência para a de referenciação não é apenas um ajustamento de nomenclatura, mas uma decisão metodológica, conceitual, no que concerne à visão da língua em relação aos seus processos de discursivização, de construção do mundo discursivo.

Entender o processo de referenciação como dinâmico é, para Mondada e Dubois (2003, p. 22), entender que “as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam [...] sincrônica e diacronicamente”, que o mundo e os sujeitos sociais se modificam constantemente e essas modificações se refletem nas práticas de linguagem. Além de dinâmico, esse processo é discursivo, ou seja, ele se constrói em cada uso real da língua, os sujeitos agem cognitivamente na construção desses discursos e, por meio de escolhas lexicais e discursivas, constroem e modificam objetos de discurso. Com isso, retomamos uma discussão feita na subseção anterior, quando tratamos sobre a não representação do significado, defendida por Salomão (1999), Martins (2000), Marcuschi (2000, 2007) e Costa (2007), que evidenciam o caráter complexo, contingente e sociocriativo do significado e, por isso, dos processos de referenciação.

Objetos de discurso também é um termo da segunda tendência dos estudos de referenciação, análogo a referente. Aquele é acrescentado à ideia, segundo Custódio Filho (2011, p. 113), de que a expressão referencial “[...] remete-se a uma entidade que é construída na atividade discursiva e é resultante da elaboração perceptual da realidade”. É importante ressaltar que esses objetos não pertencem ao discurso, mas são construídos nele, por isso

Mondada e Dubois (2003) cunham objetos *de* discurso e não *do* discurso. Considerando esse conceito de objeto de discurso, atentemos para a “elaboração perceptual da realidade” com o objetivo de concluir que essas expressões não são o real, mas auxiliam em sua construção: “[...] língua e realidade são instâncias instáveis, sendo a atividade de interação linguística um momento de construção de *versões* do real, mais que de representação fidedigna desse suposto real” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22, grifos nossos). Os objetos de discurso constituem categorias que, de acordo com Mondada e Dubois (2003), são instáveis e flexíveis, ou seja, modificam-se, e isso se justifica porque as escolhas categóricas de um enunciador são subjetivas e discursivas.

A partir da instabilidade dos objetos de discurso, é possível entender que os conceitos sociocognitivos e pragmáticos-discursivos desenvolvidos sobre referência reincidem sobre a noção de linguagem e de língua. Atenta a isso, Costa (2007) defende a compreensão de linguagem como um fenômeno inventivo e sujeito às contingências das situações enunciativas que reforça a ideia de língua, construída através das práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, adotada por Mondada e Dubois (2003), ou, como defende Koch (2009), uma noção de língua que não se esgota no código. Na verdade, tudo isso conflui para o que foi dito anteriormente sobre a epistemologia da complexidade e nos encaminha para construir uma relação ao longo desta subseção.

Dedicamo-nos agora a discutir como os processos de categorização e recategorização auxiliam nos percursos de leitura de documentários. Por isso é importante ressaltar que não entendemos a categorização como etiquetas ou rótulos da língua que representam linguisticamente o mundo. Para nós, o processo de categorizar é um processo de recursão, conceituado por Demétrio e Costa (2018, p. 330) como “um fenômeno que remete à história de interações recorrentes, não como repetição de condutas sociais precedentes, mas como operação de coordenação de consensos prévios”. Em outras palavras, dentro de um processo de compreensão textual, as categorias são negociadas entre enunciadores e coenunciadores, porque elas são construídas na interação.

Essa negociação de sentidos nos remete ao conceito de texto já explorado aqui e nos direciona a compreender que, se os sentidos são negociáveis e texto é um evento, em um mesmo texto, mas em situações interacionais diferentes, as categorias podem ser reconstruídas. Isso pode acontecer porque a cena enunciativa não é a mesma, pois há outros sistemas envolvidos. Além disso, em um mesmo texto e em uma mesma cena enunciativa, uma determinada categoria pode ser retomada e, com isso, sofrer transformações, ganhar novas perspectivas recursivas, o que caracterizaria o processo conhecido como

recategorização. Essas transformações que os objetos de discursos sofrem ao longo de um texto são fatores imprescindíveis para a (re)construção da teia complexa de geração de sentidos durante os percursos de leitura.

Neste estudo, preferimos assumir uma postura teórica que entende o processo de categorização e recategorização como interdependente, já que assumimos o caráter não linear destes processos referenciais, conforme defendido por Silva e Custódio-Filho (2013) que definem a propriedade não linear da recategorização como movimento de constantes idas e vindas ao (con)texto para (re)construção dos sentidos. Além disso, concordamos com Ciulla e Silva (2008) quando propõe que, ao categorizar, fazemos isso de acordo com nossa subjetividade, empregamos nossa visão sobre o mundo, ou seja, o ato de categorizar seria, sob esse ponto de vista, também recategorizar. Marcuschi (2007, p. 126) nos ajuda a desenvolver esse ponto de vista quando defende que “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência da nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sócio-cognitiva no mundo em que vivemos”. Por isso, preferimos chamar esses processos de “(re)categorização”, pois acreditamos com isso marcar a estreita relação existente entre eles e reforçar a ideia de uma ação de referenciar complexa, sociocriativa, contingente e não representacional.

Marcuschi (2007) defende que todos os processos referenciais são inferenciais, propondo uma relação de entrelaçamento entre a referenciação, a categorização e a inferenciação. Inferenciar é a ação de relacionar conhecimentos para a construção de novos conhecimentos (MARCUSCHI, 2000); assim referenciação, (re)categorização e inferenciação são atividades inseparáveis, conforme vemos na discussão que fazemos sobre o exemplo a seguir:

Figura 2 – Tirinha Alice no país das maravilhas



Fonte: SANTOS, Débora Denise. Sem título. 15 jun. 2021. Instagram: @tirinhasinteligentes. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQJphinDj1O/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 15 jun. 2021.

Observando o objeto de discurso “país das maravilhas”, percebemos que ele se (re)constrói ao longo do evento textual, a partir da capacidade do coenunciador de relacionar o conhecimento sobre a narrativa de “Alice no país das maravilhas” com as experiências em redes sociais, ambiente em que as pessoas costumam compartilhar momentos de felicidade. Assim como na narrativa original, o coelho apresenta o país das maravilhas à personagem Alice, mas, nessa tirinha, ele é (re)categorizado como as redes sociais. No entanto, só é possível percorrer esse processo de referenciação se o coenunciador conseguir inferir, ou seja, se fizer a relação entre o “país das maravilhas” e as redes sociais. Caso ele não conheça a história em questão, não reconhecerá a categoria discursiva “país das maravilhas”, conseqüentemente, não conseguirá recategorizá-la como “redes sociais”, então o processo de compreensão do texto será prejudicado.

Apesar de não ser o foco deste estudo, entendemos ser importante para nossa argumentação descrever aqui os principais processos referenciais, que são: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. A introdução referencial é a expressão linguística ou não – conforme veremos na próxima subseção – que estreia o referente em um texto, sua categorização. Já a anáfora é a retomada desse referente e pode realizar-se de três formas diferentes: direta, que, grosso modo, age para evitar repetir a mesma palavra ou expressão; indireta, que retoma um referente que não está explícito no texto; e a encapsuladora, que resume porções textuais. Por fim, a dêixis é um processo altamente atrelado ao contexto e à situação enunciativa de modo que sem eles não conseguimos recuperar o referente. Ela pode ser classificada como pessoal, social, espacial, temporal, textual ou de memória. No entanto, vale ressaltar que há um amplo acervo de estudos que propõem outros processos ou ressignificam os já mencionados aqui.

Nosso intuito, ao citar esses processos, é trazer uma indagação proposta por Costa (2007, p. 78) muito pertinente à discussão que estamos desenvolvendo aqui: “Como fixar em um quadro de categorias algo que está sempre em movimento?”. Levamos essa preocupação para nosso objetivo essencialmente pedagógico do trabalho com referenciação para (re)construção de sentidos em percursos de leituras e encontramos amparo metodológico também em Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014, p. 71) quando estes argumentam que “Pouco vale falar da coerência de um texto por meio de processos referenciais se o propósito do professor se limitar ao mero exercício de identificação e classificação de formas”.

Portanto, interessa a esse estudo a (re)categorização como um processo vivo, complexo, de (re)construção de sentidos no evento textual, na linguagem e não como um instrumento que impõe uma ordem ao texto ou que limita os percursos de leitura, mas que os guia no constante ir e vir da compreensão textual.

Sobre a complexidade nos estudos acerca da categorização, Almeida Júnior e Pelosi (2018) defendem que o processo de categorização é um sistema adaptativo complexo e que conceitualizar e inferir são habilidades desse sistema. Diferentemente do que propõe Franco (2011), os autores consideram a leitura um subsistema dentro do sistema de categorização. Como já explicado na subseção anterior, preferimos não tratar a leitura como subsistema por receio de atribuir uma valoração de inferioridade, já que entendemos que todos os sistemas têm importância e ajudam a tecer os fios dessa teia viva que é o ensino e a aprendizagem de leitura. Além disso, ressaltamos ainda que a análise dos dados desta pesquisa tem nos mostrado uma aproximação com a perspectiva de leitura de Franco (2011).

A seguir, argumentamos em relação ao valor das multissemioses para a construção da referência e, conseqüentemente, da (re)categorização.

2.2.2 O não linguístico e a (re)categorização

Para desenvolver a discussão planejada para essa subseção, é necessário lembrar que já construímos até aqui alguns conceitos que ancoram nossa visão sobre nosso objeto de estudo. Primeiro, o direcionamento multifacetado e plural com o qual enxergamos o ensino de língua materna, que, visto sob a ótica da epistemologia da complexidade, exige um tratamento do texto como um evento complexo em que são consideradas as ações linguísticas, tendo em vista que elas se realizam dentro de uma prática social e cultural na qual enunciantes e coenunciados agem na produção de sentidos. Entrelaça-se a esses fios, um conceito de compreensão leitora que é sempre plural, pois agimos sociocognitivamente sobre o texto conforme conjunto de saberes que é particular a cada ator social, embora partilhados socialmente. Na teia construída aqui, a (re)categorização é um fio muito importante, porque desse ponto de vista teórico podemos perceber como transformamos objetos de discurso através dos textos e, com isso, significamos “um” mundo em que vivemos e agimos nele.

Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014) tratam da importância das imagens, dos sons, dos gestos, dos links como pistas contextuais que colaboram para produção e compreensão dos sentidos e, com isso, para os processos de referência. Salomão (1999) também questiona o papel das diversas semioses na produção de linguagem enquanto

necessidade biológica e contingência histórico-social. É importante entender que há textos que exigem do coenunciador uma (re)construção elaborada a partir de várias semioses, como mostram pesquisas realizadas por Custódio Filho (2011), Nascimento (2014), Oliveira (2017), entre outras. Nosso intuito é levar para sala de aula discussões como as desenvolvidas por esses pesquisadores para que, com isso, possamos discutir como essa visão multissemiótica da (re)categorização pode auxiliar no ensino e na aprendizagem da compreensão leitora.

Custódio-Filho (2011) explicita a importância de não considerarmos apenas expressões linguísticas dentro da análise e produção dos processos de referenciação. O autor nomeia o processo em que a recategorização acontece sem estar ancorada em uma expressão linguística de “recategorização referencial sem menção anafórica” e explica que, para compreendê-lo, é necessário percorrer um caminho que parte do contexto para a elaboração sociocognitivista realizada pelo coenunciador, defendendo o caráter não linear da construção referencial, a importância da inferência e a compreensão de que se trata de um processo que é particular a cada interação. Para ilustrar isso, o pesquisador cita o seguinte exemplo:

Figura 3 – Anúncio de combustível



Fonte: Custódio-Filho (2011, p. 177).

Conforme explica o autor, a palavra “desta” na expressão “Saia desta situação” retoma, ou melhor, encapsula uma porção textual que é representada pela linguagem imagética de um medidor que indica que o combustível está acabando. Vemos, portanto, que essa percepção do autor ajuda a sustentar a tese de que as diversas semioses atuam de forma semelhante aos elementos linguísticos na (re)construção dos sentidos de um texto.

Nascimento (2014) também trata da força da multimodalidade para a pesquisa e para o ensino de compreensão leitora dentro do campo teórico da referência, quando nos apresenta a proposta de análise do curta metragem “Vida Maria”. Para exemplificar seu aporte teórico, a pesquisadora apresenta o seguinte exemplo:

Figura 4 – Tirinha “Ele chegou”



Fonte: Nascimento (2014, p. 84).

Nessa tirinha, mais precisamente no segundo quadrinho, a forma verbal “Cheguei” nos permite identificar um sujeito oculto “eu” que corresponde ao mesmo objeto de discurso explicitado no último quadrinho pelo vocábulo “eu”, sujeito do verbo “trouxe”, que faz referência a um boneco de neve que é representado apenas imageticamente. Nesse caso, a dêixis pessoal só pode ser compreendida por meio da imagem, já que não há expressão linguística que nos permita fazer essa retomada, que, aliada ao conteúdo verbal, nos permite construir a compreensão de que o inverno é a visita que tocou a campainha, já que é esse período que nos faz reunir “vinho, sopa, cobertor, vitamina c, lenços...”. Com os dois exemplos citados aqui, podemos concluir, conforme sugerimos na subseção anterior, que diferentes processos referenciais podem se dar por meio de semioses não linguísticas.

Silva (2016), embasada no trabalho de Custódio Filho (2011), elabora um material didático no qual propõe a leitura de cartuns em sala de aula que considere a importância dos aspectos visuais para a construção dos sentidos e incentiva um olhar crítico e politizado na (re)construção dos objetos de discurso. Faz parte do *corpus* desse trabalho o cartum a seguir:

Figura 5 – Cartum sobre *impeachment*



Fonte: Silva (2016, p. 57).

Podemos perceber que a pouca ocorrência de elementos linguísticos não nos impossibilita a compreensão do texto, pois vários elementos imagéticos podem nos fazer ativar conhecimentos de mundo que (re)construam os percursos de leitura, embora eles não sejam lineares nem tampouco sigam a mesma rota para diferentes coenunciadores. A assinatura do autor acompanhada do ano de publicação transporta-nos ao momento histórico em que a ex-presidenta Dilma Rousseff passou a sofrer o processo de *impeachment*. Dentre os inúmeros outros recursos de geração de sentidos, vemos deitado na cama um homem que parece sentir medo – conforme expressão facial – do que sai debaixo dela, uma mão sem o dedo mínimo, característica marcante do ex-presidente Lula. A mão parece tentar pegar a faixa presidencial brasileira na qual está escrito o número 2018. As panelas penduradas nos remetem a um movimento, na época, que apoiava o processo de *impeachment* popularizado como “panelaço”. Resumidamente, podemos compreender que as pessoas que participavam de panelaços estavam com medo de que o ex-presidente Lula pudesse vencer a disputa eleitoral pela presidência em 2018, por isso apoiavam o *impeachment* da presidenta como forma de evitar que isso acontecesse.

Oliveira (2017), por sua vez, nos mostra, em seu estudo sobre a produção de *grafittis*, que entender o texto para além de sua materialidade é também compreender a recategorização como um recurso não apenas linguístico. Além disso, a autora evidencia também que a recategorização é um exercício de reconstrução dos sentidos praticado por quem elabora um texto e por quem lê. Para isso, enunciador e coenunciadores acessam pistas

contextuais e não se limitam a uma expressão linguística, pois, conforme estudo realizado por Oliveira (2017), a produção e compressão de *grafittis* está para além dos muros grafitados, envolve inclusive a história de produtores de uma arte socialmente marginalizada e leitores que subvalorizam textos urbanos tão ricos em expressões sociais, políticas, culturais e mutissemióticas. Tudo isso é exemplificado pela pesquisadora com a seguinte imagem:

Figura 6 – Grafitti Bad Kitty



Fonte: Oliveira (2017, p. 70).

Conforme a autora, a imagem à esquerda apresenta o *grafitti* de uma personagem muito conhecida no universo infantil, a Hello Kitty que já aparece recategorizada como Bad Kitty. À direita, o apagamento do *grafitti* dá a esse objeto de discurso uma nova recategorização: o apagamento de uma expressão sociocultural. Dito de outra forma, a recategorização da Hello Kitty em Bad Kitty produz efeitos de sentido, além disso, o apagamento da imagem da Bad Kitty também é uma recategorização produtora de significado, já que pode implicar o silenciamento de uma arte e dos discursos pertinentes a ela, o que enaltece o processo de recategorização como atividade discursiva que transcende a materialidade textual.

Assim como para os/as pesquisadores/as citados/citadas aqui, acreditamos no papel fundamental que as diferentes semioses exercem no processo de referenciação. Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014, p. 43) reconhecem que “Num mundo em que a comunicação pela imagem é cada vez mais preponderante, esse tipo de conhecimento não pode passar despercebido pelos alunos”. Por isso, almejamos levar para o ensino de língua materna, mais especificamente para o ensino de leituras, as contribuições dadas por essas pesquisas, compreendendo que, com isso, possamos promover perturbações que gerem uma aprendizagem de leitura do mundo, conforme já foi explicado ao longo desta dissertação.

2.3 Texto em movimento

Nesta parte do trabalho, apresentamos nossa concepção sobre gênero discursivo. Para isso, inicialmente, argumentamos a respeito de nossa visão sobre esse conceito que se apoia em Bakhtin (2011), pois seus postulados também concordam com nosso posicionamento sobre linguagem e texto – para o autor, enunciado. Como pretendemos lidar com o conceito discutido dentro do contexto de ensino, traçaremos um paralelo entre os preceitos bakhtinianos e as discussões feitas por Costa (2010) que caminham a favor daquilo que pretendemos desenvolver ao longo de nossa pesquisa. Na última subseção, tratamos especificamente do gênero documentário: seus conceitos, sua função social, suas temáticas, seu estilo e sua estrutura composicional.

2.3.1 Os gêneros discursivos e as teias que os ligam ao ensino

Depois de deixar clara a concepção de linguagem com a qual trabalhamos, nossa visão sobre texto e a leitura, não poderíamos adotar uma noção de gênero que não fosse coerente com tudo que defendemos até então. Por isso, encontramos nos postulados bakhtinianos subsídios teóricos que nos ajudam na defesa de um ensino e de uma aprendizagem de leituras como um processo dinâmico, não linear, criativo, dialético, irreversível, intenso e ambivalente. Afinal, tratar sobre gêneros significa tratar com textos e, diferentemente do que algumas propostas didáticas propõem, no ensino de língua materna, não é necessário apenas ensinar a produzir gêneros, também é necessário levá-los em consideração no ensino e na aprendizagem de sua compreensão leitora. Sobre isso Cavalcante (2014) explica que, ao reconhecer um gênero, há uma facilidade de compreender os propósitos comunicativos daquela interação. Nessa esteira, Bazerman (2006) argumenta que os “modelos” de texto só são úteis se os outros souberem como lê-los. Por isso, urge “desenformar” os gêneros e enxergá-los também como evento enunciativo.

Enquanto não se tornar visão pedagógica, além de teórica, não é cansativo lembrar que, para Bakhtin (2011, p. 262), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa definição, apesar de breve, traz-nos uma amplitude informacional a respeito dessa categoria teórica tão cara a esse estudo. Primeiro é importante ressaltar que esse conceito é dependente do que o estudioso entende por enunciado, que para ele são formas que efetuam a língua. Para Bakhtin (2011), todas as relações humanas são permeadas pela linguagem e os enunciados refletem as condições e finalidades dessas interações. Para ele, “a língua passa a

integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Essas reflexões de Bakhtin nos remetem à proposta biológica de visão da linguagem já apresentada aqui a partir de Maturana e Varela (1995). Tal visão nos permite admitir que se imaginarmos as infinitas possibilidades de comunicação humana, teremos ideia do quanto podem ser diversos os tipos de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso. Cavalcante (2014, p. 44) resume o que dissemos quando define gênero discursivo:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Logo, é possível compreender que as formas de comunicação fazem surgir os gêneros, conseqüentemente, novas formas de comunicação, advindas das mudanças de interação social, fazem surgir novos gêneros ou mesmo nos levam a dar, além de nome, um sobrenome a eles. Uma carta, por exemplo, pode ser pessoal, comercial ou oficial. Essas considerações nos ajudam a ilustrar a heterogeneidade de gêneros discursivos ou mesmo a complexidade envolta nesse conceito, que se estabiliza de forma recursiva e muda de forma não linear, o que o aproxima dos sistemas complexos dos quais tratamos na primeira subseção desta seção.

Esse percurso que parte da necessidade de comunicação e chega a enunciados típicos dessa necessidade nos faz entender a crítica feita por Costa (2010) à didatização dos gêneros que caminha no sentido oposto e tenta emoldurar uma comunicação que é natural e espontânea. Dessa maneira, é imprescindível ressaltar o termo “enunciados concretos” para compreender que é necessário vivenciar um gênero para que seja possível ensiná-lo e aprendê-lo. Bazerman (2006, p.108) explica que “O ensino explícito pode simular que o trabalho de um campo é metodologicamente puro e intelectualmente isolável da complexidade do mundo”. No entanto, dentro de uma perspectiva pedagógica complexa, o ensino explícito e não relacionado às formas de vida não se mantém.

Ainda conforme Bakhtin (2011), os gêneros podem ser: secundários, quando constituem situações interativas previamente organizadas, como o que nos propomos a estudar nesta pesquisa e que será discutido na próxima subseção, ou primários, quando fazem parte de interações mais espontâneas e imediatas, por exemplo, uma mensagem de texto enviada por um aplicativo. Sobre isso, Cavalcante (2014) explica que esses gêneros são aprendidos espontaneamente nas situações de interação do cotidiano. Além disso, mesmo

livres de amarras, os gêneros possuem uma certa estabilidade que podemos explicar a partir de suas regularidades temáticas, de seu estilo (uso de determinadas palavras, estruturas frasais e demais componentes gramaticais) e de sua construção composicional.

Para dar conta de ensinar gênero dentro da perspectiva sociodiscursiva bakhtiniana, devemos renunciar à ideia de ensino instrutivo, segundo a qual, o aluno é um mero receptor de informações que não pertencem às suas práticas sociais, como já exposto em seções anteriores. Nesta perspectiva, é comum a criação de um modelo padrão para cada gênero que deve ser apenas reproduzido pelo aluno, muitas vezes baseado apenas em um protótipo do gênero ensinado. Conforme reflete Costa (2010), se o ensino é instrutivo, o gênero será apenas um produto.

Ainda com base em Costa (2010), compreendemos que para ressaltar o ensino de gênero como processo, é também como processo que devemos enxergar a aprendizagem, neste estudo, vista sob a perspectiva de Demo (2002). Além disso, a definição de um gênero como um conteúdo programático que deve ser internalizado pelo aluno gera um distanciamento das práticas sociais de produção e/ou compreensão leitora do gênero. O essencial seria vivenciar necessidades reais de leitura e produção textual. Para que isso ocorra, o professor poderia agir:

[...] criando condições para que eles [os alunos] se apropriem dos gêneros, não como modelos rígidos a serem imitados, mas como ferramenta que lhes possibilitarão construir sentido na interlocução, seja compreendendo o discurso do outro, seja produzindo seu próprio discurso (COSTA, 2010, p. 154).

Dessa forma, o professor proporciona situações de envolvimento dos alunos mais próximas possíveis do uso real dos gêneros ajudando a desenvolver uma competência, chamada por Koch (2009), de metagenérica, que permite que as pessoas se comportem de maneira conveniente em práticas sociais de uso da linguagem sem mesmo precisar nomear o gênero para escrevê-lo ou lê-lo. O costume de dar ênfase às nomenclaturas e estruturas comuns aos gêneros do discurso são características do ensino instrutivo, no qual os conteúdos aprendidos precisam ser explicitados. No entanto, Costa (2010) alerta que isso pode levar o conhecimento a perder sua função, já que ele deixa de ser naturalizado para ser formatizado e perde sua real aplicabilidade social.

No que diz respeito aos conceitos teóricos sobre o estudo dos gêneros, há um questionamento acadêmico sobre a diferença existente entre “gênero discursivo” e “gênero textual”, e ainda “gênero da linguagem”, como propõe como perspectiva conciliadora Oliveira e Paiva (2019). Rojo (2005) designa “gênero textual” como objeto da Linguística Textual, nas

palavras da autora “*gêneros de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.)” (ROJO, 2005, p. 186, grifos da autora). No entanto, mesmo buscando desenvolver estudos dentro dessa subárea da Linguística, não conseguimos encontrar limitações teórico-práticas que nos impeçam de lidar com as situações enunciativas, também não visamos realizar uma análise linguística exaustiva, como sugere a pesquisadora no seguinte trecho:

A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “*marcas linguísticas*” que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes do discurso”. (ROJO, 2005, p.186, grifos da autora).

Por outro lado, os holofotes do ensino de língua materna foram direcionados para o ensino e a aprendizagem de gêneros no Brasil, conforme Koch (2009), a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que dão a devida importância a esse construto da linguagem. Contudo, na prática, isso foi compreendido mais quantitativamente, já que hoje há um leque de gêneros trabalhados em sala de aula. Para comprovar essa prática, basta analisarmos um livro didático; porém, é necessário dar maior atenção à qualidade de exploração desses gêneros. Bunzen (2006), ao refletir sobre as aulas de redação, momento em que os alunos escrevem “para” a escola, propõe que:

Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal (BUNZEN, 2006, p. 149, grifos do autor).

Acrescentamos ainda à proposta do autor, o fato de a leitura e a produção textual serem processos inseparáveis. Além disso, vemos a sala de aula como um lugar de interação multissemiótica e não apenas verbal. Ao determinar uma aula exclusiva para produção de texto, a escola pode estar segmentando o ensino de língua materna e se afastando da perspectiva da aprendizagem como um sistema complexo, epistemologia basilar deste estudo que visa trabalhar com o gênero documentário.

Ademais, gostaríamos de ratificar que compartilhamos também da perspectiva de Bazerman (2006) quando este nos apresenta uma visão social de gênero que atrela o ensino dele não apenas a formas textuais, mas também a formas de vida e de ação, modos de ser,

afirmando que “são os lugares onde o sentido é construído” (BAZERMAN, 2006, p. 23). Essa visão do autor nos remete a visão de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997), de leitura como prática social (FREIRE, 1989), principalmente quando Bazerman (2006) chama a atenção do professorado para o fato da ausência de consciência sobre como é difícil ler coisas que não achamos interessante, pois pode parecer que elas não fazem sentido nenhum. Dito de outro modo, podemos dizer que se ler nos ajuda a transformar o mundo em que vivemos, uma leitura que não está vinculada ao mundo do estudante não faz sentido para ele. Vemos a proximidade disso tudo com a perspectiva da leitura complexa (FRANCO, 2011) que considera esse emaranhado entre inúmeros fatores.

Em resumo, se textos são sistemas complexos, conforme defende Beaugrande (1997) e gêneros são formas de textos relativamente estáveis, como afirma Bakhtin (2011), entendemos, assim como Oliveira e Paiva (2019), que lidamos com sistemas complexos que, apesar de preferirem padrões de comportamento, são sensíveis a mudanças. Em outras palavras, os gêneros funcionam como atratores dentro de um sistema que é o texto, uma vez que, como entende Marcuschi (2007), os gêneros textuais são estabilizações da língua. Percebemos então que, nesta pesquisa, trabalhamos com vários sistemas complexos e nosso objetivo não é analisar um sistema de forma isolada, mas refletir sobre o fato de que eles são dependentes, estão entrelaçados ao ponto de ser difícil estudar apenas um de forma isolada. Assim também são os gêneros, não conseguimos isolar um gênero e estudá-lo como se ele não tivesse relação com outros, pois, em nosso cotidiano, há situações que demandam a utilização de vários gêneros e há gêneros que se utilizam de outros para se constituírem, isso é viver na linguagem (MATURANA; VARELA, 1995).

Depois de compreender o conceito de gênero discursivo com o qual pretendemos lidar ao longo desta pesquisa e suas implicações para o ensino, almejamos a seguir tratar especificamente do gênero documentário. Para isso, levaremos em consideração seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, enfatizando suas propriedades discursivas e multissemióticas que, a nosso ver, podem ser ferramentas indispensáveis na (re)construção dos sentidos.

2.3.2 O documentário como gênero discursivo multissemiótico

Beaugrande (1997) nos ensinou que texto é um evento, logo é irrepetível e seu significado necessariamente dependente não apenas do enunciador, mas do coenunciador e da situação de interação. A partir de Freire (1989), entendemos que ler é compreender e agir

sobre o mundo que vivemos e não apenas decodificar uma palavra, uma imagem, um som, um signo. Franco (2011) mostra a complexidade do processo de leitura, explicitando os percursos dinâmicos e não lineares percorridos por aqueles que vivem um texto. Na mesma esteira, Bakhtin (2011) nos ajuda a compreender a complexidade envolvida na construção de sentidos dentro dos gêneros do discurso. “Costuradas” todas as contribuições que alicerçam nossa caminhada, a teia que tecemos vai ficando mais nítida. Destacamos ainda que Demo (2002), com seus postulados sobre aprendizagem complexa, e Costa (2010), com sua reflexão sobre o ensino de gêneros, também nos ajudam na tessitura complexa desse operar sobre nosso objeto de pesquisa. Nesta subseção, tecemos mais um fio e esperamos que com ele a nossa teia ganhe movimentos, sons, imagens e vida, pois é assim que buscamos conceituar o gênero discursivo documentário.

Historicamente, o gênero documentário nasceu quando o cinema ainda era mudo, em 1920. O primeiro documentário de que se tem registro é “Nanook, o esquimó”, publicado em 1922 e dirigido por Robert Joseph. Wainer (2010) marca três gerações de documentários no Brasil: a primeira, com o cinema mudo, marcada pela criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) por Getúlio Vargas, momento em que as produções eram elaboradas por encomenda do governo; a segunda geração, caracterizada por documentários sociológicos, que eram motivados pelo contexto social de ditadura militar que o Brasil vivia a partir de 1964; e a terceira geração, pós-ditadura, representada pela produção cinematográfica que se tornou acessível a um maior número de pessoas e com temática, como veremos adiante, mais diversificada.

Hoje, com os baixos custos de equipamentos de produção de textos audiovisuais, as plataformas de *streaming* e a divulgação facilitada pela internet, a produção desse gênero foi democratizada e incentivada por concursos nacionais, como o Doc. Brasil e Rumos Itaucultural; por projetos governamentais, como Revelando os Brasis e Pontos de Cultura; e por premiações internacionais, como a que recebeu, em 2020, o documentário “Democracia em vertigem”, escolhido como melhor documentário do ano pelo prêmio Platino.

Mesmo diante de tantas informações acerca do gênero documentário, ainda nos lembramos que Bakhtin (2011) relata a extrema dificuldade que temos de definir um gênero. Possivelmente, tal dificuldade se deveria à heterogeneidade enunciativa, ou seja, às múltiplas formas que usamos de nos comunicar mesmo em situações comunicativas semelhantes. Em um documentário, essa dificuldade é evidenciada por Wainer (2010, p. 12) ao defender que:

Conceituar documentário é uma tarefa de fatal imprecisão. Sabemos o que é, reconhecemos quando assistimos, mas seus limites são absolutamente incertos. Por lidar com a representação da realidade, à qual deve fidelidade (o que por si já implica em uma inevitável ambiguidade); e por estar historicamente ligado a uma comunidade de forte espírito crítico, que avança com o questionamento da própria atividade, suas fronteiras são (e serão) incertas.

O autor sugere ainda que uma definição de documentário pode gerar uma normatização que prejudica a criatividade do gênero audiovisual e pode levar a caminhos “pobres, mecânicos, aborrecidos, ineficazes” (WAINER, 2010, p. 11). No mesmo sentido, Melo (2002, p. 25) defende que o gênero “não pode ser definido a partir da presença de determinados enunciados estereotipados ou de tipos textuais fixos (narração, descrição, injunção, dissertação)”. No entanto, podemos dizer que é comum a qualquer documentário o questionamento crítico e subjetivo da temática trabalhada que atença nosso posicionamento no mundo. Talvez por isso seja um gênero essencialmente educacional, apesar de não se limitar a essa esfera. Além disso, está atrelado ao conceito de verdade, mesmo quando nos leva a questioná-la.

Na tentativa de discutir os conceitos de documentário, somos levados a analisar suas fronteiras, por isso buscamos questioná-las a partir da função e das condições de comunicação discursiva, que, conforme Bakhtin (2011), nos ajudam a entender por que surgem novos gêneros. Melo (2002) e Wainer (2010) apontam um estreitamento de fronteiras entre o documentário e as produções jornalísticas, embora ambos tenham função de apresentar informações sobre um contexto social e real, o documentário trata o tema de maneira subjetiva, tentando gerenciar as emoções de seus coenunciadores; já no texto jornalístico, por exemplo, em um gênero como a reportagem, as condições de comunicação exigem uma tentativa de objetividade e um distanciamento de produções emotivas.

Às vezes, temos dificuldade de diferenciar um documentário de um filme de ficção, já que ambos são produções cinematográficas comuns nas salas de cinema, ou seja, possuem condições de comunicação discursiva comuns. Contudo, quanto à função, Melo (2002) e Wainer (2010) mostram que o documentário tem o compromisso com a verossimilhança, logo não pode se distanciar de fatos da realidade embora exponham narrativas que não tenham acontecido de fato. O roteiro, portanto, em um documentário, funciona apenas como planejamento da produção. Já um filme de ficção não tem compromisso com isso, logo, nada impede que fatos surreais, mágicos e extraordinários façam parte da narrativa, normalmente aí o roteiro dita exatamente como se dará o percurso de produção.

Uma outra fronteira tênue, apontada por Wainer (2010), ocorre entre o documentário e a propaganda. Como, para produção de alguns documentários, é necessário patrocínio ou porque, durante algum tempo, eles foram produtos de encomenda governamental, como dissemos anteriormente, esses textos se aproximaram do gênero propaganda. No entanto, vale ressaltar que a função enunciativa de uma propaganda, em um gênero como anúncio publicitário, por exemplo, deve ser influenciar, enquanto, no documentário, a argumentação se volta para a informação, com o objetivo é informar.

A diversidade de fronteiras do gênero em questão mostra que estamos trabalhando com textos ecléticos e que, ao longo dos anos, foram adquirindo novas roupagens fruto de avanços tecnológicos, pois, como defende Bakhtin (2011), os gêneros nascem, modificam-se e caem em desuso conforme a necessidade de comunicação humana. As diversas maneiras de comunicar através de documentário e as transformações pelas quais o gênero passou fez com que eles formassem subgêneros ou que ganhassem sobrenomes. Nichols (2003) agrupa seis modos diferentes de representação em documentários: poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performativo. Eles se diferenciam pela maneira como lidam com a temática, ou seja, pela abordagem que dão ao tema. Além disso, é comum alguns autores adjetivarem seus documentários de maneira a deixar explícita a temática geral que pretendem explorar, por exemplo, documentário musical, documentário jornalístico, documentário autobiográfico, entre outros.

Como enunciados relativamente estáveis, os gêneros são nomeados a partir de comunicações que possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional em comum. Nos documentários, o conteúdo temático está muito atrelado à motivação de produção. Conforme Wainer (2010), esta motivação pode se dar por uma manipulação da linguagem, já que esse gênero mostra uma interpretação do mundo que pode estar alicerçada no projeto de dizer do diretor (enunciador do texto). A motivação também pode partir de uma curiosidade sobre o mundo, os documentários etnográficos são bons exemplos disso, já que mostrar a cultura de um povo é uma forma de suprir uma curiosidade sobre ele.

Também é motivo de produção de documentário o desejo por intervenção, principalmente política, afinal questionar a realidade e expor isso de forma a convencer outras pessoas pode ser uma importante ferramenta de transformação social. Wainer (2010) aponta ainda uma quarta motivação para produzir esse gênero que é a oportunidade. Há momentos irrepetíveis que precisam ser documentados, por isso o registro de imagens e de sons podem ser tratados de maneira a gerar bons documentários.

Segundo Wainer (2010) são temáticas comuns a documentários: celebrações de jornadas vitoriosas, experiências positivas, traços identitários de grupos sociais, comportamento marcante de pessoas, inclusão social, investigação de um assunto publicamente problemático, lugares exóticos ou peculiares, transformações geográficas ou sociais, compartilhamento de histórias, investigação de interesse profissional, defesa de uma tese, manifesto, entre outros. É importante ressaltar que, mesmo dentro da mesma temática e motivados pelo mesmo interesse de produção, a construção de sentido em um documentário depende da abordagem dada a temática e da utilização de inúmeros outros fatores que estão relacionados ao estilo e à construção composicional.

No que diz respeito ao estilo, percebemos que o documentário é um gênero que não cabe em um molde. Isso significa uma abertura à criatividade que faz com que a individualidade do produtor seja bastante valorizada. Além da gramática da língua, a gramática audiovisual também faz parte do estilo deste gênero, pois, assim como a seleção de recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais emergem das situações enunciativas e produzem significados, a seleção de imagens, sons, ângulos, planos e movimentos agem na construção dos sentidos, e cada enunciativo manipula esses recursos de maneira singular para geração de sentidos. É isso que leva Bakhtin (2011, p. 266) a afirmar que:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...].

A complexidade de leituras de documentários é enfatizada pelos variados e explícitos recursos semióticos de produção de sentido, pois requer uma habilidade leitora que está para além de competências puramente linguística e exige operações cognitivas que demandam relações recursivas multissemióticas. Ao comparar documentário e reportagem, Melo (2002, p. 28) resgata nosso conceito de língua quando diz que “[...] no documentário ou na reportagem não estamos diante de uma mera documentação, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos”. Consideramos, portanto, que não devemos esperar que um documentário traga sentidos prontos para serem identificados pelos espectadores, pois o documentarista não etiqueta o mundo em suas produções, na verdade, o leitor ou coenunciador (re)constrói sentidos a partir de sua perspectiva sobre a temática ancorados no estilo e na construção composicional.

A linguagem audiovisual ajuda a construir, no gênero em questão, uma composição múltipla em significados e recursos de geração de sentido. Conforme o Manual

do professor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro¹⁰, podem fazer parte da construção composicional de um documentário:

- a) quadro, frame ou fotograma: indica cada imagem que compõe um registro audiovisual;
- b) plano: um trecho de filme contínuo entre dois cortes consecutivos;
- c) tomada: a ação de filmar um mesmo plano;
- d) cena: ação que ocorre no mesmo espaço e recorte temporal;
- e) sequência: unidade dramática composta por uma ou mais cenas;
- f) plano sequência: sequência sem cortes;
- g) enquadramento: campo de visão da câmera.

Há ainda três fatores que podem influenciar diretamente a (re)produção de sentidos e que alteram a construção composicional de um documentário, são eles: os tipos de planos, os tipos de ângulos e os movimentos da câmera. Plano é como é chamado o campo de visão da câmera, o ângulo diz respeito a como a câmera focaliza uma pessoa, e o movimento da câmera é como a cena é registrada a partir do movimento feito pela câmera. Podemos observar esses fatores a partir do exemplo a seguir:

Figura 7 – Cena O dilema das redes



Fonte: Cena do documentário “O dilema das redes” (2020).

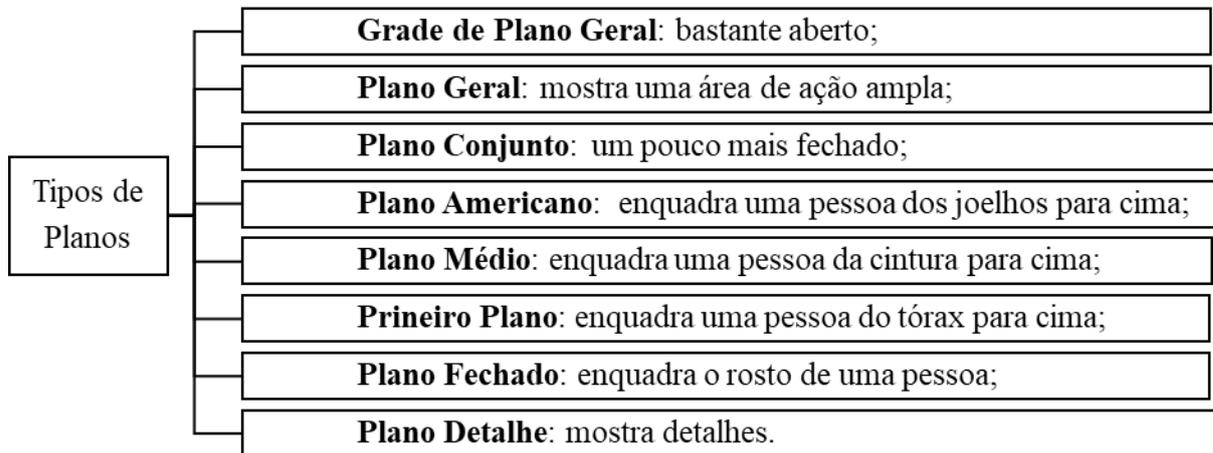
Em (6), é possível observar que o campo de visão da câmera está direcionado a mostrar o ambiente, parcialmente, focando a figura humana do tórax para cima. No que diz respeito ao ângulo, percebemos que a pessoa é filmada de frente. Nesse recorte da cena, observamos que a câmera produz um movimento fixo, que se dá em seu próprio eixo. É

¹⁰ Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em: 02 nov. 2020.

importante observar que todos esses fatores produzem significado e este é o ponto que desejamos ressaltar. Essa imagem é um recorte de uma cena do documentário “O dilema das redes” em que são mostradas entrevistas feitas com vários funcionários e ex-funcionários de importantes redes sociais que são mostrados nesse plano, ângulo e movimento porque o objetivo é focar as expressões faciais e o movimento feito com as mãos, já que, assim como o que é dito pelos entrevistados, estes são fatores que passam credibilidade para o público.

Ainda conforme o Manual do professor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, elaboramos fluxogramas que mostram os diversos tipos de planos, ângulos e movimentos que podem ser feitos com a câmera. A seguir, apresentamos e explicamos sucintamente cada um deles:

Figura 8 – Fluxograma Tipos de planos



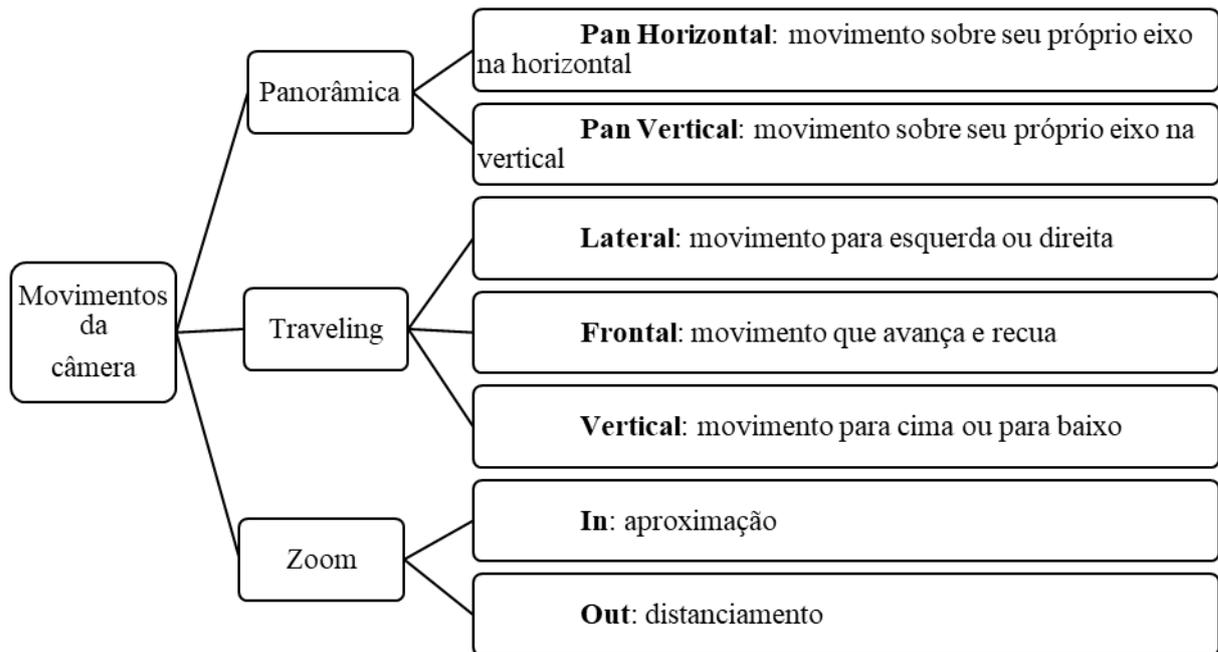
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9 – Fluxograma Tipos de ângulos



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10 – Fluxograma Movimentos da câmera



Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses recursos de composição de um documentário, o Manual do professor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro considera ainda a objetividade e a subjetividade do olhar da câmera sobre o que está sendo filmado e os recursos sonoros que podem ser diálogos, silêncio, trilha musical, ruídos que, quando gravados na cena, chamamos de sons diegéticos e, quando incluídos em edição, chamamos extradiegéticos. A edição é um momento crucial para geração de sentidos, porque é nesse momento que o produtor manipula o material produzido de maneira a poder alcançar os efeitos de sentido desejados.

As características composicionais dos gêneros audiovisuais estão sendo mostradas aqui a partir de trabalhos que se baseiam na Gramática do *Designer Visual* (2006), como o material proposto pela OLPEF. No entanto, nosso propósito não é guiar nossa pesquisa sob essa perspectiva, que, a nosso ver, interessa aos produtores do gênero. Na verdade, almejamos compreender como essas semioses auxiliam nas leituras de documentários e como elas podem ajudar a compreender as perspectivas dos estudantes em relação a um texto audiovisual e como professores podem gerar perturbações a partir desse conhecimento. Por isso, nossa descrição não visa a ser exaustiva, mas reconhecer a importância da análise desses recursos audiovisuais também para a compreensão textual.

É importante ressaltar também que o documentário é um gênero que manifesta vários outros, por exemplo, a escrita de um roteiro, que funciona como planejamento; a sinopse, que auxilia na divulgação do documentário; a entrevista, que é um recurso utilizado para melhor explorar a temática; e a autorização de uso da imagem, que estabelece que todas as pessoas que aparecem no vídeo devem assinar um termo. Além desses gêneros, essa produção audiovisual também pode usar em sua construção composicional de entrevistas, gráficos, poemas, entre outros gêneros para auxiliar na condução da temática proposta.

Por fim, sobre a recepção de documentários, Wainer (2010, p. 102) afirma:

O realizador que desejar conduzir seu público à fio, em direção a uma conclusão ou reação pré-determinados, tem grandes chances de atingir enorme frustração.

Pois a obra audiovisual é aberta, que se renova a todo instante. À cada pequeno bloco com alguns segundos circulam uma enorme quantidade de informações, visuais e auditivas. Essas informações chegam ao espectador que, em diálogo com seu repertório, dá sentido próprio ao fragmento de texto, bem como ao seu conjunto. Alguns desses sentidos serão percebidos de forma parecida por pessoas de repertório próximo. Outros serão apreendidos de forma absolutamente individual e subjetiva. Para algumas pessoas chamará a atenção a reação de um personagem, uma fala emblemática, uma vestimenta, um gesto. Outros farão outras leituras, sendo que, se tiverem a oportunidade de assistir novamente ao programa, provavelmente farão outras considerações, se aterão a outros detalhes.

Wainer (2010) traz nesse trecho muito do que foi discutido ao logo desta seção, pois, quando o autor pondera que “a obra audiovisual é aberta”, considera o “repertório” do espectador e a possibilidade de releituras; ele, então, corrobora o conceito beaugradiano de texto como evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais e como um sistema múltiplo de conexões entre vários elementos, além de entender, assim como Franco (2011), a leitura sob o ponto de vista da complexidade.

As discussões teóricas realizadas até aqui compõem o pontapé inicial a esta pesquisa que busca somar esforços para contribuir com o ensino de leitura em língua materna e com a formação de cidadãos cada vez mais conscientes do papel que a leitura, como foi defendida aqui, pode exercer em seu cotidiano.

Na próxima seção, entenderemos como toda discussão teórica realizada até aqui se entrelaça a metodologia desta pesquisa.

3 O MOVIMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevemos como foi (re)construído o planejamento metodológico desta pesquisa. Inicialmente a caracterizamos conforme natureza, abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. Em seguida, tratamos sobre o contexto e os participantes da pesquisa. Além disso, descrevemos os instrumentos e os procedimentos de geração de dados para, em seguida, explicar como organizamos os dados gerados. Por fim, há uma breve argumentação em torno de nossa responsabilidade ética, já que nossa pesquisa contou com a contribuição de seres humanos.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nascimento (2016) propõe que podemos caracterizar uma pesquisa quanto à natureza, à abordagem ou metodologia, aos objetivos e aos procedimentos ou à técnica ou ao tipo de pesquisa. Levando em conta a classificação do autor, nossa pesquisa se caracteriza quanto à natureza como aplicada¹¹, já que usamos um conjunto de conhecimentos teóricos – epistemologia da complexidade e seus desdobramentos para compreensão do ensino, do texto e da leitura, além da teoria da referenciação e as discussões em volta do conceito de gênero do discurso – para melhor entender como estes funcionam na prática e como podem trazer contribuições para o ensino e aprendizagem de leitura. Não pretendemos com essa caracterização dissociar teoria e prática, pois reconhecemos que esses dois lados do conhecimento são necessários para entender o fenômeno complexo que analisamos.

Quanto à abordagem, iremos nos basear na interpretação dos dados gerados a partir de oficinas de leitura de documentário, logo, esta pesquisa tem viés qualitativo. É importante ressaltar que entendemos o método dedutivo como aquele que mais se aproxima do que nos ajudará a tratar os dados, para concluir isso, baseamo-nos no conceito de Souza (2020, p. 68) que define que “Deduzir é produzir conhecimento pela proposição de uma explicação teórica, cuja validade poderá ser evidenciada ou por modelos abstratos, ou por uma investigação junto à realidade”.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que não pretendemos criar muros intransponíveis ao caracterizar a pesquisa, visto que a natureza complexa (DEMO, 1995, 2002; MATURANA; VARELA, 1995) a partir da qual olhamos para nosso objeto de pesquisa

¹¹ É importante pontuar que caracterizamos nossa pesquisa quanto à natureza como aplicada para diferenciá-la da básica, que busca avaliação ou diagnóstico de um fenômeno, conforme Nascimento (2016).

nos convida a planejar um trajeto que se constrói ao caminhar (COSTA, 2007). Por isso, abordamos o fenômeno estudado também de forma abdutiva, pois, como propõe Peirce (2003 *apud* COSTA, 2007), esse raciocínio nos permite partir do fenômeno com base em uma explicação teórica, como propõe o método dedutivo, mas também nos permite voltar ao fenômeno sempre que sentirmos necessidade de entender sua dinamicidade e sua não linearidade, ou sempre que for emergente/contingencial. Essa postura metodológica favorece nosso olhar recursivo (MATURANA, 2001) em relação ao nosso objeto de pesquisa, já que nossa pesquisa se constrói como mais um fio dentro de uma rede de conhecimento que tem se construído no fluxo do fazer científico do Grupo Estudo e Ensino do Texto (GEENTE). Adiante, explicamos como essa deriva (MATURANA, 2001) tem entrelaçado os fios de nossas pesquisas.

Quanto aos objetivos, a filosofia do nosso objeto exige que adotemos uma postura explicativa, visto que, conforme Nascimento (2016), assim se caracterizam as pesquisas que visam interpretar o fenômeno observado a partir da realidade na qual estão inseridos. Sobre isso, gostaríamos de pontuar o pensamento de Maturana (2001) quando este trata da objetividade entre parênteses, assim o autor reconhece o pesquisador, ou observador – nos termos dele – como parte integrante do contexto observado, ou seja, o fenômeno observado é explicado ou descrito sob o ponto de vista de quem o pesquisa, que, embora tente se distanciar do evento pesquisado, está biologicamente relacionado a ele. Maturana e Varela (1995, p. 35), ao defenderem que “observador, ambiente e organismo observado formam agora um só e idêntico processo operacional-experiencial-perceptivo no ser do ser observado”, explicam a relação que tivemos, enquanto pesquisadoras, com os estudantes, as oficinas e com os percursos de leitura que serão analisados.

Assumimos que esta pesquisa parte de outras reflexões realizadas pelo GEENTE e que, com base no pensamento abductivo e na perspectiva da complexidade, não visa finalizar-se na materialidade desta dissertação, mas abrir-se para que outras reflexões sejam possíveis a partir das discussões realizadas aqui, já que a recursividade do fazer metodológico característico desse grupo de pesquisa tem permitido a construção de uma teia de conhecimento que muito contribuiu e busca contribuir para o ensino de língua materna.

As pesquisas as quais nos referimos caracterizam-se, assim como esta, quanto aos procedimentos, como uma pesquisa-ação, já que essa técnica foi vista até aqui como uma das que mais se aproximam de nosso viver a pesquisa. No entanto, é importante esclarecer que nossa análise é motivada por uma rede de pesquisas que se constrói a partir de Monteiro (2014), que proporcionou a construção de uma teia de reflexões que não circunscrevem

resultados de pesquisas, mas que constituem fios numa rede aberta ao emergir do fazer no trabalho pedagógico do professor/pesquisador. Portanto, com base na perspectiva da complexidade e nas observações construídas ao longo das experiências de pesquisa do GEENTE, não objetivamos com a pesquisa-ação promover intervenções no contexto escolar, mas somar experiências que possam contribuir com reflexões acerca do tratamento do texto em contextos pedagógicos, já que entendemos que a aprendizagem é um processo de interações que se constitui por inúmeros elementos, diferente de um resultado que pode ser quantificado e delimitado. Buscamos, então, com esse estudo, construir explicações que, uma vez aceitas, possam se tornar experiências para outras explicações (MATURANA, 2001) e, assim, dar continuidade a construção dessa rede de pesquisa.

Thiolent (1992, p. 14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para melhor justificar nossa postura diante desse procedimento de pesquisa, é necessário recorrer inicialmente a Maturana e Varela (1995, p. 68) que desenvolvem sua obra com base em dois aforismos que resumem nossa escolha metodológica: 1. “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” e 2. “todo ato de conhecer produz um mundo”. A partir desses aforismos, entendemos que só no processo ativo de fazer emergir (VARELA, 1994), apenas na ação de pesquisar, conheceremos o fenômeno estudado, no entanto, atentamos para que com isso produziremos “um” mundo.

Conforme explica Maturana (2001, p. 155), “ao explicarmos nossa experiência cientificamente, esta se torna, por isso, o mundo que vivemos”, mas é preciso dizer que sempre estamos perseguindo a ideia de afetar positivamente “o” mundo. Maturana e Varela (1995) nos lembram ainda que só é possível conhecer o que se faz e que conhecer é uma ação efetiva. Dentro do contexto desta pesquisa, acrescentamos que essa ação também é afetiva, visto que, conforme MATURANA (2001, p. 145), “nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazer ciência”.

Buscamos, a partir da pesquisa-ação, auxiliar na construção de conhecimento útil para o grupo social que nos propusemos a investigar (THIOLLENT, 1992), mais especificamente para a construção de teorias educacionais da prática. Com isso, desejamos também compartilhar conhecimentos, pois apoiamo-nos na afirmação de Marcuschi (2007, p.

96) de que “a única forma de partilhar nosso conhecimento é construí-lo socialmente”. Depois de caracterizar esta pesquisa, intentamos, na próxima subseção, explicar qual o contexto no qual ela se situa e qual o perfil de participantes alcançamos.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Como vimos na primeira seção desta dissertação, a perspectiva da complexidade faz parte da base teórica e, conseqüentemente, metodológica deste estudo. Isso requer entender que a não linearidade faz parte do processo de construção desta pesquisa, no entanto, a recursividade e a auto-eco-organização aos poucos nos permitem linearizar e organizar parte do sistema que estudamos para assim conseguir entendê-lo. Esse movimento não pressupõe o não planejamento, pelo contrário, respaldados em Morin (2015), renunciamos a um programa pré-definido e adotamos estratégias de ação, conforme enuncia o autor:

A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação (MORIN, 2015, p. 79).

Por isso, ao longo desta seção metodológica, além de explicar como esta pesquisa aconteceu, é importante retomar como ela foi projetada para acontecer, pois desejamos mostrar que a perspectiva complexa nos acompanha no fazer científico e no fazer pedagógico, já que, conforme essa visão teórica e metodológica e diante de nosso objeto de pesquisa, esses “fazeres” são inseparáveis. Além disso, nossa pesquisa aconteceu em um contexto sanitário e político-social em que planejar era uma ação ainda mais instável, portanto, como pesquisadoras, precisamos estar cada vez mais flexíveis às emergências do caminho que trilhamos, que nos exigia autopoiese.

3.2.1 Contexto de pesquisa esperado

Desenvolvemos as oficinas que favoreceram a geração de dados desta pesquisa em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), localizada no município de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará. Elegemos essa escola, em primeiro lugar, porque desejamos colaborar com o ensino público de nosso Estado, em

seguida, porque as escolas estaduais em tempo integral representam uma estratégia do poder público que visa formação integral dos alunos¹².

Isso significa que as escolas nas quais foram implementadas essa modalidade de ensino possuem dimensões pedagógicas voltadas para a pesquisa como um princípio. Os estudantes cursam uma disciplina ao longo dos três anos do Ensino Médio que se chama Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) cuja finalidade é o desenvolvimento de competências socioemocionais e a iniciação científica, que ajuda os jovens a identificarem e refletirem cientificamente sobre os problemas da comunidade em que vivem, além de proporcionar orientação para que os alunos compreendam o mundo do trabalho. Acreditamos que isso contribuiu para que os nossos participantes de pesquisa tivessem maior consciência de seu papel social ao colaborarem com este estudo.

Ademais, os componentes curriculares são organizados com base em um núcleo comum (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), conforme acontece no tempo regular, e em uma parte diversificada, em que, além da disciplina de NTPPS, os alunos cursam Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais e cinco tempos eletivos, ou seja, disciplinas que alunos escolhem cursar. Cada disciplina eletiva possui carga horária de duas aulas semanais e tem duração de um semestre. Essas eletivas podem contemplar as mais diversas temáticas, desde aprofundamento de conteúdo do núcleo comum a práticas de esporte e de lazer.

Em um desses tempos eletivos, o aluno é direcionado a clubes autogeridos, ou seja, os próprios estudantes planejam, organizam e executam as ações do grupo, metodologia que prima pela aprendizagem cooperativa, metodologia em que o aluno participa ativamente de sua aprendizagem e a de seus pares. Normalmente, esses clubes são compostos por 20 alunos que cursam o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio.

É importante acrescentar que os critérios do governo estadual para a escolha de escolas que recebem essa proposta de ensino e de aprendizagem definem também o público com o qual queremos trabalhar: pelo menos 50% dos alunos atendidos por essas instituições são cadastrados em programas sociais, como o Bolsa Família, além de serem priorizadas as escolas localizadas em municípios populosos com registro de jovens em vulnerabilidade social, como o que acontece com a escola na qual realizamos nossa pesquisa.

Este era o contexto que esperávamos, no entanto, já esperávamos também a necessidade de bifurcações devido à pandemia que já vivenciávamos quando projetamos este

¹² Para mais informações, acessar: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf.

estudo. Por isso, a seguir, entenderemos as perturbações sofridas e como nos auto-organizamos.

3.2.2 Contexto de realização de pesquisa

Todo esse arranjo mostrado até aqui sobre a organização curricular de uma EEMTI e sobre o público atendido por essas instituições passou por alterações pertinentes devido à pandemia de Covid-19 sofrida pelo mundo e, conseqüentemente, pelo Brasil a partir de março de 2020. Toda Educação teve que se adaptar ao ensino remoto, modalidade emergencial de ensino autorizada pelo Decreto Legislativo nº 06/2020¹³ e normatizada pela Lei 14.040¹⁴, de agosto de 2020. Logo, o que estava previsto pela Portaria de nº 343¹⁵, de 17 de março de 2020, para durar 30 dias, sofre sucessivas prorrogações e alterações para se adaptar aos avanços e retrocessos de uma doença que devastava o mundo. Leite (2021) percorre todo trajeto legislativo e esclarece de maneira detalhada como a educação tentou manter seu funcionamento no Brasil apesar da situação inédita vivida.

Embora tenha sido planejada vislumbrando o retorno das atividades presenciais, nossa pesquisa foi desenvolvida em contexto de ensino remoto, pois, conforme Resolução¹⁶ do Conselho Nacional de Educação CP nº 2, de 6 de outubro de 2021, o ensino remoto estava permitido até 31 de dezembro de 2021. Com o avanço da disseminação do vírus e a segunda onda da doença, o governador do estado do Ceará, por meio do Decreto Nº 33.980¹⁷, de 12 de março de 2021, retoma o isolamento social rígido em todo o estado, com isso, o ensino remoto se mantém como única opção de sustentar o ano letivo.

Não obstante, as desigualdades sociais se acentuaram e, em contexto de ensino remoto, isso dificultava o acesso às aulas. Levando em consideração que as EEMTI foram criadas para reduzir essas desigualdades, já que a escola oferecia a esses estudantes um ambiente favorável para o desenvolvimento humano, alimentação, além da própria escolarização, nesse contexto de pandemia, a impossibilidade de manter esses benefícios sociais, exigiu resiliência dos profissionais da educação e decisões governamentais que

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 26 jul. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 jul. 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 26 jul. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/DECRETO-No33.980-de-12-de-marco-de-2021.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

atenuassem as dificuldades enfrentadas pelos alunos devido à dificuldade de acesso à Internet, a ausência de equipamentos para assistir às aulas – celulares, tablets ou computador – e apoio socioemocional que os estimulasse a corresponder ao esforço de manter as atividades educacionais mesmo à distância.

Em contexto escolar, a dinâmica de ensino e aprendizagem sofreu alterações pertinentes muitas vezes ao longo do ano letivo de 2020 e de 2021, já que, à medida que o contexto sanitário mudava, estudantes e professores se transformavam e aprendiam juntos a passar pelas emergências desse contexto. Quanto às medidas governamentais, chips foram distribuídos pelo governo do estado para que os alunos tivessem acesso às aulas on-line, tablets foram entregues a alunos do 1º ano do ensino médio, também foram entregues cartões alimentação e, assim, esse sistema complexo se mostrava dinâmico, vivo, imprevisível, auto-eco-organizável e adaptativo.

No momento em que ocorreu a geração de dados desta pesquisa, entre os meses de abril e junho de 2021, a escola estava em contexto de entrega dos chips de internet e promovendo uma campanha de iniciativa da Secretaria de Educação chamada “Busca ativa: nem 1 aluno fora da escola”¹⁸ que objetivava fazer levantamento dos alunos que não estavam frequentando as aulas remotas, compreender os motivos e auxiliá-los para que eles pudessem voltar a frequentar as aulas. Com isso, é possível ter ideia do contexto social-escolar em que nossa pesquisa aconteceu, em resumo: segunda onda de Covid-19, ensino remoto com dificuldade de manter a assiduidade dos estudantes e rotina escolar em constante modificação devido às necessidades de adaptação às demandas que o período histórico-social de incertezas exigia.

Contudo, as oficinas de leitura representaram uma oportunidade de resgatar o funcionamento de um tradicional clube de leitura da escola que não se manteve com as adaptações de horários exigidas pelo ensino remoto. Para isso, tivemos apoio da coordenação, que abriu espaço para que o convite fosse realizado em ambientes virtuais, nos quais a escola interagiu com os estudantes, e dos professores de Língua Portuguesa que dispuseram do tempo de suas aulas em ambiente virtual para que o convite fosse feito nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

¹⁸ Para mais informações sobre essa campanha, acessar: <https://www.ceara.gov.br/2021/05/14/nem-1-aluno-fora-da-escola-seduc-promove-campanha-para-a-busca-ativa-de-estudantes/>

Para participarem das oficinas, os alunos receberam um *link*¹⁹ que dava acesso a um formulário do *Google* no qual eles poderiam realizar a inscrição. Nesse formulário, apresentamos as oficinas e pedimos que eles preenchessem alguns dados, como: nome completo, nome social (caso tivessem), série e turma, número de *WhatsApp*, *e-mail*, preferências de leituras e expectativas em relação às oficinas. Recebemos vinte e uma inscrições de alunos de diferentes séries e turma da instituição.

No entanto, selecionamos os dados daqueles que tinham, pelo menos, 90% de presença e que respondiam os instrumentais elaborados para alcançar os objetivos desta pesquisa. Com isso, foram selecionados os dados de 8 participantes: dois estudantes que cursam o 1º ano do ensino médio, dois que cursam o 2º ano e quatro cursistas do 3º ano do ensino médio. Ao longo da análise, referimo-nos a esses alunos usando a letra “E” de “estudante” e os números de 1 a 8 conforme ordem alfabética de seus nomes reais, como forma de preservar a identidade dos participantes, são elas: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

É importante ressaltar que, embora em modalidade remota de ensino, tentamos conservar a perspectiva metodológica dos clubes de leitura inspirada na aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2018), pois, quando entendemos que não seria possível desenvolver as oficinas – das quais trataremos com mais detalhes na próxima subseção – de forma presencial, não mudamos nosso projeto de pesquisa. Na verdade, entendemos essa dificuldade como uma perturbação e percebemos que, com isso, teríamos que fazer bifurcações, ou seja, o que fizemos não foi um novo planejamento, mas uma auto-eco-organização daquilo que havíamos planejado, pois entendemos o planejamento como uma estratégia e não como um programa a ser seguido (MORIN, 2015).

A seguir, explicamos quais são os instrumentos e como se deu os procedimentos de geração de dados.

3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Objetivando adotar uma postura de professoras/pesquisadoras complexas, sentimos a necessidade de explicar o processo recursivo e autopoietico de construção da metodologia desta pesquisa, conforme já explicamos. Por isso, sempre buscamos mostrar como essa pesquisa foi planejada e como ela se construiu nas emergências de um ensino remoto exigido pelas condições sanitárias do país. Isso afetou de forma considerável nosso

¹⁹ Por meio deste link <https://forms.gle/Qw4fpyrCAN8rnPQ39>, é possível ter acesso ao formulário enviado aos estudantes.

procedimento de geração de dados, conforme mostraremos a seguir, embora tenhamos apenas adaptado os instrumentais de pesquisa para a modalidade virtual.

3.3.1 Instrumentos de geração de dados

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos de geração de dados e como esses recursos nos ajudaram no planejamento das oficinas, na geração de dados e na construção argumentativa para atender aos objetivos de pesquisa.

Um dos instrumentais usados foram **entrevistas semiestruturadas**. Aubert *et al.* (2018, p. 22) defendem que “o ensino alcança sua dimensão transformadora do contexto quando o professorado trabalha com a comunidade, dialoga com as famílias e se aproxima da vida deles”, ou seja, nossa ação pedagógica não se insere em um contexto “em branco”, há toda uma ontogenia (MATURANA; VARELA, 1995) que precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem cuja intenção não é fazer intervenções, mas contribuir com a história dessas mudanças estruturais. Nessa esteira, Freire (1989, p. 9) afirma também que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, com isso entendemos que a aproximação com as realidades vividas – que são diferentes para cada indivíduo – pelos participantes da pesquisa foi importante para conseguir engajamento desses sujeitos no processo de ensinar e aprender.

No entanto, essa sensibilidade às condições iniciais inerente à perspectiva da complexidade nos faz conscientes da deriva (MATURANA, 2001; MORIN, 2015) em que vivemos, ou seja, sujeitas a acasos e imprevistos. Por isso, para conseguir fazer previsões sobre os participantes da pesquisa, inicialmente fizemos uma entrevista por meio de um formulário²⁰ do *Google*, pois isso nos ajudou a planejar estratégias de ensino. A partir desse instrumental, fizemos perguntas que giram em torno de hábitos diários, leituras de noticiários e gostos pessoais e as demandas temáticas que a comunidade de aprendizagem precisava discutir, tendo em vista o que tratamos ao longo de nossa fundamentação sobre Freire (1989), Bazermana (2006), entre outros. Isso serviu de base para selecionar o documentário com o qual trabalhamos, “O dilema das redes”, do qual trataremos mais adiante.

Além de sensível às condições iniciais, uma pesquisa que se lança dentro da perspectiva da complexidade, não se finda na geração de dados ou na materialidade de uma dissertação, por exemplo, mas busca, por meio de *feedbacks*, uma constante auto-eco-

²⁰ Por meio desse link <https://forms.gle/A9Wmq1qrMufAi1z89>, é possível ter acesso ao formulário enviado aos estudantes.

organização. A partir dessa consciência, no último dia de oficinas, aplicamos outra entrevista por meio de outro formulário²¹ do *Google* para compreender se as expectativas dos alunos em relação ao primeiro encontro foram atendidas e para que eles fiquem à vontade para nos avaliar e se autoavaliarem. Esse instrumental foi importante na compreensão da não linearidade, da dinamicidade e das demais características da aprendizagem complexa que descrevemos na seção teórica e que desenvolvemos com o instrumental a seguir.

O instrumental **observação participante** é o principal instrumental desta pesquisa. Foram ofertadas à comunidade escolar, da qual tratamos na seção anterior, 10 oficinas de leitura que tiveram como texto principal o documentário “O dilema das redes”, selecionado junto à comunidade de aprendizagem a partir do instrumental já apresentado. Cada oficina, que detalhamos com mais afinco na subseção a seguir, teve duração de 1h30min e foram realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*²². Para isso, criamos um evento no aplicativo Google Agenda no qual programamos as datas e os horários das oficinas, dessa forma, os alunos recebiam um lembrete sempre que as aulas fossem começar, já que na criação do evento é possível vincular o *e-mail* dos estudantes, coletados a partir do formulário que eles responderam ao fazer a inscrição para participar das oficinas. A partir do acesso ao *e-mail* institucional da Universidade Estadual do Ceará, foi possível gravar todas as oficinas por meio de áudio e vídeo. Além disso, a plataforma também enviava para o *e-mail* institucional da pesquisadora o registro das interações por meio do chat, ferramenta do aplicativo *Google Meet*.

Usamos a nomenclatura desse instrumental sugerida por Souza (2020, p. 86) que define “observação” como “procedimento de aproximação junto ao objeto ou grupo sob análise para identificar os atributos estudados” e “participante” porque vivenciamos a rotina escolar daqueles que colaboraram com este estudo, pois entendemos, conforme Maturana e Varela (1995, p. 35), que “observador, ambiente e organismo observado formam agora um só e idêntico processo operacional-experiencial-perceptivo no ser do ser observado”. Em outras palavras, como sistema vivo, também participamos ativamente da geração de dados desta pesquisa, logo, não há uma pretensão de distanciarmos o eu em relação ao nosso objeto de estudo, mas sim uma consciência de que somos parte integrante do sistema analisado. Acreditamos que assim foi possível vivenciar a teoria na prática e estar em consonância com o que defende grande parte dos autores que compõem a base teórica desta pesquisa.

²¹ Por meio deste link <https://forms.gle/kZHgDEG75RrHWnwK6>, é possível ter acesso ao formulário enviado aos estudantes.

²² Todas as oficinas foram realizadas por meio do acesso ao link: <https://meet.google.com/zzs-abwc-nxs>.

Por meio desse instrumental, intentamos construir na prática os princípios da aprendizagem complexa para o ensino e a aprendizagem de leitura e entender suas contribuições para desenvolvimento leitor. Além disso, as interações analisadas, coletadas a partir desse instrumental, fizeram-nos discutir melhor sobre como os estudantes, no fazer emergir das perturbações e acoplamentos entre professora-alunos e alunos-alunos, (re)construíram os objetos de discurso como teias indispensáveis para (re)construção dos sentidos. Com esse instrumental, compreendemos como a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica contribui para a (re)construção de sentidos nas leituras do documentário.

Utilizamos também o instrumental **Diário de bordo**. Ao término das oficinas 2 a 9, encaminhamos aos estudantes um *link*²³ de um formulário do *Google* para que eles narrassem de maneira breve, em formato de diários, o que foi realizado durante a oficina, o que aprenderam, as prováveis relações que consigam fazer com encontros anteriores e as reflexões que podem levar para vida social. Acreditamos que esse instrumental foi um importante registro das relações sociocognitivas (SALOMÃO, 1999, 2003; MARCUSCHI, 2007) acionadas, construídas ou desenvolvidas durante o curso. Além disso, acreditamos que ele nos proporcionou uma autoapoieses recorrente que nos permite um constante *feedback*, ou seja, uma auto-eco-organização processual para conduzir a oficina seguinte, pois o propósito foi estar abertas às demandas que poderiam emergir das situações de interação com os alunos, conforme prevê a epistemologia complexa (DEMO, 2002; MATURANA, 2001; CAPRA, 1996; MATURANA; VARELA, 1995), foi de extrema importância para algumas mudanças de rota das quais trataremos adiante.

Por fim, usamos as **interações por WhatsApp** como instrumental de pesquisa. No aplicativo de mensagem *WhatsApp*, foi criado um grupo chamado “Texto em Movimento” em que os alunos inscritos recebiam informações sobre as oficinas e sobre as emergências que surgiam no período em que aconteceram os encontros. Além disso, entre as oficinas 9 e 10, as orientações individuais para as produções dos posts – que serão explicados posteriormente – foram feitas por meio desse recurso.

Na próxima subseção, detalhamos como esses instrumentais foram usados dentro de nossa ação de pesquisa.

²³ A cada oficina, os alunos recebiam um *link* diferente. No entanto, o formulário era composto pelos mesmos encaminhamentos: 1. Coloque aqui seu nome completo; 2. Conte o que aconteceu no encontro de hoje; 3. Como você está se sentindo em participar das oficinas Texto em movimento. A título de exemplificação dispomos o *link* do diário de bordo da Oficina IV aqui: <https://forms.gle/JiRoLJZMn4zC1rQr6>

3.3.2 Procedimentos de geração de dados

Nesta subseção, tentamos linearizar um caminho que se construiu numa deriva que nos permitimos viver desde o momento em que projetamos esse caminho, ou seja, que decidimos navegar mesmo sabendo que a instabilidade inerente ao viver na complexidade se acentua pela imprevisibilidade social imposta por um vírus que causava um temporal devastador na vida de todas as pessoas.

A geração dos dados desta pesquisa foi possível a partir de 10 oficinas realizadas no período de 14 de abril de 2021 a 16 de junho de 2021, sempre às quartas-feiras no horário das 10h às 11h30min. É importante registrar que o dia e horário de realização das oficinas foram pensados em conjunto com a coordenação escolar para que não interferisse na rotina escolar e para que a fadiga, consequência de muito tempo em aula, prejudicasse o desempenho dos estudantes. As oficinas ofertadas à comunidade escolar da EEMTI na qual realizamos a pesquisa teve participação voluntária dos estudantes que manifestaram intenção de participação preenchendo um formulário disponibilizado pelas pesquisadoras, como já explicado anteriormente. Vinte e um estudantes manifestaram interesse em participar do evento, no entanto, para fins de análise, selecionamos dados de oito estudantes, conforme critérios de assiduidade e engajamento já descritos na subseção 3.2.

Um ponto que gostaríamos de explicitar é sobre a escolha por adotar a nomenclatura “oficinas” e não aulas, ou palestras, ou minicurso, dentre outros. Acreditamos que o gênero oficina é aquele que melhor atende aos requisitos de uma pesquisa-ação que busca se configurar dentro da epistemologia da complexidade, já que ele nos remete a uma ação conjunta com objetivos em comum. Uma oficina, a nosso ver, é um laboratório e não apenas uma situação em que as coisas estão postas por um representante de um grupo e que os demais membros devam apenas segui-lo.

Com intenção de mostrar como construímos os percursos desta pesquisa, faremos um paralelo entre o que planejamos e como isso aconteceu de fato. Assim, esperamos mostrar como nos auto-eco-organizamos em nosso agir como professoras complexas e pesquisadoras sensíveis às perturbações que promoveram nossa autopoiese, ou seja, pretendemos mostrar como construímos o caminho ao caminhar (COSTA, 2007). Para isso, inicialmente, mostraremos como pensamos a estratégia de cumprimento das oficinas a partir do quadro a seguir, retirado ainda de nosso projeto de pesquisa que foi submetido ao comitê de ética, o qual contém o planejamento prévio de cada oficina já com as adaptações sugeridas pela banca de qualificação, depois, discutiremos como de fato aconteceu cada oficina.

Quadro 1 – Planejamento projetado

OFICINAS	PLANEJAMENTO PRÉVIO
Oficina 1	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de entrosamento com a turma; • Roda de conversa para que possamos conhecer um pouco mais que os nomes dos alunos e para me apresentar enquanto pesquisadora, professora, membro da comunidade e, a partir daquele momento, membro do clube de leitura; • Desenvolvimento da primeira entrevista semiestruturada.
Oficina 2	Primeira exibição do documentário.
Oficina 3	Interações autogeridas pelos alunos sobre compreensão textual.
Oficina 4	Levaremos outros textos que tratem da mesma temática para que os alunos compreendam como outras construções textuais agem na (re)construção dos sentidos.
Oficina 5	Convidaremos um profissional que por formação entenda melhor do assunto abordado no documentário para abrir uma roda de conversa.
Oficina 6	Convidaremos um pesquisador do assunto abordado no documentário para abrir outra roda de conversa sobre a temática em questão.
Oficina 7	Segunda exibição do documentário apresentado na oficina 2.
Oficina 8	Buscaremos gerar perturbações que os direcionem a olhar para algumas pistas textuais multissemióticas com objetivos de compreender seus sentidos ou mesmo ressignificá-las.
Oficina 9	Assim como pretendemos levar outros gêneros que trabalhem a mesma temática, buscamos aqui que os alunos retextualizem o documentário lido, produzindo outros textos, por exemplo: narrativas digitais, <i>podcast</i> , <i>post</i> para redes sociais que funcionem como instrumentos de divulgação das ideias defendidas no texto.
Oficina 10	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização dos trabalhos da oficina anterior; • Segunda entrevista semiestruturada.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que o Quadro 1 não configura nossa pretensão inicial e que ele já apresenta pequenas modificações da primeira versão, ou seja, ainda que seja o planejamento submetido ao comitê de ética, já configura uma adaptação, dentre muitas outras que buscamos mostrar nesta subseção. Para isso, os planejamentos foram elaborados conforme avançávamos as oficinas, ou melhor, a oficina seguinte sempre passava por adaptações atendendo às demandas que surgiam durante a oficina que se encerrava e essas reconfigurações estavam sujeitas às demandas percebidas durante as interações com os estudantes e conforme eles respondiam os instrumentais de pesquisa. É necessário esclarecer que a oficina 1 foi planejada tendo em vista as respostas ao formulário de inscrição.

A seguir, apresentamos o planejamento das oficinas disposto em quadros para facilitar a visualização das seções. Cientes da relativa estabilidade do gênero planejamento, apontamos aqui apenas as seções indispensáveis para compreensão de como foram realizadas as oficinas, a saber: conteúdo, objetivos, procedimentos, metodologia e referências, as quais, embora também estejam presentes na seção de referências desta dissertação, acreditamos ser fundamental especificar qual fundamentação teórica guiou a elaboração e cumprimento da oficina em questão.

Quadro 2 – Planejamento oficina 1

(continua)

OFICINA I	
Conteúdo	Conceito de texto como evento numa perspectiva sociocognitiva
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tratar sobre o conceito de texto; 2. Apontar para a importância das multissemioses no processo de significação textual; 3. Demonstrar a importância dos conhecimentos prévios no processo de compreensão textual.
Procedimentos	<p>Parte 1: debate sobre o conceito de texto a partir da exposição e leitura dos textos a seguir:</p> <p><u>Texto 1:</u> Ricardo Ramos. Circuito fechado. Contos, 1978. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/397/arquivos/1818699_6s_Mirian.pdf, acesso em: 24 jun. 2021.</p> <p><u>Texto 2:</u> Disponível em: https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20200408_eja_1_segmento.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.</p> <p><u>Texto 3:</u> BAHIA, F. Disponível em: https://escritorfabiobahia.medium.com/efeito-bumerangue-c95aff1a53f2. Acesso em: 11 de abr. de 21.</p> <p>Parte 2: atividade lúdica em que lemos a transcrição de uma cena marcante de filmes populares e tentamos descrevê-la mesmo sem assisti-la. Após a descrição de cada cena, o aluno é levado a assisti-la como forma de conferir aquilo que ele conseguiu lembrar e observar aquilo que não foi possível lembrar.</p> <p><u>Texto 4:</u> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kZlpFIq1Q4k. Acesso em: 11 abr. 2021.</p> <p><u>Texto 5:</u> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x5K3A7RbRzo&t=3s. Acesso em: 11 abr. 2021.</p> <p><u>Texto 6:</u> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PXulSqf5sA&t=1s. Acesso em: 11 abr. 2021.</p>

Quadro 2 – Planejamento oficina 1

(conclusão)

<p align="center">Metodologia</p>	<p>Discussão, a partir da leitura dos textos, guiada pela apresentação de slides, nos quais foram expostos os textos mencionados acima, por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i>. Para que os estudantes tivessem acesso ao áudio, os vídeos foram exibidos por meio do recurso “uma guia” acessado a partir da referida ferramenta que nos permitiu exibir os vídeos direto no <i>site</i> Youtube.</p>
<p align="center">Referências</p>	<p>BEAUGRANDE, R. New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.ht. Acesso em: 14 fev. 2014.</p> <p>FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. <i>In</i>: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.</p> <p>OLIVEIRA, F. P. L. Recategorização para além dos muros: a produção (inter)subjéctiva de objetos de discurso no universo dos <i>graffitis</i> e a recriação da realidade. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_FRANCISCA-POLIANE-LIMA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p> <p>SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas: revista de estudos linguísticos, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Planejamento oficina 2

OFICINA II	
Conteúdo	Leitura individual do documentário “O dilema das redes”.
Objetivo	Exibir o documentário “O dilema das redes”.
Procedimentos	O documentário “O dilema das redes” tem duração de 1h29min, por isso a oficina 2 foi dedicada à exibição dessa produção audiovisual, texto central das oficinas.
Metodologia	Exibição do documentário por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> . Para que os estudantes tivessem acesso ao áudio, o documentário foi exibido por meio do recurso “uma guia” acessado a partir da referida ferramenta na qual foi possível projetá-lo direto do <i>site</i> da Netflix.
Referências	O dilema das redes. Direção de Jeff Orlowski. Produção de Larissa Rhodes. Estados Unidos: Netflix, 2020.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Planejamento oficina 3

OFICINA III	
Conteúdo	Introdução ao conceito gênero discursivo
Objetivos	1. Construir o conceito de documentário como gênero do discurso; 2. Trabalhar a temática do documentário “O dilema das redes a partir de outros gêneros”.
Procedimentos	Parte 1: Construção conjunta sobre a estrutura composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica do gênero documentário a partir de interação tendo como base o documentário “O dilema das redes”. Parte 2: Análise da temática a partir de outros gêneros textuais que permeiam o documentário: a capa do documentário que é usada dentro da plataforma de <i>streaming</i> , as frases de efeito e entrevistas.
Metodologia	Discussão guiada pela apresentação de slides por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> .
Referências	COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada . Linguagem em foco, v. 2, p. 151-167, 2010. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal . Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Planejamento oficina 4

OFICINA IV	
Conteúdo	Compreensão leitora a partir de pistas textuais (Referenciação, (re)categorização e inferenciação).
Objetivo	Motivar interações que promovam a construção conjunta da compreensão textual a partir de pistas textuais multissemióticas e por meio da negociação de sentidos.
Procedimentos	Exploração de alguns recortes do documentário que ajudem a (re)construir os objetos de discurso: usuário de redes sociais e redes sociais.
Metodologia	Discussão guiada pela apresentação de slides por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> .
Referências	<p>MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. <i>In</i>: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p> <p>OLIVEIRA, F. P. L. Recategorização para além dos muros: a produção (inter)subjetiva de objetos de discurso no universo dos <i>graffitis</i> e a recriação da realidade. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_FRANCISCA-POLIANE-LIMA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Planejamento oficina 5

OFICINA V	
Conteúdo	As redes sociais e as <i>fakes news</i> – O dilema das redes
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar momento de troca de ideias com pesquisadoras que lidam com a temática em questão; 2. Promover debate com a comunidade escolar a respeito dos assuntos que permeiam o documentário em análise.
Procedimentos	Inicialmente, apresentamos as pesquisadoras convidadas que vão participar da conversa e, em seguida, suas pesquisas. Ao longo de todo encontro, as pesquisadoras faziam provocações aos participantes que também participaram fazendo perguntas, compartilhando experiências e conhecimentos sobre o assunto.
Metodologia	Discussão realizada por meio de postura similar a uma roda de conversa, pois, apesar de não se organizar em formato de círculo, já que o encontro foi realizado de forma virtual, proporcionamos momentos dedicados ao debate sobre <i>fake news</i> , nos quais todos tiveram oportunidade de se expressarem, de forma mediada pelas pesquisadoras responsáveis por organizar e conduzir o diálogo.
Referências	<p>AUBERT, A. <i>et al.</i> Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EduUFCar, 2018.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Planejamento oficina 6

OFICINA VI	
Conteúdo	As redes sociais e a comunicação social – O dilema das redes
Objetivos	<p>1. Proporcionar diálogo com profissional que por formação entenda melhor do assunto abordado no documentário para abrir uma roda de conversa;</p> <p>2. Promover debate com a comunidade escolar a respeito dos assuntos que permeiam o documentário em análise.</p>
Procedimentos	<p>Inicialmente, apresentamos o acadêmico de Publicidade e Propaganda convidado a participar da conversa e, em seguida, sua atuação profissional. Ao longo de todo encontro, o acadêmico esteve sensível às demandas da comunidade escolar respondendo a perguntas, desmistificando algumas crenças em relação a sua área de atuação e tratando sobre a importância das redes sociais para comunicação social, principalmente atrelada à compra e à venda de produtos e ideias.</p>
Metodologia	<p>Discussão realizada por meio de postura similar a uma roda de conversa, pois, apesar de não se organizar em formato de círculo, já que o encontro foi realizado de forma virtual, proporcionamos momentos dedicados ao debate sobre a publicidade e propaganda nas redes sociais, nos quais todos tiveram oportunidade de se expressarem, de forma mediada pelo acadêmico convidado responsável por organizar e conduzir o diálogo.</p>
Referências	<p>AUBERT, A. <i>et al.</i> Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EduUFCar, 2018.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Planejamento oficina 7

OFICINA VII	
Conteúdo	Compreensão textual do documentário “O dilema das redes”
Objetivo	Analisar a introdução do documentário “O dilema das redes”.
Procedimentos	<p>Para atingir o objetivo dessa oficina, analisamos de forma detalhada alguns trechos do documentário. A seguir, nomeamos os trechos analisados e informamos os minutos iniciais e finais de cada trecho que foram, a princípio, reassistidos pelos estudantes e, em seguida, discutidos de forma conjunta:</p> <p>Trecho 1: Entrevistas – 00:00:30 a 00:03:30</p> <p>Trecho 2: Fragmentos de notícias, reportagens e programas de TV – 00:03:37 a 00:05:50</p>
Metodologia	<p>Discussão, a partir da leitura de fragmentos do documentário, guiada pela apresentação de slides, nos quais foram programadas algumas perturbações para motivar a discussão sobre o texto. A apresentação foi possível por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i>. Para que os estudantes tivessem acesso ao áudio, os fragmentos do documentário foram exibidos por meio do recurso “uma guia” acessado a partir da referida ferramenta na qual foi possível projetá-los direto do <i>site</i> da Netflix.</p>
Referências	<p>BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.</p> <p>FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. <i>In</i>: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.</p> <p>MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. <i>In</i>: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Planejamento oficina 8

OFICINA VIII	
Conteúdo	Compreensão textual do documentário “O dilema das redes”
Objetivo	Analisar o desenvolvimento do documentário “O dilema das redes”.
Procedimentos	<p>Para atingir o objetivo dessa oficina, analisamos de forma detalhada alguns trechos do documentário. A seguir, nomeamos os trechos analisados e informamos os minutos iniciais e finais de cada trecho que foram, a princípio, reassistidos pelos estudantes e, em seguida, discutidos de forma conjunta:</p> <p>Trecho 3: Se você não está pagando pelo produto, você é o produto – 00:11:41 a 00:21:55</p> <p>Trecho 4: Qualquer tecnologia avançada é indistinguível da mágica – 00:22:10 a 00:30:48</p> <p>Trecho 5: Existem apenas duas indústrias que chamam seus clientes de usuários: a de drogas e a de <i>softwares</i> – 00:30:52 a 00:38:36</p>
Metodologia	Discussão, a partir da leitura de fragmentos do documentário, guiada pela apresentação de slides, nos quais foram programadas algumas perturbações para motivar a discussão sobre o texto. A apresentação foi possível por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> . Para que os estudantes tivessem acesso ao áudio, os fragmentos do documentário foram exibidos por meio do recurso “uma guia” acessado a partir da referida ferramenta na qual foi possível projetá-los direto do <i>site</i> da Netflix.
Referências	<p>BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.</p> <p>FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. <i>In</i>: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.</p> <p>MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. <i>In</i>: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Planejamento oficina 9

OFICINA IX	
Conteúdo	Compreensão textual do documentário “O dilema das redes”
Objetivo	Analisar a conclusão do documentário “O dilema das redes”.
Procedimentos	<p>Para atingir o objetivo dessa oficina, analisamos de forma detalhada alguns trechos do documentário. A seguir, nomeamos os trechos analisados e informamos os minutos iniciais e finais de cada trecho que foram, a princípio, reassistidos pelos estudantes e, em seguida, discutidos de forma conjunta:</p> <p>Trecho 6: Gráfico 1 – 00:40:32 a 00:41:09</p> <p>Trecho 7: Gráfico 2 – 00:45:10 a 00:45:25</p> <p>Trecho 8: Formação de bolhas – 00:56:32 a 01:02:20</p> <p>Trecho 9: <i>Fake news</i> – 01:02:24 a 01:09:13</p> <p>Trecho 10: Trilha sonora – 00:50:57 a 00:52:25</p> <p>Trecho 11: Conclusão – 01:17:30 a 01:29:27</p>
Metodologia	Discussão, a partir da leitura de fragmentos do documentário, guiada pela apresentação de slides, nos quais foram programadas algumas perturbações para motivar a discussão sobre o texto. A apresentação foi possível por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> . Para que os estudantes tivessem acesso ao áudio, os fragmentos do documentário foram exibidos por meio do recurso “uma guia” acessado a partir da referida ferramenta na qual foi possível projetá-los direto do <i>site</i> da Netflix.
Referências	<p>BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.</p> <p>FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. <i>In</i>: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.</p> <p>MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. <i>In</i>: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Planejamento oficina 10

OFICINA X	
Conteúdo	Análise dos <i>posts</i> elaborados a partir das temáticas abordadas no documentário.
Objetivo	1. Sintetizar o percurso feito ao longo das oficinas; 2. Socializar a produção de <i>posts</i> elaborados pelos alunos a partir da temática discutida ao longo das oficinas.
Procedimentos	Parte 1 - Refizemos o percurso feito ao longo da disciplina, discutindo alguns conceitos trabalhados de forma implícita, a saber: leitura, texto, gênero discursivo, mais especificamente documentário; a partir do texto SANTOS, D. D. Sem título. 15 jun. 2021. Instagram: @tirinhasinteligentes. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQJphinDj1O/?utm_source=ig_web_copy_link . Acesso em: 15 jun. 2021. Parte 2 – Analisamos os <i>posts</i> produzidos pelos estudantes sobre os assuntos que permeiam o documentário “O dilema das redes” que foram postados no Instagram da escola ²⁴ .
Metodologia	Apresentação de slides e dos <i>posts</i> por meio da ferramenta “apresentar agora” do aplicativo <i>Google Meet</i> .
Referências	FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os planejamentos apresentados aqui não representam uma sequência didática que pode ser colocada em prática, exatamente como foram descritos, em todos os contextos de ensino. Na verdade, o que pretendemos mostrar é que, durante todo trajeto de planejamento das oficinas que compõem esta pesquisa, propomo-nos sensíveis às adaptações, às emergências do contexto em que estávamos inseridas devido ao contexto social e às demandas próprias dos estudantes que participaram da pesquisa. No entanto, isso também não impede que essas oficinas possam ser adaptadas a outros contextos de ensino.

Se observarmos as diferenças entre o que planejamos no projeto de pesquisa e o que foi realizado nas oficinas, vemos que, embora tenha se concretizado no ensino remoto,

²⁴ Em razão da ética na pesquisa científica e necessidade de preservação da identidade da escola e dos participantes, não indicamos *links* ou o nome do perfil da instituição.

não abandonamos nossa proposta inicial, contudo, foi necessário fazer adaptações exigidas pela modalidade de ensino remoto. Além das modificações de ordem administrativas: uso da sala de aula virtual ao invés da física, diário de bordo e entrevista realizados por meio de formulários eletrônicos no lugar de papéis, entre outros, o planejamento pedagógico das oficinas também foram se bifurcando, conforme percebíamos as necessidades de tratamento didático do texto escolhido pela comunidade de aprendizagem, já que ele não foi previamente estabelecido no projeto de pesquisa.

Segundo o Quadro 1, na oficina 3, prevíamos que os alunos conversassem entre si sobre o documentário, ou seja, que as discussões fossem autogeridas. No entanto, alguns fatores dificultaram essa discussão espontânea, como o fato de estarem no segundo ano letivo de ensino remoto e, como faziam parte de turmas diferentes, essa autonomia foi dificultada pela timidez. Logo, sensíveis a essas demandas, precisamos nos auto-eco-organizar, por isso decidimos fazer algumas provocações que motivassem o diálogo entre eles a respeito do texto, o que é possível entender melhor a partir da leitura dos quadros 4 e 5 e que, na seção de análise, entendemos como isso foi gerando autopoiese.

Na oficina 4, como mostra o Quadro 1, planejávamos ampliar a discussão a respeito da temática abordada no documentário com base em outros gêneros textuais, pois, assim, acreditávamos que eles perceberiam como diferentes gêneros podem abordar o mesmo assunto, o que beneficiaria também a observação das características composicionais do gênero. Contudo, percebemos que, em volta do gênero documentário, se constelavam vários outros gêneros que poderiam nos ajudar no trabalho didático com o documentário e favorecer um trabalho de compreensão leitora mais aprofundado do texto escolhido, pois, caso usássemos outros textos, correríamos o risco de tratar o texto que motivou a realização das oficinas com superficialidade, já que se trata de um texto longo e com riqueza multissemiótica.

Na oficina 7, prevíamos a reexibição do documentário, no entanto, por decisão tomada junto aos participantes, decidimos, antes da referida oficina, compartilhar o *link* para que os alunos reassistissem em horário que preferissem. Essa decisão foi fundamental para que tivéssemos mais tempo de interação e, conseqüentemente, mais espaço para explorar o gênero e a compreensão leitora. Isso provocou modificações na dinâmica das quatro últimas oficinas. Nas oficinas 7, 8 e 9, conforme mostram os quadros 8, 9 e 10, analisamos cada parte do documentário, tendo em vista que ele é predominantemente argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, na última oficina, tivemos tempo de voltar os holofotes para a produção dos *posts* dos estudantes, que foram essenciais para que pudéssemos

compreender de que forma eles foram atingidos pelo documentário e por todas as interações que ocorreram ao longo das oficinas.

É importante esclarecer que houve um acompanhamento do processo de produção dos *posts* via *WhatsApp*. Na oficina 9, os estudantes receberam orientação inicial para produção dos textos. Além disso, explicamos o propósito comunicativo da produção textual, já que os *posts* seriam efetivamente divulgados no *Instagram* da escola para que alunos, ex-alunos, responsáveis, enfim, a comunidade escolar pudesse curtir, comentar e compartilhar. Ademais, ressaltamos a importância de difundir o conhecimento construído ao longo das oficinas. Ao longo da semana, entre as oficinas 9 e 10, os estudantes enviaram suas ideias, nós questionamos alguns pontos, ressaltamos outros, fazíamos algumas correções de natureza morfosintática e, assim, eles produziram de forma individual os textos, mas, em alguns casos, ajudavam uns aos outros.

Na próxima subseção, produzimos uma resenha analítica de “O dilema das redes”, texto que motivou as oficinas detalhadas neste segmento. É importante que o leitor desta dissertação tenha assistido ao documentário. No entanto, isso não dispensa o conhecimento a respeito de nossa perspectiva sobre ele, enquanto pesquisadoras e leitoras, já que, tendo em vista as bases teóricas que norteiam esta pesquisa, percorremos caminhos de leituras que podem ser distintos dos que porventura podem ter sido percorridos pelos leitores deste trabalho acadêmico. Logo, ao elaborar esta resenha, pretendemos situar as condições iniciais de leitura da qual partimos e construímos junto aos participantes desta pesquisa, como forma de tornar mais clara as análises feitas na seção seguinte.

3.3.3 Documentário: “O dilema das redes”

O documentário “O dilema das redes”, dirigido por Jeff Orlowski, trata do uso exacerbado das redes sociais e dos prejuízos que isso pode causar para as relações sociais. Produzido em 2019, teve sua estreia no Brasil em setembro de 2020 na plataforma de *streaming* Netflix. De origem estadunidense e duração de 1 hora e 29 minutos, o documentário é destinado a maiores de 12 anos.

Ao longo da obra, são expostas várias frases de efeito, a primeira delas, logo na introdução: “Nada grandioso entra da vida dos mortais sem uma maldição”. De autoria do dramaturgo grego Sófocles, essa citação é usada para atrair a atenção do telespectador que, ao decorrer da produção, entende que a maldição, a qual se refere o produtor do documentário, diz respeito às redes sociais. Dentro desse contexto, a grandiosidade da tecnologia e da

comunicação instantânea trouxe consigo os prejuízos causados pelos malefícios advindos das redes sociais. Para defender essa ideia, Orłowski usa diversos recursos de linguagem e técnicas de persuasão.

Inicialmente, são apresentadas algumas pessoas que serão entrevistadas ao longo do documentário, ex-funcionários de empresas, como *Google, Facebook, Instagram, Twitter, Apple, Mozilla, Firefox, Pinterest*, que relatam suas experiências profissionais e, por serem autoridades no assunto, suas falas são importantes ferramentas para defesa da tese do documentário. Além das entrevistas, também são mostrados fragmentos de noticiários, reportagens e programas de TV que ajudam a introduzir os assuntos que serão tratados no decorrer do documentário. Em paralelo a isso, é apresentada uma família: o pai, a mãe e os filhos Cassandra, Ben e Isla que sofrem com os problemas advindos das redes sociais, a mãe e a irmã mais velha, Cassandra, tentam controlar o uso que os irmãos mais novos, Ben e Isla, fazem das redes sociais. Conforme a discussão no documentário avança, a narrativa familiar funciona como exemplo de como os problemas tratados acontecem na realidade.

Para defender a tese de que as redes sociais oferecem um perigo à sociedade, o desenvolvimento do documentário se dá a partir de três argumentos que são introduzidos por meio de frases de efeito. A primeira delas é “Se você não está pagando pelo produto então você é o produto”, em que é explicado em que consiste a monetização das redes sociais, uma vez que todos podem criar perfis gratuitamente. Logo, o telespectador entende que as redes sociais coletam dados de seus usuários e traçam suas preferências e os anunciantes pagam para que, por meio de algoritmos, essas pessoas recebam anúncios e propagandas. Para traçar esses perfis, as empresas de redes sociais precisam manter os usuários conectados, já que é a partir das ações deles na rede que elas coletam dados suficientes para conseguir traçar suas predileções, criar avatares que são controlados por inteligência artificial, a qual é personificada no documentário e são mostradas com detalhes suas metas (engajamento, crescimento e propaganda) para alcançar os objetivos pretendidos e, assim, garantir que os anunciantes terão sucesso.

Em seguida, para trabalhar o argumento de que “Qualquer tecnologia avançada é indistinguível da mágica”, Orłowski faz uma analogia da atuação das redes sociais para com seus usuários ao que um mágico faz com seu público, ou seja, cria realidades, persuade com a ilusão. No documentário, é mostrado como os conhecimentos sobre psicologia e técnica de designer são usados para influenciar comportamentos humanos. Além disso, por meio das entrevistas e em paralelo à narrativa familiar, mostram como as atualizações dos *softwares*

transformam seus usuários em cobaias, ou melhor, zumbis para testar ferramentas e, assim, alcançar mais engajamento.

O terceiro argumento, baseado na frase de efeito “Existem apenas duas indústrias que chamam seus clientes de usuários: a de drogas e a de *software*”, trata sobre como as redes sociais são construídas para serem viciantes, por isso, seus efeitos são comparados, no documentário, com os efeitos de drogas. Há uma cena bastante impactante em que a personagem Isla, a irmã mais nova, quebra o cofre onde a mãe tinha posto os celulares da família enquanto jantavam, por não conseguir resistir à tentação de ver uma notificação. Outras temáticas problematizadas ao longo da produção audiovisual são a formação de bolhas, que geram polarização, e os males causados pelas *fake news*. Além disso, o documentário usa recursos de gráficos animados com a finalidade de fundamentar os argumentos desenvolvidos em informações estatísticas e científicas. Outro recurso de força expressiva é a utilização da música “I put a spell on you” de Nina Simone ao mostrar uma cena em que o personagem Ben não consegue soltar o celular depois de um período de abstinência.

Para concluir, Jeff Orlowski faz uma síntese dos problemas e das consequências geradas pelo uso das redes sociais, mostrando que as ferramentas das redes sociais tomaram proporções que nem mesmo seus criadores previam. Ademais, são projetadas algumas soluções para esse problema social, como regulamentação de atuação das redes sociais, taxar essas empresas sob a quantidade de dados que elas extraem dos usuários, até o banimento do mercado de redes sociais, além de tratar da responsabilidade das empresas e dos indivíduos na solução desses problemas. Por fim, o documentário mostra a inteligência artificial ressignificada, como uma proposta de também ressignificar o uso desses recursos tecnológicos.

Depois de conhecer o texto motivador das oficinas propostas por esta pesquisa, na próxima subseção, explicaremos como pretendemos organizar e tratar os dados gerados a partir dos instrumentais já definidos anteriormente.

3.4 Seleção de dados para análise

Depois de explicar o contexto e os participantes da pesquisa, entender os instrumentos e procedimentos de geração de dados, é possível ter noção da quantidade de dados disponíveis para análise. Entendemos que a primeira seleção feita diz respeito ao compromisso dos participantes em atuar nas oficinas, já que nossa principal fonte de análise

são as interações, como a participação foi voluntária, assim como a resposta aos instrumentais de pesquisa. De todo o *corpus* gerado, selecionamos os dados de oito alunos. Esses alunos tiveram, pelo menos, 90% de presença, responderam a maioria dos formulários relativos às entrevistas e ao diário de bordo e produziram os *posts* de conclusão das oficinas.

Nossa análise tem como foco as interações durante as oficinas. Para isso, fizemos a transcrição da fala dos participantes não editadas, ou seja, conforme o que foi dito pelo estudante, com isso, acreditamos preservar o projeto de dizer dos estudantes. Além disso, a transcrição foi feita conforme orientação do Guia de normatização de trabalhos acadêmicos da UECE (2020). As entrevistas e os diários de bordos serão usados como fonte de *feedback*, explicado na seção seguinte.

Ainda assim teremos, além dos formulários, quinze horas de gravação de oficinas para análise, das quais selecionamos as interações que contribuem para compreender os percursos de leitura do documentário “O dilema das redes”. Entendemos que as oficinas são contínuas, mas as organizamos em cinco blocos, conforme aproximação dos objetivos de cada planejamento, para facilitar a análise e evitar argumentações repetitivas e enfadonhas, são eles:

- a) bloco 1: composto pelas interações da oficina 1;
- b) bloco 2: composto pelas interações das oficinas 2, 3 e 4;
- c) bloco 3: composto pelas interações das oficinas 5 e 6;
- d) bloco 4: composto pelas interações das oficinas 7, 8 e 9;
- e) bloco 5: composto pelas interações da oficina 10.

Analisaremos cada bloco de interações tendo em vista as categorias de análise das quais tratamos na subseção a seguir.

3.5 Categorias de análise

A nomenclatura científica “categoria de análise” para apontar o que será analisado nos dados há muito tem intrigado as pesquisas do GEENTE. Observamos que alguns pesquisadores, por exemplo, Monteiro (2014), Pereira (2017), Mendes (2017), Marques (2019), Ferreira (2019), adotam essa nomenclatura por ser mais usual na academia e refletir o que cobram os manuais de metodologia do trabalho científico. No entanto, observamos em Félix (2019) uma tentativa de questionar isso ao apontar “critérios de análise”. Além dessa pesquisadora, Oliveira (2021) sumariza chamando de “critérios de análise”, mas mostra sua preocupação em nomear essa importante etapa da pesquisa científica, como é possível ver no

seguinte trecho: “Apresentamos a seguir nossas modalidades de interação (categorias de análise), elaboradas por questões organizacionais.” (LEITE, 2021, p. 83).

O viver científico complexo nos faz questionar os muros que construímos em areias movediças. Dessa forma, vivemos a serviço de uma formatação que não abre espaço para emergência dos sistemas. No entanto, o pensamento abduutivo (PEIRCE, 2003 *apud* COSTA, 2007) nos convida a todo instante a questionar nossas certezas. Por isso, neste trabalho, propomos mostrar o processo de construção dessas categorias, como forma de mostrar que elas não são apenas um produto, que parece um filho que nasce antes da mãe, mas critérios dialógicos, recursivos, dinâmicos que emergem da ação de pesquisa e não preexiste a ela.

Para isso, ancoradas no objetivo geral deste estudo, investigar os percursos de leitura de documentários realizados por alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual cearense analisados a partir dos recursos de (re)categorização, tendo em vista os aspectos sociodiscursivos do gênero e à luz da epistemologia da complexidade, entendemos a complexidade como o construto epistemológico desta pesquisa, assim, ela está intrínseca em nosso fazer pedagógico na geração de dados, em nosso olhar para as teorias da linguagem e em nossa postura científica em relação aos dados. Diante disso, é necessário esclarecer que, durante a geração de dados, lidamos com vários sistemas e, considerando a não linearidade, é impossível separá-los, pois eles coexistem. Para exemplificar, podemos citar o sistema educacional, o sistema ensino, o sistema aprendizagem, entendemos que cada participante de pesquisa é um sistema diferente, influenciado por inúmeros sistemas, como a família, a igreja, a política, entre outros.

Dentro dessa perspectiva sistêmica, almejamos analisar **o sistema leitura**, um fractal desse multissistema que constituem nossa ação de pesquisa. Partimos da visão de Franco (2011) sobre leitura complexa e buscamos entender a ecologia desse sistema, ou seja, como esse sistema complexo se comporta em seu ambiente natural. Para chegar às nossas categorias ou critérios de análise, observamos que os percursos de leitura dependem do tratamento didático dado ao texto e de dois fatores que entendemos como atratores: o primeiro diz respeito à ação de nomear, renomear, enfim, de significar de forma recursiva o mundo no qual os participantes fazem parte; depois, percebemos que a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica do gênero documentário também são âncoras que estabilizam os percursos de leitura.

3.5.1 Os movimentos didáticos

Entendemos que o percurso de leitura é essencialmente um sistema complexo e, por isso, sensível às condições iniciais, ao *feedback*, a bifurcações, é sempre aberto, dinâmico, não linear e auto-eco-organizável. Compreendemos, então, que diferentes tratamentos didáticos, resultam em diferentes percursos de leitura. Por isso, buscamos examinar como o tratamento didático embasado na perspectiva complexa e na aprendizagem dialógica contribuem para construção dos percursos de leitura.

3.5.2 Os movimentos de construção da teia referencial

Dentro de um sistema complexo, há fatores que tendem a estabilizar o sistema, que funcionam como âncora, uma fotografia do movimento não linear, no entanto sensíveis a mudanças, ou seja, atratores (LEFFA, 2016). Por meio desse conceito, entendemos que a maneira como os participantes constroem os objetos de discurso, com base em um conhecimento sociocognitivo compartilhado e construído na interação, funciona como atrator do sistema de leitura e nos permite entender o percurso de construção conjunta dos sentidos. Por isso, buscamos discutir como a referenciação, mais especificamente a (re)categorização, auxilia na (re)construção dos sentidos e, portanto, na construção interativa do percurso de leituras, visto nesta pesquisa a partir da leitura de “O dilema das redes”.

3.5.3 Os movimentos de leituras do gênero discursivo documentário

Assim como o processo ativo de construção dos objetos de discurso estabiliza os percursos de leitura e funciona como atrator que nos permitem compreender o processo de leituras de documentário, a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica desse gênero discursivo também nos permite encontrar linearidade dentro desse processo complexo, ou seja, atrai o sistema para estabilidade e contribui para a compreensão dos percursos de leitura, investigados, nesta pesquisa, a partir da leitura do documentário “O dilema das redes”, realizada por alunos de ensino médio.

3.6 Procedimentos éticos

Este estudo foi autorizado mediante apreciação de projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em parecer de nº 4.692.235 (Anexo A), em conformidade aos padrões (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resoluções 466/2012 e 510/2017), seguindo o processo com toda documentação necessária exigida.

A direção da escola na qual realizamos nossa pesquisa autorizou a utilização do espaço da instituição para realização das oficinas com os alunos matriculados na instituição, conforme mostra Apêndice A, tendo em vista os benefícios proporcionados aos discentes. Os pais dos alunos menores também assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disposto no Apêndice B, por meio do qual tomaram ciência dos objetivos das oficinas e dos riscos e benefícios advindos da participação dos filhos. Ademais, os estudantes que participaram da pesquisa assinaram Termo de Assentimento, segundo modelo disposto no Apêndice C, consentindo, assim, autorização para utilização dos dados gerados, desde que preservada suas identidades.

Esperamos, por meio desta seção, ter conseguido explicar o sistema metodológico construído para gerar e analisar os dados desta pesquisa. Na próxima seção, investigamos os dados gerados (re)construindo os percursos que fizemos ao longo da geração de dados.

4 O TEXTO EM MOVIMENTO

Para alcançar o objetivo geral deste estudo, investigar os percursos de leitura de documentários realizados por alunos do ensino médio, buscamos, desde a primeira seção, tecer uma teia composta por inúmeros fios, todos entrelaçados de forma complexa e dinâmica. Diante das exigências do fazer científico, da necessidade de tentar construir explicações para os fenômenos, pusemos em evidencia o entrelaçar de três deles: o primeiro, que corresponde a nossa visão de vida, de mundo, de linguagem, de texto, portanto o que permeia todo este estudo, que é a perspectiva da complexidade; o segundo, que nos ajuda a discutir os procedimentos de interpretação do documentário “O dilema das redes”, texto que serviu de base da geração de dados, que é a teoria da referenciação, mais especificamente a (re)categorização; e, por último, que nos ajuda a analisar como a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica do gênero discursivo documentário contribui para a (re)construção de sentidos do documentário. É importante explicitar que as categorias analíticas, dispostas na seção anterior, foram construídas tendo como base esses fios. Cabe ressaltar ainda que, nesta seção, visamos à compreensão de que essa construção é processual, viva e não estática, por isso produz movimentos.

Conforme explicado na seção anterior, nesta análise, debruçamo-nos sobre os dados gerados a partir das dez oficinas realizadas com alunos do ensino médio com objetivo de compreender os percursos de leitura de documentário. Para isso, conforme tratado anteriormente, organizamos a análise em cinco blocos e esta seção em seis subseções. Na primeira, analisamos os dados gerados na oficina 1, que funcionou como um encontro introdutório acerca do conceito de texto e de gênero discursivo. Em seguida, analisamos os dados promovidos pelas interações nas oficinas 2, 3 e 4, em que construímos conceitos basilares para as demais oficinas e traçamos os primeiros percursos de leitura do texto analisado, a saber, “O dilema das redes”. Na terceira subseção, debruçamo-nos sobre um momento bastante significativo para nossa pesquisa, momento em que chamamos a comunidade a participar, que corresponde às oficinas 5 e 6. Na quarta subseção, analisamos as oficinas 7, 8 e 9, e os dados gerados na oficina 10 foram analisados na quinta subseção. Por fim, elaboramos uma visão panorâmica sobre as oficinas, pois acreditamos ser de fundamental necessidade tratar sobre a relação entre as partes e o todo, explicitando nossa preocupação em não perder de vista os fios que compõem a teia de construção dos sentidos.

Em cada subseção, investigamos como a compreensão é construída na interação. Para isso, organizamos nossa argumentação a partir, principalmente, das seguintes ações,

categorias e principal aporte teórico, presentes nas análises não necessariamente nessa ordem e, em algumas, presentes com mais ênfase do que outras:

- a) examinamos os **movimentos didáticos**, com base em Maturana e Varela (1995), Demo (2002), Morin (2015), Aubert *et al.* (2018), Freire (1989), Beaugrande (1997) e Salomão (1999);
- b) discutimos os **movimentos de construção da teia referencial**, embasadas em Mondada e Dubois (2003) e Marcuschi (2007);
- c) analisamos os **movimentos gerados pelo gênero discursivo documentário**, a partir de Bakhtin (2011) e Costa (2010).

As análises estão baseadas, principalmente, na seleção de doze interações e complementadas com base em informações obtidas a partir dos demais instrumentais: entrevistas, diário de bordo e interações por *WhatsApp*, assim como também foram motivo de análise os *posts* produzidos pelos estudantes. É importante pontuar que, em alguns momentos, analisamos extensos períodos de interações devido à necessidade de mostrar uma construção processual também extensa do percurso de leitura dos estudantes.

A seguir, damos início a análise a partir do Bloco 1.

4.1 Bloco 1: oficina 1 – uma introdução ao conceito de texto e gênero do discurso

Acreditamos que uma proposta de ensino e aprendizagem que pretende ser dialógica, mesmo em diferentes níveis, conforme interação entre os sujeitos que fazem parte do processo, precisa ser afetiva e empática. Quando tratamos de afetividade, não estamos falando do amor passionai, mas da construção de um relacionamento cooperativo que visa a afetar/perturbar de modo a causar transformação, conceituada a partir de Maturana e Varela (1995) e Aubert *at al.* (2018), que, de alguma forma, também diz respeito à construção da empatia. Nesse relacionamento construído, portanto, com objetivo de ensinar e aprender, é necessário importar-se com o outro, enxergá-lo não apenas como aluno, mas como um ser humano que carrega consigo inúmeros papéis sociais que não se dissolvem quando ele está no contexto escolar. Ser professor não é vestir uma roupa que só lhe serve no contexto escolar, pois carregamos conosco nossas angústias, preocupações, felicidades, experiências de vida, entre outras roupagens; assim também são os estudantes que não se despem dos demais papéis que assumem na vida para serem alunos.

Assim, a sala de aula, real ou virtual, é um *locus* em que vidas se entrelaçam, acoplam-se em um determinismo estrutural (MATURANA; VARELA, 1995) e se auto-eco-

organizam (MORIN, 2015), pois isso é ambiente propício à aprendizagem complexa (DEMO, 2002). Logo, precisamos construir um ambiente favorável às perturbações, à autopoiese, aos acoplamentos estruturais, ao determinismo estrutural. Em virtude disso, o primeiro contato que tivemos com os participantes da pesquisa não poderia ser pré-programado, no máximo, pensamos em uma estratégia de condução da oficina que estivesse sujeita às emergências que poderiam acontecer a partir das informações que os participantes nos ofereceram por meio do formulário de inscrição.

A partir desse formulário, entendemos que, apesar de lidar com alunos de diferentes séries do ensino médio, teríamos mais estudantes do 3º ano. A presença desses estudantes, para nós, se deve ao interesse que demonstram por situações de aprendizagem que favorecessem o desempenho deles no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como foi mencionado por eles no primeiro encontro. Além disso, sondamos as temáticas que atraíam a leitura desses alunos por meio de questão discursiva disposta no formulário de inscrição. A partir daí, surgiram os mais variados temas, a exemplo: racismo, desigualdade social, violência, pandemia, machismo, feminismo, saúde mental, entre outros. **E8**, por exemplo, respondeu que seria interessante discutirmos, tendo em vista os assuntos pertinentes ao exercício da cidadania, sobre “Igualdade e racismo”; não por coincidência, no primeiro encontro, ao conhecermos **E8**, entendemos que se tratava de um jovem negro. Isso nos levou à reflexão de que os temas sugeridos pelos alunos no formulário de inscrição são pertinentes à realidade na qual estão inseridos, logo, compreender melhor essa realidade era o que despertava o interesse deles. Ademais, empenhamo-nos em saber sobre as expectativas dos estudantes em relação às oficinas e percebemos um significativo desejo pela aprendizagem, em especial no que diz respeito a melhorar a compreensão leitora.

Cientes dessas informações e de que todos os demais encontros estariam sensíveis às condições iniciais, ou seja, à oficina 1; decidimos valorizar, nesse encontro, o conhecimento sociocognitivo dos participantes, também promovendo a constante reconstrução deles a partir da discussão de conceitos fundamentais para o desenvolvimento das demais oficinas, como o conceito de texto e a importância das multissemioses na produção de sentido. Logo, nosso foco não era a instrução, a transmissão de conceitos, mas a promoção da aprendizagem enquanto processo, valorizando o conhecimento que os alunos podem trazer para o evento da oficina, fazendo perturbações que agenciassem a cognição situada, conforme defendido por Costa (2010).

Para construir esses conceitos, inicialmente, trabalhamos três textos, respectivamente: Circuito Fechado, de Ricardo Ramos, uma charge sobre a pandemia e um

poema concretista, conforme detalhamos no Quadro 2 da seção de metodologia. O diálogo que mostramos a seguir diz respeito à interação gerada após a leitura do primeiro texto que teve como objetivo trabalhar o conceito de texto, portanto o trabalho pedagógico com esse texto não teve intuito de esgotar as possibilidades de interpretação.

(1)

Pesquisadora - É texto ou não é texto?

E4 - Acho que não é texto.

Pesquisadora - Por que você acha que não é texto?

E4 - Porque assim não tem os pontos de exclamações que são essenciais, o que mais?!

Pesquisadora - Então todo texto precisa ter ponto de exclamação?

E4 - Sim, metade dos textos têm. Os travessões...

Pesquisadora - Então todo texto tem travessão?

E5 - Na minha opinião é um texto isso aí, só que ele dá a ideia... é... como se fosse a rotina de uma pessoa, né, ditando tudo que a pessoa faz no dia a dia.

Pesquisadora - Você diz que é a rotina de uma pessoa, certo? Então você consegue perceber se é um homem ou uma mulher que faz isso tudo?

E5 - É um homem.

Pesquisadora - E por que você acha que é um homem?

E5 - Por conta que fala do tipo de vestimenta da pessoa. Creio eu.

E8 - Tia, eu acho que é um texto, porque é um conjunto de palavras formada ali e tal, eu acho que é um texto.

Pesquisadora - Por que é um conjunto de palavras? Mas será que essas palavras fazem sentido?

E8 - Agora estou meio em dúvida, não sei.

Pesquisadora - A **E5** falou que é a rotina de um homem por causa das vestimentas, por causa da cueca, porque normalmente quem usa cueca é homem, outra coisa... creme de barbear, a partir disso a gente pode levantar algumas hipóteses, não que obrigatoriamente seja um homem. Seguindo a pista que a **E5** nos deu, vamos reler: "Chinelo, vaso, descarga." O que isso quer dizer dentro da rotina? Onde essa pessoa está? Qual o contexto?

E5 - No banheiro.

Pesquisadora - Isso. A pessoa acordou, pôs o chinelo e foi ao banheiro.

E6 - Isso, foi ao banheiro.

Pesquisadora - Continuando: "Pia, sabonete." Lavou as mãos, né? "Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel". Imaginem uma pessoa fazendo tudo isso. Vejam só "Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó." ou seja, esse é o passo a passo da ação de se vestir. Depois disso vem a questão do café da manhã: "Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos." Depois a pessoa parece se organizar para ir ao trabalho: "Pasta, carro." Quando chega no trabalho: "Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vasos com plantas, quadros, papéis, telefone." Essa pessoa trabalha onde para usar tudo isso?

E5 - Trabalha num escritório?

Pesquisadora - Provavelmente, né?

E6 - Num escritório, pela vestimenta também.

Pesquisadora - Isso, muito bem! A questão do paletó. Muito bem! Olha, tudo isso são pistas, nós vamos relacionando ao que já conhecemos para que tudo isso faça sentido. Vejam que o texto segue com o restante da rotina do dia. Vejam que depois essa pessoa volta pra casa: "Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos.", olha só, a última refeição do dia. "Poltrona, livro. Televisor", isso indica que a pessoa costuma ler antes de assistir tevê. No final: "Coberta, cama, travesseiro.", o que isso indica dentro da rotina?

E8 - Que ele chegou do escritório.
E6 - E vai dormir.

A princípio, é interessante observar nessa interação que a gestão das vozes durante a oficina é poligerida, ou seja, o objetivo é propiciar uma leitura em que todos possam participar de maneira que se sintam mais à vontade e a professora²⁵ provoca as perturbações de maneira a instigar a percepção dos estudantes para alguns aspectos do texto, valorizando o conhecimento sociocognitivo para que os estudantes sejam protagonistas da compreensão, o que se diferencia de uma postura em que o professor aponta erros e acertos e apresenta uma visão hermenêutica. Um dos princípios da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2018) e não instrutiva (FREIRE, 1989; COSTA, 2010) é a coconstrução do conhecimento. Nesse sentido, para tratar sobre o conceito de texto, não oferecemos aos alunos uma definição pronta, porque entendemos que tal definição não existe, já que, como um sistema complexo, esse evento é dinâmico e está sempre se modificando para atender às necessidades de comunicação.

A partir de uma visão complexa da aprendizagem, conforme caracterizada por Demo (2002), agimos na curadoria dos textos, elegendo aqueles que proporcionassem uma discussão frutífera em relação aos nossos objetivos. Percebemos, por exemplo, que “Circuito Fechado” é um texto incomum, já que apresenta estilo bem singular, com construção morfossintática dos períodos questionável tendo em vista a norma padrão; e construção composicional que se difere das narrativas com as quais os alunos estão acostumados a se deparar, o que gerou bons questionamentos sobre o conceito de texto. Na interação (1), **E5**, ao compreender que se trata da rotina de alguém, faz-nos inferir duas coisas importantes: o quanto os gêneros discursivos são recursivos, uma vez que, para chegar a essa conclusão, a aluna também recuperou as experiências dela de leituras de outros textos narrativos; e o quanto essa recursividade auxilia o movimento de compreensão dos textos. Além disso, é possível perceber que a professora permite que os estudantes ajam como coenunciadores, trazendo as percepções deles e, assim, consigam refletir sobre algum equívoco de compreensão e tirar suas dúvidas a partir não apenas da fala da professora, mas também por meio da participação dos colegas, num processo solidário e horizontal de construção do conceito de texto.

Logo, entendemos que o movimento didático, ou seja, a maneira como o professorado conduz a aula, interfere no processo de interpretação textual. Nesse caso,

²⁵ Como os papéis sociais de professora e pesquisadora são indissociáveis nesta pesquisa, optamos por usar esses termos como sinônimos, tendo em vista o contexto teórico, metodológico e prático.

percebemos que, após a leitura do texto, a pesquisadora questiona os estudantes a respeito do conceito de texto e se depara com respostas que se distanciam do conceito de texto como evento comunicativo e se apegam apenas a elementos atrelados à materialidade textual, por exemplo, quando **E4** entende que, para que seja texto, seria necessário ter pontos de exclamação e travessão ou quando **E8** compreende que texto precisa apenas ser um conjunto de palavras. É importante ressaltar que as respostas dadas pelos alunos mostram uma concepção de texto construída ao longo da vida escolar e são indícios de um ensino de língua materna baseado em conceitos que já foram superados pelos estudos científicos sobre linguagem.

Nessa interação, é possível observar também o quanto o processo de (re)construção²⁶ do conhecimento gera uma aprendizagem dinâmica. Em poucos minutos de interação e a partir das perturbações geradas pela pesquisadora, os alunos transformam o conceito que eles têm a respeito de texto, pois compreendem que alguns aspectos da materialidade textual permitem que eles possam fazer inferências que os conduzem à compreensão do texto lido. Assim, aos poucos, eles percebem as pistas que favorecem o entendimento do texto, compreendendo que os aspectos formais não são elementos isolados e únicos para definir um texto, mas indícios que, atrelados aos conhecimentos sociais, históricos, políticos e culturais, auxiliam-nos na compreensão do texto, elemento fundamental para o sucesso do evento comunicativo. Percebemos isso, por exemplo, quando **E5** consegue levantar hipóteses sobre o sexo do personagem a partir de algumas roupas usadas por ele. Essas mesmas pistas levam **E6** a supor que o personagem trabalha em um escritório, o que colabora também para a construção da teia referencial que constitui a compreensão textual, fato que confirma o que defende Marcuschi (2000 e 2007) sobre a importância do processo de inferenciação e o quanto ele está imbricado aos processos de referenciação.

Observamos o quanto esse processo complexo é autônomo, já que as inferências foram elaboradas pelos estudantes, num processo criativo e dialético. Coube à professora, ciente da complexidade sistêmica da aprendizagem caracterizada por Demo (2002), estar atenta à não linearidade desse processo. Em (1), por exemplo, mesmo depois que **E5** dá uma pista importante para a compreensão do texto ao apontar a rotina de uma pessoa, **E8** retoma a discussão inicial apresentando dúvidas se o que havíamos lido seria texto ou não. Diante disso, a professora não ignora ou valora o questionamento, mas estimula a compreensão a

²⁶ Levando em consideração que não trabalhamos com um conceito inédito e que os alunos já trazem uma bagagem sobre o assunto, entendemos que, ao mesmo tempo que eles constroem conhecimentos, eles também reconstróem, pois a bagagem trazida não é descartada. Na verdade, há um processo de lapidação, que se aproxima de uma soma e não de uma subtração.

partir de pistas oferecidas pelos colegas durante a oficina. Essa imprevisibilidade do processo de aprendizagem, quando reconhecida e valorizada pelo professor, pode oferecer momentos ricos de (re)construção do conhecimento. Assim, a ambivalência é outra característica da aprendizagem notável nessa interação, pois, percebemos que professora e alunos agem na construção da aprendizagem, não há uma relação de hierarquia do sistema “professor” sobre o sistema “aluno”, mas sim um acoplamento estrutural em que ambos são capazes de autopoiese, provando nosso determinismo estrutural, ou seja, nossa constante auto-eco-organização.

Além dos aspectos linguísticos, há também aspectos multissemióticos intrínsecos ao conceito de texto que devem ser considerados no processo de leitura e que influenciam o trabalho didático de (re)construção dos movimentos de referenciação e de percepção do estilo e da construção composicional dos gêneros discursivos. Por isso, tendo em vista que, ao longo das demais oficinas, buscamos lidar com um gênero multissemiótico, instigando a percepção da geração de sentido desses recursos de linguagem por meio da leitura de uma charge que trata sobre a pandemia de Covid-19 (ver quadro 2, o *link* para o texto 1 na seção de metodologia), tema solicitado pelos alunos no formulário de inscrição. O texto lido mostra a imagem de dois braços estirados para frente cujas mãos estão presas por um objeto circular verde, sobre o objeto há duas pessoas, vestidas de roupas brancas em que vemos o símbolo da cruz vermelha, as quais seguram uma espécie de marreta tentando quebrar o objeto verde que prende o movimento das mãos. A interação a seguir ocorreu durante a leitura desse texto:

(2)

Pesquisadora: é texto ou não é texto?

E6 - É uma imagem, né? É um texto de uma forma não-verbal, né. Não tem nada escrito, mas passa uma mensagem que é a luta diária dos profissionais da saúde em época de pandemia, a gente vê que é tipo um vírus e duas pessoas da área da saúde tentando quebrar.

Pesquisadora - Por que você acha que eles são da área da saúde, **E6**?

E6 - Pelos trajes, né, e a famosa cruz vermelha ali... as máscaras.

Pesquisadora - Será que os profissionais da saúde trabalham com marretas?

E4 - Não.

Pesquisadora - Então, por que quem elaborou o texto resolveu colocar marretas nas mãos de profissionais da saúde?

E4 - Ele só está fazendo uma suposição, né.

Pesquisadora - Alguém tem outra ideia sobre o que são as marretas.

E5 - Traz uma ideia relacionada à combate.

Pesquisadora: E é um combate contra quem? ou contra o quê?

E4 - Vírus.

Pesquisadora: E o vírus está sendo representado pelo quê?

E6 - como se fosse uma corrente, uma forma de algema, né, tem um braço de uma pessoa...

Pesquisadora - E a algema sempre limita o movimento das mãos, ela sempre impede que a gente faça algo, que a gente tenha uma vida normal. Depois disso, a gente volta para marreta, por que os profissionais da saúde estão usando marretas?

E8 - Acho que eles querem combater o vírus.

Pesquisadora - É fácil de fazer isso?

E8 - Não, mas está se resolvendo com o tempo.

Pesquisadora - Acredito que por isso eles estejam usando marreta, porque é necessário empregar muita força, por isso é preciso usar uma ferramenta pesada, algo que realmente quebre essa algema, para conseguir acabar com esse vírus.

E6 - Ei, professora, lembra também, tem uma relação com o super-heróis, alguns heróis usam essa ferramenta, como o Thor... mas o Thor é um machado, uma espécie de marreta. O pessoal diz que hoje em dia os profissionais da saúde são super-heróis.

Conforme explicado na análise de (1), o movimento didático realizado pela professora busca ser dialógico, primar pela interação, pela construção conjunta da compreensão textual e valorizar as emergências e os conhecimentos trazidos pelos alunos. É possível perceber que os estudantes consideram a fala um dos outros para construir os percursos de leitura, por exemplo, quando a professora os questiona sobre o valor semântico da ferramenta usada pelos profissionais da saúde, **E5** relaciona a um combate, logo **E4** contribui com esse percurso acrescentando que o combate se dá contra o vírus. Isso evidencia a dinâmica do movimento de aprendizagem que algumas vezes aponta convergências, mas, em outras, divergências, o que contribui para a não linearidade dos percursos de leitura, mesmo assim, são oportunidades ímpares de aprendizagem. Isso fica claro, por exemplo, quando a professora, mesmo sabendo da construção coerente de sentido feita por **E6**, questiona a turma sobre o fato de os profissionais da saúde usarem ou não “marretas” e, logo, **E4** deixa claro que ela não é uma ferramenta habitual dos profissionais em questão. No entanto, esta é uma perturbação necessária para que mais adiante **E6** possa relacionar esses profissionais a super-heróis, apoiando-se em um conhecimento socialmente compartilhado dos quais trata Salomão (1999), pois, no contexto de pandemia de Covid-19, os profissionais eram vistos assim devido ao fato de arriscarem a própria vida para cuidar das pessoas acometidas pela doença.

É importante lembrar que o texto foi escolhido para tratar junto aos alunos a respeito da importância das multissemióticas para construção de sentido. No entanto, esse objetivo foi alcançado à medida que líamos o texto e que vivíamos o evento textual, tanto que elegemos um texto tendo em vista os temas que os alunos mencionaram no formulário de inscrição e coerente com o contexto social vivenciado por eles para que a leitura fosse engajada e prazerosa, com isso buscamos caminhos que promovessem a aprendizagem dialógica defendida por Aubert *et al.* (2018), distanciando-nos do que Costa (2010) chama de ensino instrutivo, já questionado por Freire (1989). Logo, a compreensão da contribuição do

imagético na construção de sentido foi apenas uma consequência da interpretação da charge. Sobre isso, percebemos que **E6**, a princípio, compreendeu que o texto tratava da luta dos profissionais da saúde para combater o vírus.

Entretanto, com o intuito de evidenciar para turma o que levou o aluno a chegar a essa conclusão, a pesquisadora faz algumas provocações acerca do que havia na materialidade textual que ancorava suas inferências, e prontamente o estudante apontou os trajes, a cruz vermelha e a máscara, elementos que sinalizam a construção do movimento referencial para recategorização do objeto de discurso “profissionais da saúde”. Percebemos, com isso, o quanto os elementos não verbais também funcionam como recursos de referenciação, como já havia sido comprovado por Custódio-Filho (2011), Nascimento (2014) e Oliveira (2017); e, assim como os elementos linguísticos, são fundamentais na reconstrução situada dos objetos de discurso, tendo em vista o caráter recursivo e não representacional da linguagem. Outro exemplo disso é como a “marreta” foi recategorizada ao longo da interação, inicialmente vista como ferramenta pesada e, por isso, adequada para “quebrar” o vírus e, em seguida, como ferramenta usada por super-heróis. Entendemos que, quando o percurso de leitura se ancora em elementos multissemióticos da materialidade textual, esses elementos funcionam como atratores que alinham os percursos de leitura, ou seja, dão estabilidade ao sistema complexo, esse conceito, visto aqui a partir de Leffa (2016), permitem-nos demonstrar que, mesmo a compreensão sendo construída de diferentes formas em distintos momentos de interação, ela não é aleatória, pois sempre está ancorada no texto, seja por meio de elementos linguísticos ou não-linguísticos. Porém, percebemos também que esses atratores são muito sensíveis às perturbações, nessa interação, de “ferramenta pesada”, o objeto de discurso “marreta” foi transformado em “ferramenta de super-heróis” e é essa sensibilidade que nos permite entender que os elementos multissemióticos funcionam como atratores.

Há ainda dois pontos muito interessantes a serem observados nessa interação. O primeiro deles diz respeito a como se bifurcam os percursos de leitura e o quanto os alunos podem surpreender o professorado com as conexões que configuram a leitura como um sistema complexo, conforme caracterizou Franco (2011). A princípio, professora e estudantes construíram juntos um percurso de leitura que os conduzia ao entendimento de que os profissionais da saúde apresentados na charge usavam marretas, porque o vírus era um elemento difícil de combater e, em virtude disso, exigia o uso de uma ferramenta pesada. No entanto, **E6** dá um novo direcionamento a esse percurso ao associar a marreta aos instrumentos usados pelos super-heróis, o que é bastante coerente, considerando o atual

contexto social em que os profissionais da saúde são vistos assim pela sociedade e o importante trabalho que desempenham no contexto de pandemia.

Ressaltamos que chamamos de bifurcações as diferentes direções tomadas durante o percurso de leitura, porque um percurso de leitura não exclui o outro, não há um caminho correto e outro errado. Inclusive, acreditamos que **E6** chegou à conclusão de que a marreta seria um instrumento usados por super-heróis por causa das condições iniciais de interpretação e das perturbações pelas quais passou ao longo do processo de interação para interpretação do texto, perturbações essas realizadas, principalmente, pela professora por meio das indagações, as quais favoreceram a autopoiese e a auto-eco-organização desse sistema complexo de leitura, ou seja, conforme explicado por Maturana e Varela (1995) e Morin (2015), a capacidade de se transformar diante das interações como o meio. Evidenciamos ainda que toda a turma foi beneficiada com a leitura coletiva, pois, embora em silêncio, cada aluno participante da oficina sai dela diferente do que entrou, já que há processos de auto-eco-organização que não são verbalizados, posto que a irreversibilidade é uma das características da aprendizagem complexa.

O segundo ponto diz respeito a como a temática, o estilo e a estrutura composicional do gênero favorecem os percursos de leitura. Mesmo sem nomear o gênero durante o processo de interação para compreensão do texto, percebemos que, por ser um gênero que trata de um contexto social contingencial, há movimentos de leituras que só podem ser realizados tendo em vista o exato momento de circulação do texto. Por exemplo, antes do contexto de pandemia não era comum associar a imagem dos profissionais da saúde a heróis, ou seja, essa característica do gênero charge funciona como um ponto estabilizador, ou seja, um atrator que permite tal interpretação realizada por **E6**, além das demais características de construção composicional voltadas para linguagem imagética já discutidas ao longo desta análise.

Ainda na oficina 1, lemos um poema concretista (ver quadro 2, o *link* para o texto 2 na seção de metodologia) que, conforme **E6**, “fala sobre o delicioso café, como o café é bom” e se apresenta em um formato de xícara. Alguns estudantes já conheciam esse texto, o que facilitou a interação. Nosso objetivo ao lê-lo era levar os alunos a refletirem sobre como as multissemioses auxiliam na produção de sentido. Diferentemente da leitura dos demais textos, tivemos uma interação mais breve, mas sem deixar de evidenciar conceitos que já havíamos tratado durante a leitura dos demais textos sobre o conceito de texto e a importância das multissemioses para compreendê-lo.

Como forma de tornar isso mais divertido e promover a interação daqueles que ainda não haviam participado, escolhemos três filmes bastante conhecidos: “Titanic”, “De volta para o futuro” e “Meu malvado favorito” e mostramos para os alunos apenas a transcrição das falas dos personagens em uma cena bem marcante de cada filme (ver quadro 2, os *links* para os textos 4, 5 e 6 na seção de metodologia). O objetivo dessa interação era que eles reconheçam o filme e buscassem indícios na fala dos personagens que comprovasse suas hipóteses. Ademais, acreditamos que essa seria uma brincadeira que poderia estimular os estudantes a observarem detalhes do texto que às vezes passam despercebidos, além de introduzi-los no universo dos textos audiovisuais, foco desta pesquisa.

Antes de ler a transcrição da primeira cena, conversamos sobre as preferências deles sobre filmes, séries, sobre as diferenças entre optar por um ou outro gênero, sobre a importância da trilha sonora e explicamos como funcionaria a dinâmica. Em seguida, lemos a transcrição das falas dos personagens do primeiro filme e pedimos que eles apontassem o nome do filme e, prontamente, perceberam que se tratava de Titanic. Na interação a seguir, entendemos como eles chegaram à resposta:

(3)

E5 - Eu identifiquei que era o Titanic por causa daquela parte “Me dê sua mão. Agora feche os olhos. Anda! Suba.”

Pesquisadora - Qual a imagem que está surgindo aí na sua cabeça?

E5 - A última parte quando eles dois estão no... pra se salvarem... mas dava para o Jack ter subido naquele negócio lá...

Pesquisadora - Será que é aquela parte que eles estavam tentando se salvar? Aquela parte que o navio já havia afundado e estão em cima de uma “coisa” para evitar morrer congelado?

E5 - É... eles estavam em cima da tábua.

E3 - Não é nessa parte.

E6 - Acho que não é essa não.

E2 - Tia, eu acho que é aquela parte que eles estão na ponta do navio que ela até abre os braços e ele abraça ela por traz, eu acho que é essa parte, não sei, posso estar errada.

E6 - Eu também E2

E2 - No caso não era um navio, era um barco, não sei, aquele negócio lá.

Pesquisadora - Eu sei, entendi.

E6 - Ela abre os braços, assim... e ele fica segurando ela.

Observamos que, embora todos conhecessem o filme, não foi tão óbvio assim lembrar a cena da qual nos referimos. **E5**, por exemplo, traçou um percurso de leitura inicial e foi conduzida por seus colegas a outra cena do filme. Podemos perceber que a professora não julgou errada a leitura de **E5**, mas estimulou que os demais estudantes também se posicionassem e chegassem juntos a uma conclusão. Além disso, observamos que o objetivo não era que eles acertassem a cena como em um jogo de sorte, mas que eles

observassem os recursos verbais que os fizessem recuperar os multissemióticos e que entendessem como essas multissemioses se relacionam na produção de sentido. Isso fica claro, por exemplo, quando a professora evidencia a fala do personagem que funciona como uma pista para conclusão a que chegou os estudantes.

Outro ponto importante é a dificuldade que **E2** tem de recategorizar o Titanic, a princípio o chama de navio, depois reformula seu pensamento apontando como barco. O mesmo acontece com o termo “coisa”, na fala da pesquisadora, e “tábua”, na fala de **E5**, que se referem ao mesmo objeto de discurso, no entanto, é notável a dificuldade de nomear esse referente. Essa discussão evidencia o quanto a recategorização é uma ação que depende do uso criativo da linguagem, que não se limita a uma representação estanque, mas está sujeita às reformulações e à autorreformulação na tentativa de reconstruir os sentidos do texto, como observa Marcuschi (2000). No contexto desta pesquisa, é muito importante destacar esse ponto, porque ele constitui os percursos de compreensão textual. Sobre esse processo de recategorização, conversamos com os estudantes a respeito da importância do conhecimento sociocultural e histórico que eles já traziam a respeito do filme para a compreensão da cena e como é interessante a construção conjunta da compreensão que prevê erros e acertos que fazem parte do processo de aprendizagem, como podemos perceber na interação (3).

Demos continuidade à dinâmica, apresentando o diálogo que corresponde à cena do filme “De volta para o futuro”. A interação a seguir acontece logo após a leitura da transcrição da cena, momento em que alguns já haviam mencionado o nome do filme:

(4)

Pesquisadora - O que há no texto que faz com que vocês lembrem do filme “De volta para o futuro?”

E3 - A máquina do tempo parecida com um carro.

E6 - “O Einstein acaba de se tornar o primeiro viajante no tempo. Eu o mandei para o futuro! Um minuto para o futuro para ser exato”

Pesquisadora - E quem é o Einstein?

E4 - Um físico.

Pesquisadora - O Einstein é um físico que foi mandado para o futuro? Será que ele mandou um físico para o futuro?

E6 - Não, tem um outro personagem.

Nesse momento, eles ficaram em silêncio, por isso a professora resolveu mostrar o vídeo com o recorte da cena. Logo em seguida, a interação foi retomada:

Pesquisadora - Quem é o Einstein?

E6 - Um cachorrinho.

Pesquisadora - Isso, gente! Olha só como a imagem é importante, mesmo quem assistiu ao filme não lembrava que o Einstein era um cachorro e não um cientista. O

E4 estava certo quando disse que Einstein era um cientista, mas dentro do contexto do filme Einstein era nome do cachorro que foi mandado para o futuro. Olha como **E3** foi perspicaz: o carro era a máquina do tempo, então essa era uma das palavras-chave que nos fazia resgatar o nome do filme, mais especificamente um DeLoren. O DeLoren é um carro “massa” ou um carro “paia”?

E6 - Eu acho que era massa, quando ele diz “por que não fazer com estilo?”

Pesquisadora - Isso mesmo.

Nessa interação, conseguimos entender o quanto a relação entre as semioses é fundamental para a compreensão de um texto audiovisual e indispensável para a construção da teia referencial, pois, como podemos observar, o estudante **E6** logo identifica o trecho que traz pistas para identificação do filme. Como isso, a professora faz uma indagação para saber se eles conseguiram de fato recuperar a cena, então os alunos traçam um movimento de construção do objeto de discurso “Einstein” que só pôde ser recategorizado conforme a cena do filme depois que os estudantes tiveram acesso ao vídeo. A princípio, **E4** infere que “Einstein” foi usado para retomar Albert Einstein, físico alemão que desenvolveu a teoria da relatividade. Depois disso, a professora promove uma perturbação que leva a turma a ficar em dúvida. Assim, após verem a cena, os alunos se dão conta de que “Einstein” era o cachorro do cientista personagem do filme. Conforme já evidenciado por Custódio-Filho (2011), Nascimento (2014) e Oliveira (2017), os processos referenciais não apenas acontecem por meio dos recursos não-linguísticos, como muitas vezes são indispensáveis para (re)construção do sentido.

Algo semelhante acontece com o objeto de discurso “DeLoren”, pois, mesmo depois de ver a cena e constatarem que se tratava de um carro, é um recurso linguístico - “por que não fazer com estilo?” - que leva os alunos a inferir que se trata de um carro, para época, de grande valor. Com isso, fica claro o valor recursivo, contingente e não representacional da recategorização, conforme caracterizado por Marcuschi (2000 e 2007). Além disso, entendermos também que não existe, na teoria da referenciação, uma relação de hierarquia entre as semioses e que, por mais que inicialmente os estudos tivessem voltados para o conteúdo verbal, já se entende que as demais semioses possuem a mesma importância, mesmo quando elas não estão explícitas no texto e fazem parte do conhecimento sociocognitivo do leitor, ao concluir isso Custódio-filho (2011) dá uma importante contribuição para o caráter discursivo da referenciação defendido por Mondada e Dubois (2003).

Para finalizar o encontro, refizemos o percurso que fizemos com os demais filmes. Dessa vez, **E6** percebe uma semiose muito pertinente quando se trata da oralidade:

(5)

Pesquisadora - Gente, tem a mesma graça assistir e apenas ler as falas dos personagens? O filme é comédia, né?

E6 - É, a voz do personagem dá um sentido de humor.

Nesse fragmento da interação, **E6** percebe que a leitura da pesquisadora não foi suficiente para deixar transparecer o humor envolvido nos trechos de fala do personagem Gru. A partir disso, o estudante percebe que as inflexões, o modo como a fala é pronunciada, também são responsáveis pela produção de sentido em um texto audiovisual. É interessante ver esse processo de aprendizagem acontecendo mesmo sem ser necessário um ensino baseado na instrução, mas valorizando o conhecimento sociocognitivo dos alunos e permitindo que eles façam suas reflexões, mudem de ideias, construam o conhecimento e sejam protagonistas no processo de aprendizado. Nesse processo, o professor é responsável pelas perturbações, pela valorização de pontos fortes e pela promoção da autorreflexão sobre a necessidade de mudanças de rotas dentro do percurso de compreensão dos textos.

Ao término da oficina 1, pedimos que eles respondessem à primeira entrevista para que conseguíssemos escolher, da maneira mais conjunta possível, o documentário que seria texto norteador das demais oficinas e aproveitamos para promover um *feedback* da primeira oficina. Pedimos que eles escrevessem sobre a aula, apontando o que haviam aprendido, e eles relataram ter aprendido o que é um texto. É interessante que, como professores de língua materna, é comum subentender que os alunos já saibam o conceito de texto. Por vezes, esquecemo-nos de que o conceito desse objeto de estudo, tão caro a Linguística e, em especial, a Linguística de Texto, é tão complexo quanto aberto às pesquisas científicas e que não é exagero sempre que possível, retomar esse assunto com os alunos. Talvez seja uma condição inicial necessária às nossas aulas de Língua Portuguesa e indispensável para compreensão leitora, seja qual for o assunto que se pretenda discutir.

A seguir, damos continuidade a análise das interações tratando sobre as oficinas do Bloco 2, por meio das quais objetivamos realizar uma leitura introdutória do documentário, que correspondem às oficinas que precedem os encontros que promovemos com a comunidade escolar, dos quais tratamos no Bloco 3.

4.2 Bloco 2: oficinas 2, 3 e 4 – os primeiros movimentos de leitura

Depois da oficina introdutória, na qual trabalhamos o conceito de texto e tentamos esclarecer como se daria a dinâmica de leituras, apresentamos aos alunos, na oficina 2, o texto

que norteou todas as discussões ao longo das demais oficinas. Como já foi dito na seção anterior, decidimos previamente trabalhar com o gênero documentário, já que, por ser um gênero solicitado pela OLPEF, agente da glotopolítica brasileira, era emergente discutirmos não apenas a produção desse gênero audiovisual, mas também a compreensão dele. Os alunos também contribuíram para escolha da temática do texto com a qual trabalhamos ao responderem a entrevista disponibilizada por meio de um formulário eletrônico depois do primeiro encontro. Nossa preocupação era promover uma leitura prazerosa a todos e discutir assuntos contingenciais, que favorecessem a resolução de problemas da comunidade.

No formulário de inscrição, os alunos já haviam dado algumas pistas sobre seus gostos e hábitos de leituras e sobre suas preferências temáticas, conforme mencionamos na seção anterior. Na entrevista, buscamos ser mais específicos para chegar a um tema que realmente os interessasse e que pudesse ser pertinente para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos e colaborasse para a transformação da comunidade escolar. A partir das pistas dadas, chegamos ao documentário “O dilema das redes” (ler subseção 3.2.2). Com ele, teríamos a oportunidade de abordar vários assuntos mencionados pelos alunos, como *fake news*, formação de bolhas, funcionamentos de algoritmos, *ciberbullying*, nomofobia, todos atrelados aos danos causados pelo uso excessivo das redes sociais. Entendemos que tratar sobre os assuntos que permeiam os usos das redes sociais é lidar com problemáticas emergentes que devem ser discutidas pela escola e por várias outras instituições sociais a fim de amenizar os males que essas mídias têm trazido para a sociedade.

Na oficina 2, trabalhamos a leitura individual, ou seja, foi toda dedicada para que os alunos pudessem assistir ao documentário na íntegra, sem interrupções e sem comentários. Ao término da oficina, eles receberam um *link* para responderem ao diário de bordo, no qual fizeram um pequeno resumo do documentário. Nessas sínteses, percebemos a maneira como as redes sociais manipulam os usuários chamou atenção dos participantes. Além disso, eles também ficaram impressionados ao perceberem o quanto os jovens são viciados nessas mídias. Dentre os comentários²⁷ feitos, selecionamos dois cujas ideias se aproximam daquelas dadas pelos demais alunos que responderam ao diário de bordo:

E2 - O vídeo fala e mostra sobre as redes sócias e o que ela esta causando aos jovens, crianças e até adultos nos dias de hoje, mostra como as pessoas estão se deixando levar pelo que ver nas redes sociais, exemplo de que muitas garotas e até msm garotos ver aquela foto da pessoa que segue e quer ser igual a ela faz de tudo pra linda como ela e as vezes não para pra pensar que ela pode ter editado a foto e na vida real nem é daquele jeito, uma das coisas que ele mostra no

²⁷ Os comentários foram inseridos nessa análise conforme escritos pelos alunos no diário de bordo, por isso podem apresentar desvios da norma padrão da Língua Portuguesa.

documentário. O documentário também mostra como os jovens não consegue passar nem uma hora praticamente sem o celular, o que é muito ruim pôs cada vez que vc fica no celular vc poderia esta fazendo outras coisas lendo um livro, estudando, com a familia e etc. A internet esta causando muitas brigas como mostra onde o garoto vai tenta entender um pouco mais sobre o que a irmã dela fala (a única que não quer saber do celular) e nisso acaba vendo varios protesto e quando mais ela quer ver mais a internet mostra a ele , porque é isso que acontece quando mais a gente quer ver algo mais a internet as redes sócias mostram pra nós e é o que aqueles homens que ficam por trás da tela , os que ficam observando ele, que sabem tudo que vai chama a atenção dele, até porque é eles que não o deixa fica sem o celular quando percebem que ele não esta online enviam alguma coisa pra chama a sua atenção. Então quando mais aquele garoto queria saber, mais eles enviavam até que ele vai atrás de protestar e acaba se metendo onde não teve e sua irmã tbm. Os homens e mulheres que estão falando sobre isso são pessoas que já trabalharam ou trabalha com a esses aplicativos, com o Instagram, tiktok, facebook, Google e entre outros, e um deles fala que "se não esta pagando pelo produto, vc é o produto", e isso de certa forma é verdade a gente não paga pelos aplicativos mais acabamos sendo reféns deles, acabamos nos deixando ser usados, então não podemos nos deixar ser levados pela internet e acreditarmos em tudo que a gente ver nela, e pararmos de usar um pouco e fazer outras coisas também.

E1 - O filme fala sobre os perigos que uma grande quantidade de coleta de dados por meio de redes e aplicativos sociais pode trazer para o usuário e para a sociedade. A ideia de que somos todos produtos se baseia no fato de que nossos dados são o que há de mais valioso no modelo de negócios de uma empresa de tecnologia. O documentário também destaca que, no Twitter, a divulgação de notícias falsas é seis vezes mais rápida do que as notícias comuns. Talvez por serem emocionalmente atraentes, são chocantes e às vezes fazem as pessoas que os lêem se sentirem assim. Mesmo que não façam muito sentido, serão repassados pelas pessoas mais desavisadas. Portanto, a prática básica de verificar a precisão antes de transmitir informações. Existe um site dedicado a esta verificação, mas normalmente uma pesquisa no Google trará mais informações sobre o assunto e você pode avaliar se é verdade. As redes sociais não têm suas próprias ferramentas regulatórias para distinguir notícias verdadeiras de mentirosas, então boatos se espalham descontroladamente nessas mídias e crescem livremente. O Facebook recentemente tomou iniciativas nesse sentido, mas conter a disseminação de notícias falsas ainda não é muito eficaz.

Percebemos que, embora o olhar dos alunos seja superficial nessa leitura individual, já que eles abordam os assuntos tratados no documentário de maneira geral, as respostas ao diário de bordo nos levaram a refletir sobre os pontos que chamaram a atenção deles, que precisam ser aprofundados e que podem suscitar discussões proveitosas. Sublinhamos, no texto de **E2**, fragmentos que apontavam para a percepção da estudante e que também encontramos em comentários de outros cursistas. A aluna trata, por exemplo, sobre o poder de influência das redes sociais, sobre nomofobia, sobre polarização, sobre o funcionamento dos algoritmos. Já **E1** também menciona o funcionamento dos algoritmos, mas percebemos que o que mais chamou atenção dela foi a questão da circulação de notícias falsas. Esses *feedbacks* são bastante importantes para o planejamento da oficina seguinte.

Na oficina 3, nosso objetivo foi trabalhar o conceito de gênero discursivo. A princípio, planejamos construir esse conceito com os alunos com base no documentário assistido, mas, sensíveis às emergências, compreendemos que outros gêneros que se aproximam ou constituem o documentário, como entrevista, gráficos, frases de efeito, entre outros, também poderiam nos ajudar na construção conjunta desse conceito. É importante

ressaltar que buscamos nos distanciar da instrução do conceito e nos aproximar de uma construção dele a partir da leitura e compreensão do texto, vivendo o evento textual. Assim, é importante evidenciar que o ensino e a aprendizagem de gênero não se dissociam do ensino e aprendizagem de leituras, pois estabelecem laços indissociáveis. Ou melhor, ensinar e aprender sobre gênero do discurso é ensinar e aprender leitura e escrita, assim como acontece com análise linguística ou quando lidamos com o texto literário, o objetivo deve ser sempre aprimorar as práticas de leitura e escrita, embora tenhamos a noção dos fractais, não devemos perder a noção do sistema linguístico como o todo.

Para iniciar a oficina, relembramos nosso primeiro encontro, rememorando os textos trabalhados, ressaltando novas nuances deles, pontuando o conceito de texto e a importância das multisssemioses. Aos poucos, eles contaram o que acharam do documentário, tecendo comentários mesmo que de forma subjetiva. Para chegarmos ao foco da oficina, tentamos incitar as experiências dos alunos com outros gêneros discursivos. A primeira relação feita foi como o gênero filme, já que são gêneros audiovisuais próximos, para isso, perguntamos para eles quais as diferenças e semelhanças que eles haviam notado entre os filmes que costumavam assistir – lembramos inclusive os filmes da dinâmica da primeira oficina – e o documentário “O dilema das redes”. Sobre isso, chamamos atenção para a seguinte resposta:

E6 - A questão do filme, independente, assim, do gênero dele, né, se é comédia, drama, ficção científica, no decorrer deles, eles nos passam uma história, já os documentários também, mas de uma outra forma, geralmente eles trazem para nós, enquanto sociedade, uma crítica e uma alerta social, como na semana passada, a gente olhou aquele de redes, não foi? A importância de termos cuidados com os nossos dados nas redes sociais, com o que a gente posta, até onde vale a pena preservarmos a nossa privacidade, como outros, sempre tem algo mais impactante na sociedade, no meu ponto de vista.

Nesse comentário, o estudante compartilha características do gênero como base em práticas sociais e em experiências com os gêneros em questão, o que lembra o conceito de Bazerman (2006) sobre gêneros como formas de vida. É importante pontuar que o aluno percebe que ambos – filme e documentário – podem apresentar narrativas, mas se diferenciam pela forma como fazem isso, já que o documentário está comprometido com “uma crítica e uma alerta social”. Assim, à medida que eles traziam suas experiências e pontos de vistas, íamos conduzindo o olhar dos estudantes para que observassem os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais dos textos, apontados por Bakhtin (2011) como estabilizadores dos gêneros do discurso, o que proporcionou que o conhecimento sobre outros gêneros contribuísse para compreensão do gênero em análise, já que nossa intenção não era apontar as

características do documentário, até porque havíamos oferecido aos estudantes apenas um exemplar do gênero em questão, mas construir um conceito com base no conhecimento que os alunos já tinham, tendo como apoio o documentário assistido, como podemos perceber no comentário **E6**. O aluno consegue fazer a relação entre conhecimentos sociocognitivos dele e o documentário assistido para entender as estabilidades dos gêneros. Esse movimento didático colabora para que o aluno seja visto como um sistema complexo, ou seja, um ser humano inteiro, que não abandona seus demais papéis sociais para assumir a postura de aluno, e não como um ser que precisa assimilar um conteúdo ou como uma página em branco na qual o professor precisa escrever o conhecimento, como critica Freire (1989) ao tratar sobre o ensino a partir da instrução.

Nessa perspectiva, o professor também se comporta como um sistema complexo atento à dinâmica de interação, à não linearidade, às imprevisibilidades que podem gerar bifurcações e às convergências e divergências que favorecem a criatividade dos sistemas em questão. Por exemplo, observando que os alunos percebiam a predominância do tipo textual dissertativo no gênero documentário, embora houvesse trechos narrativos, a pesquisadora promove a seguinte interação:

(6)

Pesquisadora - Vocês viram que “O dilema das redes” também conta uma história, não é verdade? Qual a história que é contada?

E6 - Sim, eram várias pessoas, né, os colaboradores das grandes empresas de tecnologia, alguns criadores de programas que a gente utiliza, como Whatsapp, Facebook, Youtube.

Pesquisadora - Nessa parte, eles estão contando uma história?

E6 - É uma entrevista, né?

Em (6), além de conduzir a aula conforme os alunos traziam suas observações, ou seja, conforme as emergências da situação de aprendizagem, valorizando o conhecimento que eles compartilhavam, a professora promove a aprendizagem a partir da auto-organização dos alunos. Como podemos observar, quando ela percebe que o estudante faz um percurso equivocado de leitura em relação à pergunta feita, reformula a pergunta para que o aluno reflita novamente e ele gerencie seu percurso de leitura. Em outras palavras, as perturbações fazem emergir a aprendizagem, promovem autopoiese. É importante ressaltar que o processo de construção do conceito de gênero discursivo caminha lado a lado com a compreensão textual. Dessa forma, diferentemente do que apontam alguns materiais didáticos, não conseguimos segmentar o ensino de língua materna, ou seja, criar uma aula para ensinar apenas as características do gênero e outra para ensinar compreensão textual ou para ensinar

produção textual, pois acreditamos que essas práticas são simultâneas e emergem das necessidades dos alunos diante do evento textual. Por exemplo, no bloco 5, tratamos sobre a necessidade de compartilhar com a comunidade escolar aquilo que aprendemos durante as oficinas, logo precisamos produzir textos adequados à situação comunicativa, mesmo em oficinas cujo foco seria a promoção de leituras de documentário.

Entendemos que alunos e professores, nas trocas de experiências, promovem acoplamentos estruturais que favorecem autopoieses, ou seja, são sistemas em constante auto-eco-organização que compõem o sistema de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, compreendemos que este não é um processo que acontece como em um retrato em que podemos mostrar um antes e depois da oficina ou das oficinas, mas algo recursivo sempre que se gera situações de interações que, simultaneamente, promovem aprendizado dentro ou fora do contexto escolar.

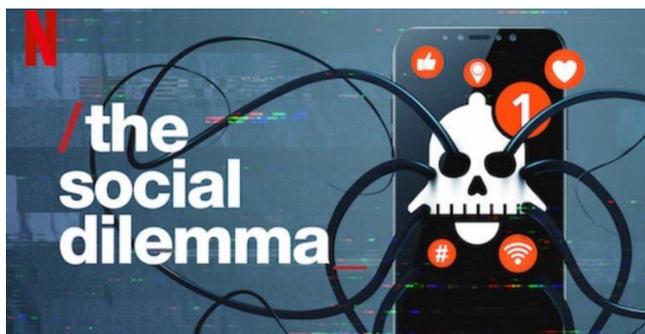
No entanto, esse processo de aprendizagem não acontece da mesma forma para todos, tampouco é algo linear. Podemos observar isso quando, mesmo acreditando que já havia ficado claro para os estudantes o quanto os gêneros são sujeitos a situações discursivas, durante a oficina 3, o estudante **E8** pergunta se documentários também podem ser narrativos, o que nos proporciona um momento singular para tratar com os alunos sobre a relativa estabilidade dos gêneros, sobre o processo criativo de produção dos textos e sobre o fato de que não é possível reconhecer ou produzir gêneros apenas tendo em vista sua construção composicional. A perturbação de **E8** foi para nós um momento de reconstrução, que gerou bifurcações construtivas para o ensino e aprendizagem do gênero. Por isso é muito importante que esse processo seja dialógico e que o aluno não seja julgado por suas colocações, pois, mesmo aqueles que demandam mais tempo para compreensão ou dificuldade em algum ponto do processo, trazem oportunidades de reflexão por meio de suas dúvidas que enaltecem pontos importantes que deixaram de ser mencionados ou que foram abordados de forma superficial.

Ainda na oficina 3, com objetivo de discutir o conceito de gênero do discurso sem se limitar a apenas o gênero documentário, já que ele seria aprofundado nas demais oficinas, trabalhamos vários gêneros que giram em torno de um documentário. Por exemplo, entrevista, já que, em “O dilema das redes”, esse gênero funciona como recurso argumentativo; frases de efeito, que movimentaram as experiências dos alunos em relação à temática proposta pelo documentário; reportagem, pois, no documentário assistido, há fragmentos de reportagens e noticiários que também funcionam como recurso argumentativo, do que fizemos proveito para entender as características temáticas, composicionais e estilísticas que diferenciam um

documentário de uma reportagem, tendo em vista que são gêneros próximos, conforme constata Melo (2002).

Nesse passeio pelos gêneros que se movimentam em torno do documentário, analisamos o cartaz exibido pela plataforma de *streaming*:

Figura 11 – Cartaz de O dilema das redes



Fonte: O dilema das redes. Direção de Jeff Orlowski. Produção de Larissa Rhodes. Estados Unidos: Netflix, 2020.

(7)

Pesquisadora - Vocês estão vendo essa imagem?

E6 - Pela caveira é tipo o lado obscuro da internet, né, os riscos que a gente corre, você vê que está conectado tudo, olha: o *wifi*, a localização, toda essa rotina.

Pesquisadora - Imaginem que vocês estão na plataforma da Netflix, certo? Procurando um filme ou um documentário para assistir e vocês veem essa imagem aí, o que vocês vão achar sobre “O dilema das redes”? Sem assistir, só olhando essa imagem e vendo o título.

E8 - Eu iria achar interessante. Eu assistiria só pela capa, pra ver como era a história.

Ler um gênero é muito mais que perceber o significado das semioses presentes na superficialidade, na verdade, é uma ação que nos permite ter experiências de vida. O percurso de leitura de um documentário, por exemplo, inicia-se muito antes de termos contato com o próprio texto. Se essa experiência for intermediada por uma plataforma de *streaming*, como foi o caso, esse percurso tem início com o cartaz de apresentação, que, por estar em um ambiente virtual, tem especificidades pertinentes ao suporte *on-line*. Não poderíamos privar os estudantes dessa parte do percurso de leitura. Embora só tenhamos analisado o cartaz depois que os alunos assistiram ao documentário, eles já haviam visto essa imagem na oficina 2 antes de iniciarem a sessão, isso permitiu que eles vivenciassem o percurso conforme feito em situações reais de leitura do gênero, como fica evidente na segunda fala da pesquisadora na interação acima.

Também percebemos em (7) a intimidade de **E6** diante do texto multissemiótico ao observar cada detalhe e atrelar à leitura que faz do documentário assistido, o que para nós também funciona como um *feedback* de que os movimentos didáticos, desenvolvidos com o

objetivo de que eles compreendessem a importância das multissemioses, estavam sendo bem sucedidos. É importante pontuar a constante tentativa da professora de propiciar um ambiente dialógico e favorecer a participação de todos. Por isso, a pesquisadora direciona perguntas a participantes mais tímidos ou a aqueles que ainda não haviam participado das interações, com objetivo de valorizar a fala e o posicionamento de cada um.

Na última oficina desse bloco, intentamos introduzir uma discussão com os alunos sobre como se constroem, ao longo do texto, os principais objetos de discursos do documentário, ou seja, o intuito era que eles entendessem, por meio das diversas semioses, que o texto constrói uma imagem das redes sociais e daqueles que a acessam e que isso influencia a compreensão textual. Ademais, se convencidos da tese proposta pelo documentário, é provável que os coenunciadores desse texto passem a ter a mesma visão sobre esses referentes. No entanto, é importante ressaltar que esse movimento de (re)construção da teia referencial é realizado com base em movimentos didáticos que valorizam o conhecimento do aluno, que minimiza a instrução para evidenciar uma aprendizagem dialógica e (co)construída entre os participantes do sistema de ensino e aprendizagem, tendo em vista a complexidade dos demais sistemas envolvidos.

Na interação a seguir, percebemos como os participantes (re)categorizam juntos o objeto de discurso “redes sociais”, conforme leituras feitas a partir do documentário “O dilema das redes”:

(8)

Pesquisadora - Como as redes sociais ganham dinheiro?

E5 - A famosa parceria.

Pesquisadora - Como funcionam as parcerias?

E5 - Atualmente elas funcionam... chama publi, a pessoa vai lá, mostra o produto, faz o marketing do produto e nisso o povo se contenta com aquilo, acha super legal, vão lá e compram e começam a faturar a partir daí. Eu acho que é mais ou menos assim.

Pesquisadora - Quem fatura é a rede social ou a *digital influencer*?

E5 - Nesse ponto que eu falei é a *digital influencer*, né. Mas também tem o produto que elas divulgaram.

Pesquisadora - E as redes sociais em si, e o Facebook, o Instagram, o Twitter, o Whatsapp, como os donos das redes sociais lucram com isso?

E1 - Os anúncios que são mostrados para nós geralmente utilizam nossos dados para descobrir o que queremos comprar.

E5 - Só pra usar um exemplo disso, ontem, eu estava atrás de um produto, eu pesquisei, pesquisei e, quando foi hoje de manhã, que eu fui entrar nas minhas redes sociais, estavam lá todos esses produtos, tava os preços lá, tudo, tudo, tudo.

E3 - Como eles faziam com o garoto.

Em (8), a pesquisadora motiva o diálogo entre alunos para que eles compartilhem o que entenderam sobre o funcionamento das redes sociais que, no documentário, são

recategorizadas como ambientes de manipulação, propícias a desencadear problemas psicológicos e prejudiciais às relações humanas. A princípio, **E5** faz um percurso de leitura tendo em vista apenas seu conhecimento sociocognitivo, algo comum em contexto de ensino e aprendizagem de leituras, já que os alunos têm dificuldade de ancorar suas interpretações em recursos estilísticos e composicionais do texto lido. Com intuito de promover a auto-eco-organização da estudante, a professora gera questionamentos para que haja reflexão de acordo com o texto em questão. Desse modo, **E1** mostra um caminho de leitura próximo ao defendido pelo texto, explicando, à sua maneira, como funcionam os algoritmos, importante elemento de manipulação. É possível perceber que, com a bifurcação de leitura proporcionada por **E1**, **E5** mostra ter reavaliado sua leitura ao dar um exemplo prático de seu cotidiano, fato que nos mostra a capacidade de autopoiese da estudante diante de um acoplamento estrutural. Assim, acontece a aprendizagem dialógica tendo em vista a epistemologia complexa, os sistemas envolvidos não são hierárquicos, mas se completam na (re)construção de um processo que a todo instante é dinâmico, não linear, irreversível, dialético, intenso e ambivalente, conforme caracteriza Demo (2002).

No documentário, o algoritmo - ou Inteligência Artificial - é personificado em três pessoas iguais com objetivos diferentes dentro das redes sociais, os quais o documentário classifica como metas: engajamento, crescimento e propaganda. Na interação a seguir, entendemos como os estudantes (re)categorizam o objeto de discurso “algoritmo” e as pessoas que são controladas por eles, ou seja, “os usuários das redes sociais”.

(9)

Pesquisadora - O que vocês estão vendo nessa cena?

E3 - É como se o avatar dele fosse se formando conforme ele fosse mexendo na internet.

Pesquisadora - E essas pessoas que estão controlando são iguais ou diferentes?

E3 - Diferentes eu acho.

E5 - Diferentes.

Pesquisadora - Fisicamente elas são iguais, né.

E5 - É como se cada um tivesse uma função, igual está mostrando nas palavrinhas.

E1 - Acho que são iguais mas com funções diferentes.

Pesquisadora - Isso. As metas são diferentes. Cada uma possui uma meta: meta de engajamento, meta de crescimento e meta de propaganda. O que significam essas metas?

E5 - Eu acho que elas têm que ser alcançadas quando a gente está na internet.

Pesquisadora - Essas três pessoas são apenas uma coisa. O que essas três pessoas são?

E3 - Pelo que eu entendi o cara do meio é o próprio garoto.

Pesquisadora - Sim, mas há três pessoas que o controlam.

E5 - São tipo os controladores do garoto nas redes sociais.

E6 - Elas são os programadores que influenciam a vida dele virtualmente

E5 - Não só do garoto, mas de todas as pessoas.

E6 - É. De todas as pessoas, mas, no documentário, a vida do rapaz.

E5 - Mas é pra mostrar que a gente é controlado da mesma forma.

E6 - Ainda tem outra coisa, além de influenciadores e controladores, eles são grandes negociadores, homens de negócio, porque são eles que vendem nosso uso, a utilização dos recursos virtuais que a gente utiliza de maneira gratuita para as grandes lojas, né. Digamos assim, nós estamos aqui no *google meet*, né, aí hoje a [...] passou pra gente o documentário, a gente coloca lá, no google, algo mais além e são esses três abençoados aí, retratados na cena, que vai colocar pra gente depois vários tipos de documentários, livros, pesquisas, entrevistas, entendeu, e se tiver algum tipo, que é difícil não ter, se esse documentário tiver um livro, eles vão anunciar o anúncio do livro em seu celular.

Em (9), sublinhamos algumas recategorizações feita pelos alunos que nos fazem compreender o percurso de leitura feito por eles. Percebemos que o usuário da rede social é apontado como “avatar” e, apesar de não nomearem as três figuras humanas fisicamente iguais como algoritmo ou Inteligência Artificial, conforme esperávamos que eles fizessem, recategorizam esse objeto de discurso como controladores, influenciadores e negociadores. Em outras palavras, os objetos de discurso são construídos na e pela interação, de forma criativa e dependente do conhecimento sociocognitivo do aluno, conforme observado por Mondada e Dubois (2013) e discutido por Marcuschi (2007). Além disso, observamos, na penúltima frase de **E6**, que o estudante ancora a interpretação feita no texto lido, o que significa, dentro da perspectiva complexa de leitura caracterizada por Franco (2011), um ponto estabilizador, ou seja, para que esse processo de leitura não seja aleatório e passe a ser visto como um “vale-tudo”, ele precisa encontrar atratores, nesse caso, elementos multissemióticos que fazem parte da construção estética e composicional do gênero os quais também promovem a construção dos objetos de discurso. Ademais, **E5** e **E6**, ao longo do processo de interação, reconhecem as implicações do tema discutido na realidade que vivem, fato que evidencia êxito em um movimento didático que busca promover a leitura como uma ação que não se limita aos muros de uma escola, como defende Freire (1989), ou, no nosso contexto atual, a um *link* do *google meet*.

Ao ler (9), observamos que os alunos constroem juntos o caminho que percorrem para ler o texto, de forma interativa e dialógica. Ademais, a professora age de forma a possibilitar a autorreflexão e, com isso, a auto-eco-organização para que os estudantes sejam autores do processo de leitura, colaborem uns com os outros para recategorização dos objetos de discurso e reconstruam os sentidos do texto.

Ao analisarmos os diários de bordos das oficinas tratadas nesta subseção, percebemos o quanto os alunos valorizaram o conhecimento compartilhado sobre o conceito de texto, pois podemos perceber que esse tópico fez parte, de alguma maneira, do relato de todos os participantes. Em especial, chamou-nos atenção o relato de **E2** no diário de bordo da oficina

IV, pois a aluna demonstra gostar da aprendizagem dialógica, valoriza o aprendizado compartilhado pelos colegas e entende as implicações em seu cotidiano das leituras promovidas pelo texto em análise.

E2 - Foi o máximo o encontro de hoje, a cada encontro aprendo mais e mais com cada um, hoje falamos sobre a internet, o que ela pode fazer com as pessoas, que tem pessoas que se deixam se manipular por ela, que não sabem por limites. [...] Uma experiência nova, é algo que não fiz antes então é praticamente tudo novo pra mim, poder aprender juntos de pessoas tão maravilhosas, tem muitas coisas que não fazia a menor ideia que aconteciam ou que eu fazia que hoje sei o quando tenho que ter mais cuidado, a cada Oficina uma experiência melhor e um aprendizado pra vida.

No comentário de **E2**, também podemos perceber que, mesmo que a maneira de conduzir as oficinas seja algo bastante simples, comparado às inúmeras metodologias tecnológicas usadas em sala de aula que buscam tornar a aula interativa, divertida e prazerosa para os alunos, a estudante aponta as vivências durante as oficinas como algo inovador. Nas palavras dela, “uma experiência nova”, de aprendizagem compartilhada e de percepção de que a leitura não está voltada apenas para o desenvolvimento de técnicas ou para o ensino de gêneros, mas que isso traz implicações para a vida.

Na subseção seguinte, tratamos das oficinas do Bloco 3. Para nós, este é momento bastante enriquecedor, tendo em vista a participação da comunidade escolar.

4.3 Bloco 3: oficinas 5 e 6 – uma construção de conhecimento junto à comunidade de aprendizagem

Entender o ensino e a aprendizagem como sistemas complexos é sobretudo compreender que essas atividades não estão centradas apenas no professor ou no aluno ou no conhecimento, mas que todos esses sistemas são indispensáveis para que o ensinar e o aprender sejam ações que não se limitam ao ambiente escolar, seja ele real ou virtual. Mais que ações, ensinar e aprender são realizações que transformam estudantes e professores para construir uma sociedade harmônica, atenta aos problemas da vida em comunidade e engajada na promoção de soluções. É necessário enfatizar duas características apontadas por Demo (2002) muito caras à aprendizagem complexa: a reconstrução, tendo em vista que alunos não são folhas em branco; e a irreversibilidade, considerando que todo estudante é afetado pelas situações de ensino e aprendizagem, mesmo que de maneira diferentes. Isso também traz implicações para a não linearidade dos sistemas complexos, pois aquilo que é compartilhado em sala de aula também afeta a vida familiar, religiosa, entre outras, da mesma

forma que estas afetam a vida acadêmica. Conscientes disso e inspiradas na aprendizagem dialógica da qual trata Aubert *et al.* (2018), temos a responsabilidade de promover situações de aprendizagem que afetem positivamente o mundo em que vivemos, entendendo nossas limitações e valorizando todos os sistemas que fazem parte da comunidade de aprendizagem.

É por compreender isso que buscamos dentro da comunidade escolar pessoas que pudessem compartilhar conhecimentos por estarem mais próximas da temática que discutimos em “O dilema das redes”. Para isso, na oficina 5, convidamos a professora doutoranda Débora Leite de Oliveira que desenvolveu pesquisa sobre leitura de *fake news* em sala de aula. Membro do grupo GEENTE, a pesquisadora investigou de que maneira a construção de sentidos realizada conjuntamente com estudantes de ensino médio de uma escola pública estadual pode favorecer o reconhecimento ou a descoberta de pistas (con)textuais que evidenciam falsas informações em publicações compartilhadas em redes sociais.

Na oportunidade, também participaram da roda de conversa as estudantes Gabriella Luna e Beatriz Magalhães. Participantes da pesquisa da Profa. Ma. Débora Leite, as alunas resolveram compartilhar o que aprenderam na escola com a comunidade onde vivem, experiência que resultou no desenvolvimento de um projeto que foi premiado pela Feira Brasileira de Ciência e Engenharia. As estudantes de ensino médio, então, se transformaram em pesquisadoras bolsistas de iniciação científica júnior do CNPq. A seguir, expomos o cartaz que foi divulgado na comunidade escolar para anunciar a participação das pesquisadoras na oficina 5:

Figura 12 – Cartaz de divulgação da oficina 5



Fonte: Elaborado pela autora.

A comunidade escolar foi convidada a participar, por isso, durante esse encontro, tínhamos a presença de alunos inscritos e não inscritos nas oficinas “Texto em movimento” e de professores de várias áreas do conhecimento da escola na qual realizamos as oficinas. Tivemos um encontro no qual a gestão de vozes foi poligerida, ou seja, os participantes ficavam à vontade para compartilhar seus conhecimentos, solucionar dúvidas e provocar reflexões. Para introduzir a interação, a profa. Débora Leite leu um *e-mail* que recebeu, no qual o remetente informava o direito que ela tinha a uma herança e, aos poucos, instigou os participantes a observarem as pistas textuais que levavam a crer que aquele texto veiculava informações duvidosas. Com isso, os participantes relataram suas experiências com notícias falsas, expressaram seus sentimentos em relação aos textos lidos e relacionam às consequências políticas, sociais e religiosas desse problema social. Assim, mesmo sem citar o documentário “O dilema das redes”, é possível discutir sobre vários assuntos abordados por ele, como o funcionamento dos algoritmos, o movimento antivacina, a manipulação da democracia, entre outros. Além disso, as perguntas dos participantes e colocações de maneira geral guiavam a direção que a discussão tomava.

Em seguida, as estudantes Gabriela Luna e Beatriz Magalhães falaram sobre a participação delas na pesquisa da professora Débora, explicitaram como surgiu o desejo de levar o conhecimento aprendido para a comunidade escolar por meio do projeto de oficinas titulado “*Fact-check* tabelião: a escola a serviço da verdade”, explicando como tiveram apoio da escola em que estudaram para realizar as oficinas. Além disso, as estudantes contaram como conheceram a Febraspe, detalhando o processo de inscrição, a apresentação do trabalho, a premiação e a publicação em livro organizado pelo evento. Diante de todas essas realizações, acreditamos que o relato das estudantes contribui para fortalecer o protagonismo estudantil, para incentivar a comunidade escolar a compartilhar práticas exitosas que não podem se limitar aos espaços escolares, além de inspirarem outras ações de ensino e aprendizagem.

Em seguida, as jovens pesquisadoras trataram sobre a origem das *fake news*, sobre períodos históricos em que elas trouxeram grandes prejuízos, sobre as intenções das pessoas que produzem esse tipo de notícias, sobre como elas se espalham e sobre os prejuízos à saúde, à política, à ciência, enfim, à sociedade. Ao longo do encontro, os participantes relataram suas experiências:

E4 - A falta de insegurança das pessoas sobre a vacina a minha tia, por exemplo, ela acha que se tomar a vacina vai acabar falecendo.

E8 - A minha vó agradeceu quando chegou o dia dela tomar a vacina.

- E5** - Minha mãe mudou o pensamento dela sobre a vacina e foi tomar.
E2 - Tem muitas pessoas que não querem tomar a vacina.
E4 - E também eu ouvi sobre as pessoas que estão morrendo todos os médicos estão diagnosticando como covid meu tio morreu de cirrose e colocaram como covid-19. As fakes news acontecem nos hospitais tbm.

A partir desses relatos, vemos que as experiências compartilhadas também mostraram a importância de tratar sobre assuntos como esses em sala de aula, com objetivo de que os alunos compreendessem o funcionamento das *fakes news*, a relação delas com as redes sociais, seu principal meio de propagação, e buscassem, juntos, soluções para esse problema social. Sobre isto, Gabriela e Beatriz explicaram como identificar uma notícia falsa, observando erros ortográficos, informações alarmistas e desatualizadas, sites desconhecidos, frases apelativas, entre outros.

Convidar pesquisadoras para compartilhar conhecimentos sobre a temática trouxe às oficinas além de um argumento de autoridade, visões convergentes e divergentes das apresentadas no documentário “O dilema das redes” para que os estudantes pudessem refletir e formar a opinião deles acerca do uso das redes sociais. Ademais, atentas às emergências sociais para o incentivo, a valorização da ciência, foi importante mostrar para a comunidade escolar que os pesquisadores se empenham em prol da solução dos problemas sociais e que a educação também é uma área científica, embora o senso comum tenha dificuldade de enxergar isso.

Na oficina 6, demos continuidade à roda de conversas sobre as temáticas trazidas pelo documentário analisado. Para isso, foram convidados a participar a *social media* e estudante de Letras Mariam Capibaribe e o ex-aluno da escola em que nossa pesquisa foi realizada, membro da comunidade escolar e estudante de publicidade João Pedro Dedê. A oportunidade de partilhar conhecimento com alguém que conheça o funcionamento das redes sociais e trabalhe com esse recurso é um momento singular para conhecer a problemática que discutimos por outro ângulo, o que pode nos ajudar a enxergar através do problema e não apenas como um observador alheio ao que acontece, como defende Maturana (2001).

No entanto, a não linearidade e a dinâmica da vida não permitiram que Mariam participasse do encontro. Para fins de análise de dados, seria suficiente trazer para essa dissertação apenas o que realmente aconteceu. No entanto, aquilo que foi planejado e não concretizado também faz parte desta pesquisa, pois essa é a realidade de centenas de professores diariamente e, muitas vezes, motivo de frustração. O planejamento também é um sistema complexo que faz parte do sistema de ensino e aprendizagem, como já dito na seção anterior, é uma estratégia que se traça, mas que deve estar aberta a bifurcações. Contudo, não

é raro encontrar profissionais da educação descontentes com situações de ensino aprendizagem que não saíram conforme planejado. Essas frustrações ocorrem porque tendemos a linearizar o mundo e acreditar que não concretizar o planejado é um sinônimo de fracasso profissional, quando na verdade a auto-eco-organização é algo inerente ao viver, tanto Morin (2015) quanto Maturana e Varela (1995) apresentam essas ideias como uma perspectiva para compreender a vida e mundo do qual fazemos parte, logo não seria diferente na educação. Por isso, não poderíamos nos abster de refletir sobre isso e esclarecer que as situações que vivenciamos com esta pesquisa não se diferem do dia a dia em sala de aula, física ou virtual, em que vivemos um determinismo estrutural que exige de nós autoapoiese.

Sabendo disso, também é essencial lembrar que a pandemia de Covid-19 mudou a rotina e os ambientes escolares, não apenas por causa das adaptações físicas de ensino, mas porque as vidas perdidas para o vírus eram familiares e amigos de estudantes, professores e profissionais da educação de maneira geral e, como já tratamos neste estudo, essas pessoas não se despem dos demais papéis que exercem em sociedade para serem alunos e professores. Logo, as transformações político-sociais ocorridas devido às condições sanitárias não são alheias ao ensino e à aprendizagem. Em nossas oficinas, isso não foi diferente. Mariam e sua mãe foram vítimas de SARS-CoV2 durante o período no qual realizamos as oficinas, o que impediu a participação de Mariam. No entanto, este foi um detalhe, diante do processo doloroso enfrentado por Mariam para se recuperar e da irreparável perda da mãe.

Diante disso, temos a dimensão de como as salas de aulas foram atingidas, pois o olhar cartesiano e linear sobre as coisas do mundo, que leva a enxergar as partes em detrimento do todo, tende a apontar um problema educacional que se limita a ver um menor nível de ensino e aprendizagem devido a não presencialidade, no caso de nossas oficinas, a frustração de não ter o planejamento posto em prática conforme almejado. No entanto, a perspectiva complexa nos impele a compreender que o todo e as partes se relacionam, por isso não é possível olhar apenas para as partes, ou seja, realmente vivemos um problema na educação em que percebemos que, pelo menos na educação básica, a não presencialidade dificulta as interações que proporcionam aprendizagem, mas, para além disso, temos configurações familiares remodeladas e relações de amizades rompidas devido à morte de pessoas queridas e isso atinge nossa vida profissional e acadêmica.

Com isso, fica claro que a ausência *da social media* e acadêmica Mariam Capibaribe na oficina 6 impediu que tivéssemos momentos únicos de aprendizagem que nos poderiam ter feito percorrer outros caminhos de compreensão do fenômeno estudado. Entretanto, mais que isso, o vírus tirou de Mariam o convívio com a mãe. Para nossa

pesquisa, uma bifurcação que gerou uma auto-eco-organização pontual, mas, para Mariam, um acoplamento estrutural que provocou um longo processo de autopoiese.

Por esse motivo, a roda de conversa, na oficina 6, foi conduzida por João Pedro Dedê. Assim como na oficina anterior, em que a presença das jovens pesquisadoras Gabriella e Beatriz trouxe para o nosso encontro, além de uma oportunidade de entender melhor as *fake news*, um exemplo de protagonismo estudantil, a participação de João Pedro, além de tratar da relação entre as redes sociais e a comunicação social, também trouxe aos estudantes um exemplo de crescimento pessoal e profissional por meio dos estudos. João Pedro concluiu a educação básica na escola em que realizamos a pesquisa, reside na comunidade na qual a escola se localiza e é aluno do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Ceará. Para a escola, isso é motivo de muita alegria e, para a atual geração, um exemplo de vida. A seguir, exibimos o cartaz de divulgação da oficina:

Figura 13 – Cartaz de divulgação da oficina 6



Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, João Pedro falou sobre a vida estudantil dele desde o ensino médio ao ensino superior, tratou sobre as experiências profissionais na área de publicidade e propaganda e explicou como funciona o mercado de trabalho na área em que atua. Sempre atento à participação da comunidade escolar, o acadêmico bifurcava sua fala diante das emergências propostas pelos professores e alunos que participavam ativamente do encontro, a princípio, instigando a interação a partir do seguinte questionamento: “Qual a visão de vocês

sobre a publicidade?”. Essa perturbação gerou importantes colocações que relacionavam a publicidade a algo negativo, atrelado ao consumismo e ao capitalismo. Aos poucos, algumas crenças foram desmistificadas mediante a afirmação de algumas falas e outras foram ressignificadas, com isso, João Pedro apresentava a publicidade para além da motivação ao consumismo, mas também como arte, resistência e militância.

Para relacionar a publicidade às redes sociais, João Pedro entra no universo dos participantes da oficina e chama atenção para algumas campanhas publicitárias amplamente divulgadas, para a associação que as marcas fazem a um rosto público e para as estratégias de engajamento, humanizando um produto e, como *marketing*, relacionando o produto às características do público que deseja atingir. Para isso, o condutor de nossa roda de conversa usa exemplos de marcas bastante conhecidas e cita casos bem-sucedidos e mal sucedidos de campanhas publicitárias, explicando como a empresa reagiu diante da situação. Além disso, aponta diferentes estratégias nas redes sociais de associar um rosto a um produto, por meio de *influencers*, robôs e assistentes virtuais.

Outros assuntos foram pertinentes a esse encontro: o valor monetário dos anúncios, a manipulação pela linguagem e as competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas para não sermos hiper manipulados, mesmo cientes de que a manipulação sempre acontece em algum grau. Além disso, diante da preocupação dos participantes em relação à insegurança durante o uso das redes sociais, João Pedro deu algumas dicas de como ficar menos vulneráveis a elas, como: estar atento à aceitação de termos, nos quais permitimos o acesso à aplicativos do *smartphone* (galeria, contatos, microfone, câmeras, entre outros); ser conscientes sobre o funcionamento dos algoritmos e do *Google* assistente, que capta áudios do dia a dia para alimentar os dados de funcionamento dos algoritmos; e manter a função Localização dos *smartphones* desligada. Por fim, alertou sobre crimes cometidos nas redes sociais, como pedofilia; sobre o consumo desenfreado motivado pela obsolescência programada; e sobre o lixo gerado a partir disso.

Aos poucos, os participantes entendiam a importância desses eventos não apenas para compreender melhor a temática que trabalhávamos ao longo das oficinas, mas para serem agentes sociais de transformação, como é possível perceber na fala do participante **E8**: “Nós que entende mais um pouquinho disso, devemos auxiliar a quem não sabe”. Por meio da fala de **E8**, percebemos o quanto os estudantes se reconhecem ativos no processo de ensino e aprendizagem e o quanto se distanciam da posição de apenas receptores de conhecimento, tão questionada por Freire (1989), Demo (2002), Costa (2010), entre outros. Além disso, eles

reconhecem a importância de vivenciar momentos como os das duas últimas oficinas, o que pode ser percebido pelos registros que fizeram nos diários de bordo:

E8: Abordamos um assunto de extrema importância para todos que é a fake news nas redes em geral.

E6: Uma alegria em saber que temos jovens sonhadores e inteligentes, que estão estudando para ajudar a sociedade e me motivou a eu melhorar mais a minha postura como estudante. Os debates e a forma que dialogamos juntos é bem produtivo.

E2: Falamos como as marcas usam a pessoa mais famosa para poder fazer com que as pessoas comprem mais e mais coisas daquela marca, de como as redes podem ser ruins e boas, como podemos controlar e evitar que elas nos usem. [Estou gostando de] Tudo, principalmente desses encontros com pessoas de fora, pois assim aprendemos mais com eles tbm, estão sendo encontros maravilhosos.

Ao caracterizar o assunto como “de extrema importância”, **E8** nos mostra o quanto construiu a noção, com a oficina 5, dos males provocados pela *fake news*. **E6** deixa claro sua auto-eco-organização ao relatar que, após a oficina 5, foi motivado a melhorar sua postura como estudante. Assim, podemos observar que os efeitos das rodas de conversas não trouxeram impactos apenas para leitura do documentário “O dilema das redes”, mas para vida dos estudantes presentes nas oficinas. Além disso, **E6** ainda reconhece a produtividade de uma interação em que a gestão de vozes não é demarcada ou autoritária. Isso também pode ser notado no comentário de **E2** que valoriza os dois últimos encontros e reconhece a razão social dos conhecimentos compartilhados quando afirma que foi discutido como evitar ser manipulado pelas redes sociais.

Por fim, desejamos ressaltar como acontece a aprendizagem quando a olhamos sob a perspectiva da complexidade. Durante as oficinas 5 e 6, tínhamos uma comunidade de aprendizagem que compartilhava seus conhecimentos. Reunimos pesquisadores, estudantes de ensino superior e da educação básica e professores de diversas áreas do conhecimento em prol de compreender e buscar alternativas para problemas pertinentes à comunidade de que fazem parte, numa construção solidária de aprendizagem, minimizando as diferenças de poder relativas a papéis sociais e enaltecendo experiências de vida que foram compartilhadas.

A seguir, analisamos o próximo bloco de oficinas, refazendo os percursos de leitura do documentário “O dilema das redes”, realizados pelos participantes da pesquisa.

4.4 Bloco 4: oficinas 7, 8 e 9 – os detalhes do movimento de leitura

As oficinas do Bloco 1 e 2 foram voltadas para noções introdutórias: discutimos o conceito de texto, a importância das multissemioses para construção do sentido, o conceito de gênero do discurso e a respeito de como se dá a recategorização dos objetos de discurso. Já

nas oficinas 5 e 6, sem perder a perceptiva do todo, focamos na construção temática do documentário “O dilema das redes” e nas implicações sociais. Nas oficinas 7, 8 e 9, analisadas neste bloco, sem perder de vista a perspectiva temática, analisamos como os estudantes percorrem a construção de sentido do texto ancorando suas interpretações nos elementos estilísticos e composicionais do gênero que auxiliam na recategorização dos objetos de discurso, dentro de uma perspectiva complexa e dialógica do ensino e da aprendizagem.

Como trabalhamos com um texto longo, precisamos de três encontros para analisá-lo de forma que os alunos pudessem discutir todo o documentário com tranquilidade. Por isso, começamos pela introdução, passamos pelo desenvolvimento e, por fim, a conclusão. Entretanto, sempre que conveniente à interação, os estudantes faziam progressões e digressões textuais, ou seja, embora houvesse uma tentativa de linearizar a leitura do texto, o movimento natural de leitura exigia uma não linearidade.

Ainda devido à extensão textual, decidimos não reassistir ao documentário na íntegra durante a oficina, mas recomendamos que os alunos reassistissem por meio de *link* compartilhado, durante as oficinas, assistimos apenas a trechos. Ao todo, analisamos 11 trechos e, para fins de organização de pesquisa, titulamos da seguinte maneira: 1. Entrevistas (00:00:30 a 00:03:30); 2. Fragmentos de notícias reportagens e programas de TV (00:03:37 a 00:05:50); 3. Se você não está pagando pelo produto, você é o produto (00:11:41 a 00:21:55); 4. Qualquer tecnologia avançada é indistinguível da mágica (00:22:10 a 00:30:48); 5. Existem apenas duas indústrias que chamam seus clientes de usuários: a de drogas e a de *softwares* (00:30:52 a 00:38:36); 6. Gráfico 1 (00:40:32 a 00:41:09); 7. Gráfico 2 (00:45:10 a 00:45:25); 8. Formação de bolhas (00:56:32 a 01:02:20); 9. *Fake news* (01:02:24 a 01:09:13); 10. Trilha sonora (00:50:57 a 00:52:25); e 11. Conclusão (01:17:30 a 01:29:27). A seguir, tratamos sobre como foi construído o conhecimento em cada trecho e analisamos de forma especial três interações, uma de cada oficina desse bloco, a fim de investigar como os participantes (re)construíram os percursos de leitura do documentário.

A partir do trecho 1, discutimos o papel das entrevistas dentro do documentário. Com as perturbações realizadas, os estudantes percebiam que usar as entrevistas era uma maneira de conferir credibilidade à tese defendida ao longo do texto e que os entrevistados possuíam papéis sociais pertinentes à temática, sendo, portanto, autoridades no assunto. Isso pode ser percebido pelo leitor a partir de recursos linguísticos oralizados, pois os candidatos falam quais eram suas funções dentro das empresas de rede social; e escritos, já que, sempre que os entrevistados aparecem, surge uma legenda que informava o nome, a função e a rede

social em que trabalhavam. Além da estratégia de uso das entrevistas no documentário, interagimos sobre a produção de sentido por meio da voz *over*, já que durante as entrevistas não vemos aqueles que entrevistam, apenas ouvimos a voz, visto que o propósito é evidenciar o entrevistado. Por fim, analisamos a produção de sentido gerada pelo plano, ângulo e movimento da câmera. Sobre isso, é importante ressaltar que os alunos tiveram que reassistir ao trecho para observarem especificamente esses detalhes, pois, em uma primeira leitura, não tinham se dado conta desses aspectos composicionais do gênero. Na interação a seguir, percebemos como eles constroem o sentido sobre a maneira que a câmera mostra os entrevistados:

(10)

Pesquisadora – Vocês acham que o plano, o ângulo e o movimento da câmera produzem sentido?

E4 – Eu acho que depende, depende da forma como a pessoa vai reagir também.

E8 – Eu acho que produz sim, porque eles focam bem muito assim pra vê a expressão da pessoa, eu acho que produz algum sentido.

Pesquisadora – Nesse caso, qual é o sentido que é produzido, quando eles preferem usar esse plano, esse ângulo, esse movimento?

E4 – Que a pessoa está sendo vigiada.

Pesquisadora – E os entrevistados estão sendo investigados por quem? Quem é que precisa acreditar no que eles estão falando?

E2 – O público que vai assistir.

E4 – A gente, né, tia?

E5 – Eu acho que serve justamente para passar uma confiança sobre o que eles estão passando pra gente, pra gente ver as expressões deles, tipo isso.

E8 – É igual novela, quando a pessoa vai atuar, eu já vi vídeo no Youtube que a pessoa tem que... tem aquelas cenas para chorar, essas coisas, que eles ficam mostrando as expressões para dar o sentido de que aquilo está realmente acontecendo, entendeu?

Quando iniciamos a interação a respeito dos fatores relativos à posição e ao movimento da câmera, os alunos não tinham percebido esses aspectos. Por isso, decidimos reassistir ao trecho, pois, como almejávamos construir o conhecimento de forma dialógica e motivar o protagonismo do aluno para percorrer caminhos de leituras, voltar ao texto seria essencial. Esse movimento nos mostra o quanto a leitura em sala de aula precisa ser dinâmica e aberta às emergências dos alunos, mesmo que os textos audiovisuais façam parte do cotidiano dos estudantes, devemos evitar pressupor que eles são exímios leitores, pois, considerando o texto como evento e o leitor como coenunciador, mesmo os leitores mais experientes podem ser surpreendidos por aspectos que passam despercebidos. Entretanto, na leitura em interação, essa construção de sentido pode fluir de forma solidária e construir percursos diferentes em diferentes interações, embora trate do mesmo texto.

Pouco a pouco, a professora promove perturbações que direcionam o olhar dos estudantes para como a câmera mostra os entrevistados. Logo, tratamos sobre plano, ângulo e movimento não de maneira a focar a instrução do conhecimento e a memorização dos diversos tipos de planos, ângulos e movimentos, mas para que eles percebessem que esses recursos de linguagem não são usados sem motivos, mas que produzem significados. A princípio, os estudantes descreveram o que viam, perceberam que a câmera focava o busto dos entrevistados, sempre os mostrando de frente ou de perfil, em um movimento fixo. Em (10), percebemos como eles recategorizam esses elementos que compõem a estrutura composicional do gênero documentário de maneira a relacionar a conhecimentos sociocognitivos.

Na primeira fala de **E4**, o estudante reconhece a produção de sentido na reação do entrevistado, mas tem dificuldade de perceber que nós compreendemos essa reação a partir de como isso é mostrado pela câmera. Guiando o percurso de compreensão, **E8** alerta sobre o que é evidenciado pela câmera ao usar determinado plano, ângulo e movimento que, com a perturbação feita pela professora, impulsiona a compreensão de **E4**, percebendo que a câmera funciona como um “vigia” das reações dos entrevistados. Como podemos ver, após a contribuição de **E2**, **E4** reconhece o papel do coenunciador na produção de sentidos, papel esse reconhecido por Koch (2009), já que condiciona a geração de significado construída pelo plano, ângulo e movimento da câmera a reação do telespectador. Por fim, **E5** (re)constrói o percurso de leitura do trecho assistido, com base em todo o conhecimento compartilhado ao longo da interação. Além disso, na última fala de **E8**, o estudante mostra que não apenas compreendeu, como também consegue relacionar a seu conhecimento de mundo e a outras leituras.

Fica claro o quanto pode ser complexa a construção de um percurso de leitura, como previsto por Franco (2011). Em (10), partimos de uma situação em que os alunos não conseguiam interagir sobre o aspecto que foi solicitado, por isso, foram convidados a revisitar o trecho e, de forma interativa e solidária, (re)construíram os sentidos do trecho analisado a partir de provocações graduais feitas pela professora e alimentadas pela participação dos colegas, o que deixa claro como acontece na prática a aprendizagem dialógica defendida por Aubert *et al.* Assim, questionaram o papel do coenunciador, aprenderam com a fala do outro, afastando-se de subjetividades e ancorando suas interpretações em aspectos composicionais do gênero em estudo, o que levou ao resgate de experiências de vida.

Logo, embora na ilustração produzida por Franco (2011) – exposta aqui na figura 1 – possa parecer que na perspectiva de leitura complexa há um mar de possibilidades e que

todas elas são válidas, demonstramos nessa análise que dentro do processo de ensino e aprendizagem não é isso que acontece. Há de fato vários caminhos possíveis a serem percorridos para chegar à compreensão leitora, mas todos eles são atraídos ou ancorados por recursos multissemióticos pertinentes à construção discursiva dos objetos de discursos e ao estilo e construção composicional do gênero discursivo. Em (10), por exemplo, essa ancoragem é feita a partir do plano, ângulo e movimento da câmera.

Com base no trecho 2 – Entrevistas – analisamos ainda a compreensão das expressões faciais dos entrevistados. Ao assistir ao trecho “Fragmentos de notícias, reportagens e programas de TV”, a professora constrói junto aos estudantes a compreensão de que o produtor introduz os diversos assuntos que serão desenvolvidos ao longo do documentário por meio de trechos de notícias, reportagens e programas de tevê, à medida que confere a verossimilhança própria ao gênero documentário, conforme aponta Melo (2002) e Wainer (2010).

Na oficina 8, trabalhamos o desenvolvimento do documentário que se constrói a partir de três argumentos: 1. Se você não está pagando pelo produto, você é o produto; 2. Qualquer tecnologia avançada é indistinguível da mágica; e 3. Existem apenas duas indústrias que chamam seus clientes de usuários: a de drogas e a de *softwares*. As interações desse encontro, fizeram-nos perceber o quanto valiosas foram as oficinas 5 e 6. Observamos, nas falas dos estudantes, ideias discutidas ao longo dos encontros que tivemos com a comunidade e como eles conseguiam recategorizar os temas discutidos empregando autoria e senso crítico, conforme discutimos nas análises a seguir.

Para analisar o primeiro argumento, inicialmente, conversamos sobre a frase de efeito que é usada no documentário. Em seguida, nossa leitura se direcionou para a narrativa que se constrói em torno de uma família, estratégia usada pelo documentário para exemplificar como as problemáticas discutidas acontecem na realidade. À medida que os estudantes teciam a teia referencial, entendiam os papéis sociais de cada membro da família e (re)construíam as pontes feitas com a realidade, como podemos entender a partir da interação a seguir:

(11)

Pesquisadora – Quem são os membros dessa família?

E7 - Mãe.

Pesquisadora - Caracterizem a mãe. Como a mãe é?

E8 - Ela é bem rígida em relação aos filhos.

E4 - Ela é bem preocupada com o bem-estar da família com relação à tecnologia.

Pesquisadora - Isso mesmo. Ela é quem tenta controlar a situação. E quem é esse aqui (mostro a imagem no slide)? Que está mexendo no celular?

E8 - Pai

E7 - Pai

E2 - Pai

Pesquisadora - Muito bem. Caracterizem pra mim o pai.

E8 - Acho ele despreocupado.

E4 - Despreocupado.

E7 - Ele parece ser bem conectado.

E5 - A mãe se preocupa mais diante da situação. Diferente do pai.

Pesquisadora - E essa? (mostro a imagem no slide)

E2 - Irmã mais velha.

E6 - Ela é uma irmã mais velha, eu acho, que não utiliza bastante. Ela acaba se preocupando mais que os pais e tenta auxiliar a mãe.

E4 - Ela é bem desconectada. Ela é uma pessoa sã.

E2 - A única que não gosta de ficar muito conecta.

E6 - Além dela ser mais presente na rotina da casa que o próprio pai, ela é de uma outra geração na qual as coisas dependiam todas da internet, eu tive essa percepção.

Pesquisadora - Isso mesmo. Ela é de uma outra geração. A mãe e o pai têm mais dificuldade de lidar com essa situação por falta de conhecimento em relação a isso.

[...]

Pesquisadora - E quem é essa aqui? (mostro passando o cursor sob imagem no slide)

E6 - É o furacão da família.

E8 - A viciada.

E2 - Irmã mais nova.

E4 - A menina alienada.

E6 - O papel dela dentro do contexto dessa família, foi uma das cenas que causou mais impacto, né, assim, pra minha pessoa. É aquela parte que ela quebra o cofre. E sem contar que ela é a mais nova, né, então tem todo aquele preconceito dela, né, se você fala isso é porque você é careta, blá, blá, blá. É a que acaba sendo de todas as maneiras a mais influenciada da casa.

E8 - é horrível quem almoça com celular.

E4 - Eu almoço sem celular nessa hora que me importa é a comida.

E5 - Se eu fosse pegar o celular a cada refeição, eu ia passar o dia e a noite com o celular akaksksks

[...]

Pesquisadora - E quem é esse aqui? (mostro passando o cursor sob imagem no slide)

E6 - Esse aí é o... como é que eu falo... é... aquele cego que enxerga mais não quer ver. Porque a gente sabe que ele tem um certo conhecimento, né, mas, no momento, direcionaram a crush dele aí ele nem foi assim investigar, dar uma de FBI, conferir a fonte. Depois ele foi direcionado a outros tipos de conteúdo no qual ele se aprofundou, pois não eram tão legais pra ele

E7 - Irmão do meio

E2 - Ele é viciado, é o que é controlado pelos homens lá, esqueci o nome deles.

Como podemos observar, o objeto de discurso “mãe” é recategorizado como rígida, preocupada e controladora, enquanto o “pai” é recategorizado como despreocupado. Além disso, os estudantes fazem uma comparação desses dois objetos de discurso, a qual esclarece que, embora exerçam papéis de liderança na família, agem de maneiras diferentes. É interessante observar que os personagens que são críticos em relação ao uso das redes sociais são recategorizados pelos estudantes de forma positiva, enquanto os que se deixam ser usados por essas mídias, de forma negativa. A “irmã mais velha”, por exemplo, é vista como

preocupada com o uso excessivo das redes sociais pelos irmãos, como desconectada e sã, enquanto a “irmã mais nova” é recategorizada como viciada, alienada, “o furacão da família”. Da mesma forma, o “irmão do meio” é recategorizado como viciado, o que se deixa ser controlado, o “cego por não quer ver”.

Esse processo de construção da teia referencial corrobora o caráter discursivo da referenciação defendido por Mondada e Dubois (2013) e Marcuschi (2000 e 2007) que se constrói no evento textual, não precede a ele e emerge na interação, logo os objetos de discurso mãe, pai e filhos não são uma representação, uma convenção do que se espera deles, mas foram reconstruídos nas práticas de leitura do texto a partir de um processo recursivo, conforme explicado a partir de Demétrio e Costa (2018). Em (11), conseguimos compreender o quanto podem ser infinitos os fios que constituem uma leitura do ponto de vista da complexidade, como prevê Franco (2011), pois, à medida que os estudantes entrelaçam os conhecimentos sociocognitivos aos elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero; fazem conexões que lhes permitem fazer inferências que os levam a compreender o texto e, mais que isso, a assumir posicionamentos diante dele, o que caracteriza a leitura crítica defendida por Freire (1989).

Percebemos ainda, a partir da quarta fala de **E6**, o quanto os estudantes foram impactados pelas ações da “irmã mais nova” e como eles fazem esse paralelo com a realidade em que vivem de forma a nos mostrar uma transformação positiva em relação ao comportamento que devem ter a respeito das redes sociais. Esse posicionamento fica claro quando **E8** afirma que é horrível almoçar com celular, ou seja, ele atrela a ação de uso do celular durante refeição como algo ruim, o que indica que o movimento didático dado às oficinas contribuiu não apenas para o desenvolvimento das competências de leitura, mas também para a construção de um discurso que visa a transformar a sociedade em um espaço mais harmônico e, mesmo que de maneira bem pontual, contribuir para solução de problemáticas pertinentes à comunidade escolar. Na última fala de **E6**, também conseguimos perceber como o estudante retoma uma discussão realizada ao longo das oficinas, pois, ao fazer uma crítica ao “irmão do meio”, **E6** sinaliza a necessidade de checar informações vistas nas redes sociais.

O que sinalizamos, a partir dessa análise acerca do processo de recategorização de objetos de discurso, é que o movimento didático de tratamento do texto como evento complexo não nos permite estar limitados a julgar se houve ou não compreensão textual, mas, além disso, de compreender quais foram as implicações dessa compreensão para a vida dos estudantes. Ao decidir discutir com a comunidade de aprendizagem, de forma dialógica, sobre

temáticas que influenciassem o cotidiano dela, mais que promover a compreensão textual e ensinar um gênero do discurso, desejávamos que esse trabalho causasse impactos positivos da realidade dessa comunidade, ou seja, que os estudantes compreendessem o texto e o mundo em que vivem, emponderando-os de forma a construírem conhecimento para serem agentes de transformação social, da qual tratamos aqui a partir do olhar de Maturana e Varela (1995) e Aubert *at al.* (2018).

A expectativa ao promover um diálogo sobre a família mostrada pelo documentário “O dilema das redes” é também que eles compreendam o papel social de uma “mãe” e de um “pai” no cuidado com o uso das redes sociais pelos filhos, promovendo ações afirmativas e refletindo sobre aquelas que devem ser evitadas, além de discutir as ações esperadas de um filho em relação à problemática discutida. Dito de outra forma, a construção discursiva desses objetos ultrapassa os limites físicos do texto e pode provocar mudanças no contexto social dos estudantes, já que, à medida que fazemos as perturbações, buscando aproximações com o que Varela (1994) chama de “fazer-emergir”; promovemos a autopoiese, nos termos de Maturana e Varela (1995), ou, conforme Morin (2015), a auto-eco-organização, características de um ensino e aprendizagem não instrutivo, tão defendido por Costa (2010), que valoriza a participação dos estudantes em acoplamentos estruturais que promovem aprendizagem colaborativa.

Na oficina 8, também tratamos sobre o funcionamento do algoritmo, ou inteligência artificial, que, no documentário, é personificado, são três pessoas iguais que assumem funções diferentes, a saber, meta de propaganda, meta de engajamento e meta de crescimento. Esses personagens usam a mesma roupa com cores distintas, além de pentear os cabelos de maneiras diferentes e terem expressões faciais que distinguem sua personalidade. Ao relacionarem essas características, os alunos se deram conta de que os personagens foram caracterizados conforme a meta que pretendiam alcançar. Por exemplo, a figura humana que reificava a meta de propaganda, usa uma camiseta amarela, recategorizada pelos alunos como ouro, dinheiro, já que a função dessa meta é monetizar. Além disso, possui o cabelo penteado em estilo social e sorriso lateral, o que levou os alunos a entenderem sua expressão como maquiavélica. É necessário lembrar que discutimos sobre esses personagens também em (9) e que decidimos retomar essa discussão por ter percebido a dificuldade dos alunos de (re)construírem o objeto de discurso Inteligência Artificial.

Por fim, ainda na oficina 8, discutimos a relação feita, no documentário, entre as redes sociais e a mágica, após assistirmos ao trecho 4. Na ocasião, os alunos construíram a compreensão de que essa relação consiste no fato de que, quando não se compreende o

funcionamento das redes sociais ou o que está por trás delas, elas nos hipnotizam, iludem-nos, convencem-nos pela mentira, enfim, afetam nosso psicológico. Após assistir ao trecho 5, discutimos também a relação feita entre o usuário de drogas e o usuário de *software*, diretamente relacionada, conforme compressão dos alunos, ao fato do vício e da dependência ocasionados tanto pelo uso de drogas quanto pelo uso das redes sociais.

Na oficina 9, inicialmente, analisamos o trecho 6 que corresponde a dois gráficos, um que visa mostrar o aumento de casos de ansiedade e depressão entre meninas adolescentes estadunidense e outro que mostra dados sobre o suicídio em relação a esse mesmo público. Ambos os gráficos ilustram que as adolescentes mais jovens sofrem muito mais com esses problemas; este é o público mais atingido com as problemáticas advindas das redes sociais. Os gráficos mostrados são animações em que vemos sapatos brancos, calçado que lembra os normalmente usados por adolescentes na faixa etária mostrada nos gráficos, dos quais saem cadarço roxo – representando a faixa etária de 15 a 19 anos – e rosa – representando a faixa etária de 10 a 14 anos – mostrando o aumento de casos de ansiedade e depressão ou suicídio, especialmente entre as meninas mais jovens, conforme o passar dos anos. A seguir, mostramos a interação provocada pela leitura desse trecho:

(12)

Pesquisadora – Conseguem identificar esse gênero textual? E o que vocês conseguiram entender a partir do que assistiram?

E6 - Ele mostra uma espécie de gráfico falado, para dar uma espécie de choque de realidade, ele mostra estatísticas, se eu não me engano era da ansiedade ou era da depressão. São recursos como esses que aparecem no documentário que trazem uma veracidade a mais ao assunto.

Pesquisadora - Exatamente. O documentário vai usar de vários recursos para fundamentar a tese de que as redes sociais são prejudiciais, por isso eles vão usar entrevistas, fragmentos de notícias, reportagens, programas de TV, gráficos que explicitam dados estatísticos. Em textos argumentativos, quando você coloca um dado estatístico você está comprovando seus argumentos. Nesse caso, nós temos um gráfico animado. Observem que eles usaram um tênis, por que vocês acham que eles usaram um tênis?

E6 - Eu acredito que seja porque o tênis tem uma relação a mais com o público jovem, não que o público mais maduro não utilize, entendeu? E o detalhe é que a estatística do gráfico é feita, o percurso, com o cadarço do tênis.

Pesquisadora - E as cores também importam, né? Eles estão falando de dados relacionados às meninas e quais as cores que eles usaram?

E5 - Rosa e roxo.

Pesquisadora - Que é bem estereótipo desse público feminino.

E3 - Para mim o sapato representa o consumismo que afeta os jovens.

Pesquisadora - Eu não tinha pensado nesse ângulo, mas faz total sentido a relação que você fez dentro desse contexto.

Conforme já explicado aqui, o documentário é um gênero rodeado por vários outros. Nosso intuito, ao fazer esse recorte, era que os alunos, ao realizarem o movimento de

leitura do documentário, além de perceberem isso, conseguissem compreender o propósito comunicativo dessa estratégia dentro do documentário. A partir da primeira fala de **E6**, entendemos esse objetivo como bem sucedido, pois podemos perceber que o estudante não apenas reconhece o gênero, mas explica qual a importância dele em um documentário, ou seja, a maneira como **E6** concebe o gênero do discurso demonstra que os movimentos didáticos construídos até aqui o levaram a compreender gênero como uma construção sociocultural que se origina de necessidades de comunicação, assim como defendido por Bakhtin (2011). Avaliamos a facilidade com que os participantes chegam a conclusões sobre o texto na oficina 9 como fruto de um amplo debate feito sobre o texto nas demais oficinas, o que nos dá indícios de como a maneira que foi trabalhado o conteúdo temático ao longo dos encontros nos trouxe resultados positivos.

Em (12), a fala de **E3** nos surpreendeu. Primeiro, porque a estudante fez um percurso de leitura autoral e diferente do que a professora havia projetado, o que confirma que, na sala de aula, não há uma hierarquia de saberes, mas uma oportunidade de compartilhá-los e, depois, porque isso corrobora o caráter complexo da leitura, tanto conforme defendido por Franco (2011) quanto valorizando a sociocognição, da qual trata Salomão (1999). Entendemos que intrínseco a compreensão da estudante há um questionamento feito em abundância durante a oficina 6, no encontro em que tivemos com o estudante de publicidade João Pedro Dedê, sobre o consumismo e o poder das redes sociais nesse aspecto.

Ainda na oficina 9, fizemos a leitura do trecho 7 que também mostra um gráfico, em forma animada, que demonstra a velocidade de evolução da tecnologia. Na ocasião, aproveitamos para tratar sobre a obsolescência e a utilidade programada dos produtos tecnológicos. Depois de assistir aos trechos 8 e 9, que tratam sobre a formação de bolhas e as *fake news*, respectivamente, os alunos lembraram muitos dos conceitos discutidos nas oficinas do Bloco 3, explicando como isso afeta o dia a dia deles e sempre recategorizando esses problemas sociais como algo ruim. **E4**, por exemplo, compara as *fake news* com gasolina e fogo, pois se espalham rapidamente, **E6** as define como um vírus, e **E7** explica o caráter enganoso das informações divulgadas pelas *fake news*. O comentário de **E5** ao dizer: “Pra mim é uma perda de tempo a pessoa criar uma notícia falsa. E principalmente que ela afeta as pessoas que não sabem de quase nada. Meio sem nexos a pessoa criar uma coisa assim.” que motiva uma discussão sobre os interesses políticos, sociais e econômicos em torno dessa problemática, inclusive, encaminhando a discussão para compreender como as notícias falsas foram usadas na eleição presidencial brasileira de 2018, tendo em vista que o documentário usa a imagem do atual presidente do Brasil ao tratar sobre *fake news*.

Tratamos também sobre um aspecto bem particular dos textos audiovisuais que é a trilha sonora. O documentário “O dilema das redes” apresenta apenas uma música, “I put a spell on you”, de Nina Simone, em português “Eu coloquei um feitiço em você”. A canção é um som extradiegético inserido em um momento em que o “irmão do meio”, conforme recategorizado pelos participantes da pesquisa, não consegue largar o celular após um período de abstinência. Durante a leitura desse trecho, nossa atenção se voltou para a tradução que foi apresentada de forma escrita no documentário: “Eu coloquei um feitiço em você porque você é meu”, com a qual os estudantes fizeram um paralelo, apontando o eu lírico da canção como as redes sociais.

Por fim, analisamos a conclusão. Depois que os alunos viram o trecho 11, detemo-nos a discutir as soluções propostas pelo documentário para a problemática desenvolvida ao longo do texto. Nesse momento, os alunos reconheceram os papéis que eles devem exercer na busca por soluções. Além disso, discutimos sobre a maneira como o algoritmo é recategorizado ao final do documentário, dessa vez com uma expressão facial de seriedade e vestindo roupas claras, como em um gesto de paz.

Nos diários de bordos das oficinas desse bloco, além de contarem como havia sido o encontro, perguntamos aos participantes quais os sentimentos que eles tinham em relação à aprendizagem deles, e as respostas nos trouxeram um *feedback* afetuoso:

E8 - afeto, gratidão e felicidade.

E7 - Senti muita Alegria em aprender coisa novas, inovadoras. Nem sei explicar, pois eu aprendi coisas novas e inovadoras que eu não sabia. Tipo eu nunca tinha parado pra pensar que um documentário é tão importante pra nossa aprendizagem. Eu estou muito grata por tudo que eu estou aprendendo ao longo das oficinas.

E2 - Alegria, é sempre bom está aprendendo e um pouco de tristeza por saber que existem pessoas que se deixam manipula por tudo que ver.

E4 - De felicidade. De muito conhecimento adquirido.

E5 - Muito boa como todo os outros encontros.

Esses *feedbacks* são indícios de que uma aprendizagem dialógica que acontece de forma afetuosa e empática ajuda a desenvolver não apenas competências que favorecem a compreensão textual, mas também a construção de cidadãos mais engajados e ativos no processo de construção de uma sociedade mais harmônica.

Na próxima seção, entenderemos como os percursos de leitura construídos ao longo das oficinas ainda podem ser frutíferos quando ultrapassam as barreiras da sala de aula, física ou virtual.

4.5 Bloco 5: oficina 10 – a produção de *posts*

Para verificar o nível de compreensão leitora de um aluno, normalmente, aplicamos um exercício ou um questionário em que, quanto mais opções corretas assinaladas, maior o nível de compreensão do aluno. Compreendemos a necessidade dessa estratégia em avaliações em larga escala, como no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) ou no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Entretanto, no ambiente de sala de aula, esta não deveria ser a única maneira de avaliarmos nossos alunos, tampouco o ensino de língua materna deveria ser voltado para a necessidade de a instituição escolar medir sua qualidade de ensino por meio de uma avaliação externa. O ensino e a aprendizagem de compreensão leitora voltados apenas para a resolução de exercícios e com objetivo de que o estudante identifique a resposta correta é uma tentativa de linearização que se distancia da necessidade de os alunos poderem compreender melhor o mundo em que vivem e saberem agir de forma colaborativa em relação a ele. Quando compreendemos texto, entendemos também sobre a vida, sobre as relações sociais e sobre nosso papel enquanto cidadãos construtores do mundo em que vivemos. Assim, o olhar dado ao texto se amplifica e o bom desempenho em avaliações é apenas uma consequência das inúmeras experiências leitoras vivenciadas.

A partir dessa concepção, a oficina 10 foi planejada para que pudéssemos também dar um *feedback* aos alunos sobre a participação deles, assim como eles fizeram por meio do diário de bordo. Para isso, expusemos em slide o texto que corresponde à **Figura 1** – já exposto no primeiro capítulo – e retomamos o conceito de texto, de gênero do discurso, a importância das multissemioses para geração de sentido. Tratamos ainda, de forma especial, do gênero documentário, retomando “O dilema das redes” e, aos poucos, eles foram reconhecendo a importância de terem participado dos encontros e solicitando a promoção de outras oficinas.

Em seguida, os estudantes socializaram os textos elaborados por eles que haviam sido solicitados na oficina 9. Para orientar os alunos a produzirem os textos, devido ao fim do tempo da oficina 9, decidimos gravar um vídeo e compartilhar com eles pelo *WhatsApp* para incentivá-los a compartilhar o que eles aprenderam nas oficinas por meio da elaboração de um *post*²⁸ para ser publicado no *Instagram* da escola, já que, nessa rede social, poderíamos alcançar pais, alunos, funcionários e ex-alunos da comunidade escolar, consequentemente,

²⁸ *Post* é um gênero do discurso aberto à criatividade do enunciador, comum em redes sociais. Pode tratar sobre os mais diversos temas, sendo essencialmente multissemiótico.

poderíamos usar as ferramentas das quais tratamos ao longo de nossos encontros a nosso favor.

Para isso, de forma espontânea, eles poderiam escolher uma das várias temáticas que discutimos e produzir um texto multissemiótico. Ao longo da semana, entre as oficinas 9 e 10, eles enviaram, via *WhatsApp*, rascunhos, pediram sugestões, mostravam suas dificuldades com aplicativos de produção desse gênero e, de forma autônoma, ajudavam uns aos outros, numa espécie de escrita colaborativa. É importante informar que não tivemos o objetivo de instruí-los a escrever um *post*, a intenção era que elaborassem o texto com base nas experiências deles com o gênero e, durante o processo, faríamos os ajustes necessários para atender aos propósitos comunicativos. A seguir, exibimos e comentamos o processo de produção e publicação de cada *post* elaborado pelos alunos.

Figura 14 – *Post* de E1

OS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS EM NOSSA SAÚDE MENTAL

Redes sociais e saúde mental

Redes sociais e saúde mental estão relacionadas. O ambiente virtual possibilita que as pessoas fiquem por dentro do que acontece na vida dos amigos, compartilhem momentos e se informem sobre os acontecimentos mundiais.

No entanto, o uso exagerado pode trazer algumas consequências para a saúde mental. Isso acontece, principalmente, quando se acompanha perfis que valorizam determinados padrões de vida e beleza que não podem ser alcançados por todos.

Impactos do uso das redes sociais

1. Ansiedade

Nas redes sociais, você pode ter a impressão de que o vida de todo mundo é perfeita, cheia de risos. O conteúdo com a suposta felicidade e se a pode elevar a ansiedade. Você pode acreditar que está esgotado ou que seus esforços até então foram insuficientes para conquistar a sua vida dos sonhos. As incessantes notícias negativas e comentários desagradáveis também podem devorar o coração.

2. Depressão

A medida que você prioriza as redes sociais, pode sentir falta, inadequação, tristeza e frustração (relacionamentos). No dia a dia, você também pode observar "mensagens diretas" (comentários) de outros amigos ou parentes logo após o momento não ser um minuto de escape no da negatividade. O uso excessivo das redes amplifica emoções de caráter negativo, as quais podem afetar o seu bem-estar emocional e agravar sintomas da depressão, causando a ansiedade.

Impactos do uso das redes sociais

3. Busca desenfreada pela perfeição

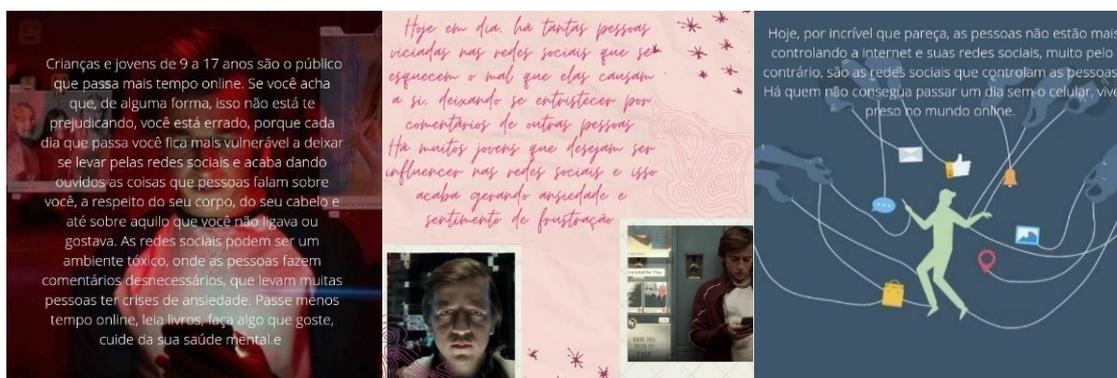
Da mesma forma que as redes podem colocar uma pressão enorme sobre os seus sonhos para se profissionalizar, ganhar dinheiro, realizar sonhos e, basicamente, se tornar a melhor pessoa do mundo, pode coagi-lo a buscar a perfeição.

Fonte: Elaborado por E1.

Esse *post* foi elaborado pela estudante **E1** que mostrou, ao longo do processo, bastante familiaridade com esse gênero, inclusive ao utilizar recursos *on-line* de produção. Tendo como base os postulados de Bakhtin (2011), acreditamos que essa facilidade indique uma inserção da estudante em atividades de linguagem nas quais esse gênero é comum. Observamos que a construção composicional do texto é formada por quatro partes, o que

demonstra familiaridade da aluna com o suporte em que ele foi publicado, já que um mesmo *post* pode ser publicado no *feed* do *Instagram* em uma sequência de até 10 partes. Essa estratégia é chamada de carrossel. A primeira parte foi pensada para ser a capa da postagem e apresenta um título e uma imagem que se relacionam. Observamos também que todas as partes são elaboradas com cores semelhantes, o que constrói um aspecto de continuidade entre as partes do texto e demonstra como a estudante compreende a importância dessa semiose. Quanto ao conteúdo temático, observamos que a aluna trata sobre os impactos da rede social na saúde mental, tema bastante trabalhado ao longo das oficinas. Na segunda parte do *post*, quando a aluna escreve sobre padrão de vida e beleza, resgata interações que tivemos sobre a personagem Ayla, recategorizada pelos estudantes como a “irmã mais nova” e, nas duas partes que seguem, enumera os problemas vividos pela personagem: ansiedade, depressão e busca desenfreada pela perfeição, explicando como esses problemas são desenvolvidos a partir do uso excessivo das redes sociais. Logo, fica claro que a estudante utiliza na escrita do *post* recursos que aprendeu durante a leitura e compreensão do documentário, tanto no que diz respeito ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional; quanto na valoração semântica dos recursos multissemióticos.

Figura 15 – Post de E2



Fonte: Elaborado por E2.

Esse *post* foi produzido pela estudante E2. Durante o processo de produção, a aluna precisou de um acompanhamento individual, pois demonstrou dificuldade de elaboração do gênero, por isso solicitamos inicialmente que ela elegeesse imagens do documentário que tivessem chamado sua atenção. Depois, pedimos que ela explicasse por que tais imagens lhe sensibilizaram mais e que elaborasse textos verbais que tivessem informações que ajudassem a conscientizar as pessoas sobre as problemáticas geradas a partir do uso excessivo das redes sociais. Em seguida, nossa orientação esteve voltada para as correções morfossintáticas do

texto verbal, com o objetivo de orientar a aluna a fazer alterações estilísticas no texto e não apenas corrigi-lo, na sequência, a estudante aliou o texto verbal às imagens que havia escolhido. Com isso, buscamos nos distanciar de uma orientação para elaboração do gênero instrutiva, a qual Costa (2010) tece críticas, e intentamos nos aproximar de uma postura dialógica que valorizasse a sociocognição, conforme trata Salomão (1999).

Esse *post* também é dividido em partes, mas, diferente do *post* de **E1**, não apresenta uma relação de continuidade, por isso decidimos postá-lo nos *Stories* do perfil da escola no Instagram, já que é característico dos textos normalmente publicados nessa ferramenta. Percebemos que o que chamou a atenção da aluna durante a leitura do documentário foi a narrativa que gira em torno do personagem recategorizado pelos participantes das oficinas como “irmão do meio”, pois as imagens escolhidas pela aluna mostram o personagem em momentos em que não consegue sair do celular, na última parte, uma marionete controlada por mãos ligadas a símbolos comuns das redes sociais. Observamos também nesse *post* a necessidade da aluna de usar informações para fortalecer suas ideias, algo muito discutido durante a análise de “O dilema das redes”.

Figura 16 – Post de E4



Fonte: Elaborado por E4.

Este é o *post* elaborado por **E4**. A princípio, o estudante nos enviou dois parágrafos de um texto argumentativo que elaborou sobre a manipulação nas redes sociais, o que sinalizou a importância de conversarmos sobre o suporte em que seria publicado o texto e o público que teria acesso a ele, com o objetivo de explicar para o estudante que o evento textual deve ser elaborado também tendo em vista esses aspectos. Ainda assim, o aluno demonstrou dificuldade na elaboração do texto, principalmente porque isso envolvia a utilização de ferramentas que ele não tinha acesso. Diante do desejo do aluno em elaborar o

texto, tentamos ajudá-lo pedindo que ele selecionasse duas ou três frases do texto que havia produzido que para ele seriam indispensáveis na composição do *post*, em seguida, fizemos uma orientação pelo *Google Meet* em que ensinamos o aluno a lidar com *sites* que poderiam ajudá-lo na elaboração. Embora tenhamos observado, na versão final do texto, equívoco de ordem gramatical, valorizamos a evolução do aluno quanto ao uso das ferramentas *on-line* de produção de *post*. O processo de orientação de **E4** para elaboração do *post* sinaliza o quanto a aprendizagem é singular, ou seja, cada aluno é um sistema complexo que reage de forma ímpar às perturbações dos demais sistemas envolvidos no processo de aprendizagem. Com **E4**, tentamos, assim como com **E2**, favorecer a cognição situada, conforme entendemos a partir de Costa (2010), mas o estudante exigiu de nós demandas direcionadas a dificuldade apresentada por ele, caso essa avaliação tivesse sido elaborada de forma única para ser aplicada por igual a todos os participantes da pesquisa, dificilmente conseguiríamos identificar demais tão particulares a **E4**. É importante ressaltar que esse documento é um formato que não permite mostrar a animação do texto, na primeira parte, por exemplo, a expressão “Se liga” cintila ora uma luz verde ora uma luz vermelha, na segunda parte, abaixo da expressão “Fique ligado” há um botão que oscila entre o “on” e o “off”.

Figura 17 – Post de E5



Fonte: Elaborado por E5.

Esse *post* produzido em formato carrossel e publicado no *feed* da rede social da escola foi elaborado pela estudante **E5**. É importante ressaltar o engajamento da aluna em relação à temática escolhida para seu *post*, pois, percebemos, pelas interações da estudante durante os encontros e a partir do que escrevia no diário de bordo, que a cena em que a personagem Isla sofre *ciberbullying* havia lhe chamado a atenção de uma forma especial. Ao longo da semana em que foi solicitado a elaboração do *post*, **E5** nos enviou várias postagens que tratavam sobre a questão da autoaceitação e sobre os questionamentos sociais que giram em torno do corpo feminino, motivo de longas conversas sobre o assunto e formulação e reformulação do *post*. Enquanto **E2** e **E4** exigiram orientação mais relacionada ao estilo e à construção composicional, **E5** precisou de orientação mais voltada ao conteúdo temático, além disso, foi perceptível, durante a orientação para elaboração do texto, a preocupação da estudante com os coenunciadores para os quais ela estava elaborando o texto, que foi um ponto trabalhado durante as oficinas.

Esse movimento de (re)construção culminou em um texto criativo e pensado nos mínimos detalhes, retomando inúmeras discussões que fizemos ao longo das oficinas. Produzido em uma sequência de cinco partes, a estudante escolheu predominantemente a cor azul para compor seu *post* como forma de quebrar paradigmas sociais em relação ao significado atribuído às cores azul e rosa, o que mostra que a aluna desenvolveu senso crítico a respeito do valor semântico das multissemióticas. A primeira parte, traz o tema abordado no *post*, em seguida, a aluna conceitua o tema, na terceira parte, explica como essa temática é abordada em “O dilema das redes”, para, na parte seguinte, questionar as implicações sociais do assunto e, por fim, usa uma citação da pintora, mexicana e feminista, Frida Kahlo como forma de utilizar um argumento de autoridade para seu texto, fortalecendo suas ideias a partir de um recurso muito questionado ao longo das oficinas.

Figura 18 – Post de E6



Fonte: Elaborado por E6.

É interessante observar as habilidades dos alunos em diferentes tipos de interação. **E6**, autor desse *post*, era muito ativo nas interações durante as oficinas, mas interagiu pouco por meio dos diários de bordo e, mesmo participando da elaboração dos *posts*, teve dificuldade de fazer isso de forma processual, entregando apenas uma versão final. Esse *post*, que foi publicado nos *stories* do *Instagram* da escola, é uma animação que trata sobre *fake news*. A parte verbal no *post* aparece após os elementos não verbais; as letras da expressão “Não espalhe fakes news” fazem um movimento de zoom e os pontos verdes formam linhas que evidenciam a expressão. Ademais, há as linhas brancas que saem em movimento da imagem do megafone, o que demonstra habilidade dos alunos ao empregar os recursos multissemióticos consciente dos efeitos de sentido gerados.

Figura 19 – Post de E7



Fonte: Elaborado por E7.

Mesmo tendo dificuldade de usar ferramentas de elaboração de *post* e se autoafirmando pouco criativa, **E7** produziu um *post* no qual alerta sobre os perigos atrelados ao uso da rede social, tema central das discussões ao longo das oficinas. Conforme explicação que a aluna deu ao apresentar o texto, a escolha da imagem do *post* foi baseada em uma interação que tivemos sobre os significados construídos por meio dos ícones que superam barreiras ligadas ao idioma e constroem uma linguagem própria às relações humanas no ambiente das redes sociais. O *post*, então, evidencia os pontos que chamaram a atenção da aluna e como ela compreende a temática e a recategoriza através da elaboração do *post*.

Figura 20 – Post de E8

O QUE É FAKE NEWS?

SÃO MENSAGENS FRAUDULENTAS, CAPAZES DE GERAR DANO EFETIVO OU POTENCIAL. PODEM SER CONCEITUADAS COMO "MENTIRAS DISFARÇADAS DE VERDADE", DADO QUE NELAS HÁ O DOLO DE ENGANAR. APRESENTAM, MUITAS VEZES, UM TEOR CONVINCENTE QUE NÃO ABRANGE MARGENS PARA DÚVIDAS, POR QUE SE UTILIZA O FENÔMENO SOCIAL CHAMADO PÓS-VERDADE. TEM O PODER DE ENGANAR O LEITOR, TELESPECTADOR, OUVINTE E RECEPTOR DE MANEIRA QUE REGULAM SUAS CONDUITAS.

PÓS-VERDADES?

SÃO AS CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE OS FATOS OBJETIVOS SÃO MENOS IMPORTANTES DO QUE AS EMOÇÕES E CRENÇAS PESSOAIS. PROPICIA UMA REDE DE USUÁRIOS QUE ACREDITAM MAIS UNS NOS OUTROS DO QUE EM ÓRGÃOS TRADICIONAIS DE IMPRENSA.

PARA ALGUNS DE NÓS É MAIS CONVINCENTE ACREDITAR EM UMA "VERDADE" MAIS COESA COM SUAS IDEIAS OU REFLEXÕES DO QUE NA REALIDADE MATERJAL.

VOCÊ SABE ONDE OCORREM AS FAKE NEWS? NÃOOOO? CALMA! EU TE CONTO:

O TEMA FAKE NEWS TEVE GRANDE DESTAQUE NO CENÁRIO ELEITORAL, TODA VIA SEMPRE ESTEVE DIFUNDIDO EM DIVERSOS SEGMENTOS, COMO ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO, DIETAS, EXERCÍCIOS, ENTRE OUTROS.

DEFINIR AS FAKE NEWS NÃO É TAREFA SIMPLES, EM ESPECIAL EM UM CONTEXTO TÃO DIVERSO COMO O ELEITORAL. ORA INDICAM COMO SE FOSSE NOTÍCIA FALSA, ORA COMO REPORTAGEM PARCIAL, OU AINDA COMO AGRESSÃO A ALGUÉM OU A ALGUMA IDEOLOGIA.

AS FAKE NEWS COLOCAM EM XEQUE TODAS AS DEMAIS NOTÍCIAS, AS REAIS. AFINAL FOI CRIADA UMA VERDADEIRA INDÚSTRIA QUE "CAÇA" CLIQUES A QUALQUER CUSTO OU, AINDA TENTA INTERFERIR NO JOGO POLÍTICO ELEITORAL, ALGO DIFÍCIL DE COMBATER. NESTE PONTO, RESTA O BOM SENSO.

"NÃO É FICÇÃO, É MENTIRA DANOSA COM APARÊNCIA DE VERDADE."

ÁGUA QUENTE É CAPAZ DE MATAR O VÍRUS' (FALSO)

UMA MENSAGEM QUE ESTÁ SENDO AMPLAMENTE COMPARTILHADA NAS REDES SOCIAIS TRAZ UMA ORIENTAÇÃO SUPOSTAMENTE DADA POR UM PROFISSIONAL DA SAÚDE SOBRE BEBER ÁGUA QUENTE (ENTRE 26°C E 27°C) PARA MATAR O CORONAVÍRUS. O MINISTÉRIO DA SAÚDE LEMBRA QUE A TEMPERATURA DO CORPO É DE AO MENOS 36°C, PORTANTO, INGERIR LÍQUIDOS NAS TEMPERATURAS SUGERIDAS NÃO FARIA QUALQUER DIFERENÇA. ENFATIZA, NO ENTANTO, QUE NÃO HÁ MEDICAMENTO, SUBSTÂNCIA, VITAMINA OU ALIMENTO ESPECÍFICO CAPAZ DE EVITAR O CONTÁGIO.

SABE COMO SE PREVINIR DESSA MENTIRA DISFARÇADA DE VERDADE?

1. VERIFIQUE A FONTE.
2. CHEQUE QUEM PUBLICOU E VEJA SE É ALGUÉM COM AUTORIDADE.
3. PRESTE MUITA ATENÇÃO NA DATA DE OCORRÊNCIA DA NOTÍCIA.
4. PESQUISE QUAL A FONTE ORIGINAL.
5. NÃO LEIA APENAS O TÍTULO, LEIA A NOTÍCIA COMPLETA.
6. SE VOCÊ FEZ TODOS OS PASSOS ACIMA E AINDA EXISTE DÚVIDAS: NÃO REPASSE!

Fonte: Elaborado por E8.

Nesse *post*, **E8** foi criterioso ao articular a informação de cada parte, buscando ajuda dos colegas e da professora, sempre aberto a sugestões de reescrita. Para tratar sobre *fake news*, na primeira parte, o estudante faz a capa do *post*, elaborado em carrossel e, em seguida, conceitua *fake news*. Na terceira parte, relaciona esse tema a um repertório sociocultural, quando trata sobre a pós-verdade. Na quarta, quinta e sexta parte do *post* o aluno conseguiu fazer uma síntese do que discutimos sobre esse assunto nas oficinas e, nas duas últimas partes do *post*, disponibiliza exemplo de notícias falsas como forma de fortalecer sua argumentação. O texto, que foi postado no *feed* do perfil da escola, é predominantemente verbal e, ao mesmo tempo, bastante criativo, por meio do qual o aluno conseguiu demonstrar seu engajamento e sua compreensão acerca da temática.

Durante a oficina 10, alguns alunos apresentaram seus textos aos colegas, explicaram porque escolheram a temática e detalharam o processo de produção; outros preferiram que a professora lesse e rememorasse momentos em que trabalhamos a temática proposta pelo *post* durante as oficinas.

A produção dos *posts* foi uma proposta impulsionadora do movimento didático que buscamos construir com as oficinas. Inicialmente para quebrar o paradigma que fragmenta as aulas de Língua Portuguesa em ensino de compressão leitora, de gramática, de literatura e de produção textual, já que, dentro de uma perspectiva complexa de aprendizagem, vista aqui por meio de Demo (2002); e de vida, compreendida a partir de Maturana e Varela (1995), Capra (1996) e Morin (2015) esses diferentes fractais da língua não se separaram, tampouco a língua pode ser compreendida fora de seu contexto de uso. Para isso, trabalhamos com textos literários – Circuito Fechado e o poema concretista na oficina 1 –acionamos recursos morfossintáticos para melhor compreender os textos e motivamos a produção de *posts* com o objetivo de compartilhar a aprendizagem construída ao longo das oficinas. Ademais, o que solicitamos dos alunos não foi uma proposta de redação, mas uma atividade pedagógica de escrita multissemiótica relacionada à discussão que construímos ao longo de nove encontros e dentro de uma situação real de necessidade de comunicação, em consonância com a perspectiva de Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso e de Costa (2010) sobre o ensino deles.

Os movimentos didáticos também estão alinhados aos movimentos de aprendizagem dos gêneros discursivos, direcionando o foco para as práticas comunicativas e se distanciando de um ensino prescrito e instrucional de produção de textos. Os estudantes produziram os *posts* a partir das experiências que eles tinham com o gênero e, à medida que apresentavam suas dúvidas, eram orientados a fazerem reformulações. É importante ressaltar que a produção textual também é uma forma dos estudantes demonstrarem como eles recategorizam os objetos de discurso que analisamos ao longo das oficinas. Sobre o objeto de discurso “redes sociais”, por exemplo, observamos nos *posts* a construção discursiva e recursiva de um ambiente causador de doenças mentais, como é possível perceber no *post* de **E1**; como causadoras de problemas relacionados à aparência, no texto de **E5**; como um lugar propício para espalhar *fake news*, como na produção de **E6** e **E8**; e como algo viciante, em **E7**.

No último encontro, compartilhamos um *link* para que os alunos avaliassem as oficinas de forma geral, o desempenho deles ao longo do tempo em que estivemos juntos e dessem sugestões de aperfeiçoamento. Sobre autoavaliação do desempenho, perguntamos se,

desde a primeira exibição do documentário, eles compreenderam o texto ou, durante as oficinas, perceberam algo que não tinham se atentado na primeira exibição, tivemos as seguintes respostas:

E5 - Sim, na minha cabeça nada me manipulava, depois do documentário eu percebi que sim, eu manipulada pela as redes sociais

E8 - Durante as oficinas eu consegui perceber coisas além da primeira exibição, então a oficina ajudou bastante a identificar melhor cada passo do documentário.

E4 – Bem, compreender consegui, foi um tema bem pros dias atuais, as pessoas estão alienadas nas redes sociais, foi um documentário bem satisfatório, mostra tudo que há por trás, bem esclarecedor.

E6 – Sim, desde da primeira vez, eu conseguir entender e a cada vez que assisto eu acrescento algo na minha percepção do tema.

E7 - Compreendi sim, de primeira fiquei meio espantada com o tanto de coisas novas que eu descobri.

E2 - Percebi algumas coisas só depois, como as câmeras ajudava, as posições das câmeras.

E1 - Durante às oficinas eu prestei bastante atenção e fui vendo alguns pontos que passaram despercebidos.

Em todas as respostas, conseguimos entender que as oficinas contribuíram para a construção do sentido do documentário, já que os alunos relatam terem mudado suas perspectivas ou percebido pontos que passaram despercebidos em uma primeira leitura. Por exemplo, **E2** que sinaliza a importância dos movimentos da câmera para produção de sentido. Alguns estudantes fazem referência às implicações sociais da compreensão do texto, como **E5** que se sentia alheia às manipulações e depois percebeu que também era manipulada.

Com objetivo que os estudantes avaliassem os encontros e sinalizassem pontos a serem aprimorados, pedimos para eles sugestões para uma nova edição das oficinas. Sobre isso, tivemos as seguintes respostas:

E5 - Trazer mais algumas pautas sociais.

E8 - Aprofundar mais a fundo em relação ao documentário, fake news, e podermos levar esse conhecimento para quem precisa.

E4 – Mais participações para debater temas.

E6 – Mulheres que transformaram a sua vida através da educação.

E7 - Sendo bem sincera, eu não sei, o que a prof decidir pra mim tá ótimo, pois eu aprendi muito nas oficinas.

E2 - Trazer mais pessoas para fala sobre o assunto, pois, foi muito bom poder dividir o nosso conhecimento e aprender com eles tbm.

E1 - Sem opinião, pois as aulas da senhora foram excelentes.

É interessante a sugestão dada por **E5** porque a estudante reconhece a importância social da temática que foi trabalhada nas oficinas, além de compreender a importância de abordar pautas sociais. Podemos inferir isso também a partir do comentário de **E6**. O que nos chama a atenção na sugestão de **E8** é como o aluno reconhece a necessidade de compartilhar

o conhecimento, algo que foi incentivado durante as oficinas nos encontros com a comunidade e por meio da produção dos *posts*. **E4** e **E2** sinalizam a importância de proporcionar momentos de aprendizagem junto à comunidade escolar, sugerindo mais encontros como os que aconteceram nas oficinas 5 e 6. **E1** e **E7** demonstram confiança no trabalho pedagógico desenvolvido e o quanto estão satisfeitas com a aprendizagem compartilhada.

Para concluir o 10º encontro, o estudante **E5** declamou o poema “Sou feita de retalhos” – escolhido para compor a epígrafe desta dissertação – como forma de agradecer aos colegas pelos momentos compartilhados, o que, para a turma, foi oportunidade de fortalecer os laços que foram formados por meio da construção afetiva, empática e solidária do saber.

Durante as cinco primeiras seções deste capítulo, tentamos analisar cada parte dos percursos de leitura na tentativa de melhor compreendê-los. Na próxima seção, pretendemos construir uma visão do todo.

4.6 A construção de um percurso não linear dos movimentos de leitura: a visão do todo

A escola é um ambiente comumente visto como espaço de instrução, aonde crianças e adolescentes vão para aprender conteúdos, e essa visão mecanicista desse ambiente de aprendizagem tem gerado uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual. Enquanto sofremos com o agravamento de diversos problemas sociais, professores são incentivados a treinar alunos para marcarem opções corretas com o objetivo de elevar o desempenho dos estudantes em avaliações, como SPAECE, SAEB e ENEM e, conseqüentemente, elevar os níveis quantitativos de ensino das instituições escolares, do estado, do Brasil. Contudo, será que esse caminho tem levado a bons resultados? Conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em dados coletados na edição de 2018, última edição do estudo, 50% dos estudantes²⁹ com 15 anos de idade – faixa etária dos participantes das oficinas de leitura – não dominam o nível básico de leitura, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Este pode ser um dado que nos avisa que devemos repensar o percurso de ensino e aprendizagem de língua materna.

A cada biênio, a OLPEF premia vários estudantes do ensino fundamental e médio por suas produções textuais. Um concurso que convida os estudantes a olharem para o lugar

²⁹ Dados disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 05 out. 2021.

onde vivem e, com isso, registrarem problemas vivenciados ou exaltarem a cultura local por meio de poemas, crônicas, documentários e artigos de opinião. Em nível nacional, o concurso também influencia os percursos de ensino e aprendizagem de língua materna, já que indica quais e como os gêneros do discurso podem ser ensinados. No Brasil, não há um instrumental que tenha como finalidade avaliar a capacidade de escrita aos moldes do que o SAEB faz com a leitura, mas dados do ENEM 2020³⁰ nos convidam a repensar como estamos ensinando os alunos a escreverem, pois, dos 2.795.369 que fizeram o exame, apenas 28 participantes obtiveram nota máxima, enquanto 87.567 zeraram a redação.

Se nossos alunos precisam aprender a ler e a escrever para exercerem a cidadania, por que lhes ensinamos a ler para marcar a opção correta e a escrever dentro de moldes e padrões arbitrariamente estabelecidos? Diante dessa indagação, devemos repensar nossos objetivos ao proporcionarmos situações de ensino e aprendizagem e embasar esses objetivos tendo em vista a sociedade que almejamos construir. No entanto, para isso, não há uma instrução pronta ou um método infalível, por isso professores devem ser incentivados a refletirem sobre as necessidades contingenciais da comunidade escolar da qual participam. A visão cartesiana de ensino que fragmenta a língua enfatizando conteúdos gramaticais, ensinando as características de textos literários ou a escrever com base apenas na estrutura composicional de gêneros textuais é a mesma que treina os alunos para marcarem o maior número possível de respostas corretas em avaliações externas.

Assim, como o corpo humano, dividido em vários sistemas, percebemos que o ensino e a aprendizagem de língua materna se organizam em diversos fractais. Se um dos sistemas de nosso corpo parar de funcionar, todos os demais serão prejudicados, pois eles estabelecem uma relação de dependência. Isso também é perceptível no ensino de língua materna, nas oficinas em que geramos os dados para esta pesquisa. Apesar de nosso objetivo principal estar direcionado a leituras de documentário, não renunciamos a necessidade de fazer análises linguísticas e extralinguísticas, trabalhando com vários gêneros do discurso que permeiam um documentário, inclusive gêneros literários, sem ignorar a perspectiva sociocultural intrínseca à temática trabalhada.

Uma perspectiva complexa da aprendizagem, conforme explica Demo (2002), precisa ter em vista a **dinamicidade** dos sistemas complexos – nesta pesquisa vistos principalmente pela visão de Capra (1996) e Morin (2015) – envolvidos no processo de aprender, que está sempre em constante mudança, pois depende da interação entre sistemas,

³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em: 07 de out. de 2021.

que provoca acoplamentos estruturais, conforme concluímos a partir de Maturana e Varela (1995). Durante as oficinas, observamos que a aprendizagem acontecia de forma dialógica, de acordo com o que propõe Aubert *et al.* (2018), à medida que os alunos interagiam, reconstruíam sua compreensão em relação ao documentário analisado, em uma coevolução constante. Por isso, é impossível traçar percursos exatos que demonstrem como esse processo de compreensão acontece de fato, pois ele é essencialmente **não linear**, logo não conseguimos decompor suas partes.

No entanto, percebemos indícios de que cada perturbação gerada provoca alterações consideráveis nesse sistema, por exemplo, a participação da comunidade escolar nas oficinas 5 e 6 deu ênfase a duas temáticas trabalhadas no documentário “O dilema das redes”: a questão da *fake news* e a propaganda aliada ao funcionamento das redes sociais. Observamos que, após as oficinas em questão, os alunos retomavam esses assuntos com maior segurança e propriedade argumentativa, já que tais temas foram amplamente debatidos. Com base nisso, se tivéssemos trazido, por exemplo, um profissional/pesquisador que tratasse sobre bolhas sociais, outra temática discutida no documentário, com certeza teríamos causado outras bifurcações nos percursos de leitura do documentário. Em outras palavras, nossas ações pedagógicas funcionam como efeito borboleta, já que fazem emergir acoplamentos que geram autopoiese, cujas consequências não conseguimos discriminar, pois podem levar o aluno a compreender melhor o documentário e/ou ser um cidadão mais consciente de seu papel ao usar as redes sociais.

A dinamicidade e a não linearidade são características da aprendizagem complexa atreladas à **reconstrução**. Por meio do diálogo e da interação, professora e estudantes, durante as oficinas de leitura, ensinavam e aprendiam num processo solidário de construção do conhecimento. Durante esse processo, não tínhamos apenas o objetivo de compreender o texto “O dilema das redes” a partir da maneira como são recategorizados os objetos de discurso e das funções discursivas do gênero, mas também com o intuito de entender melhor as relações humanas através das redes sociais e poder contribuir para que as problemáticas geradas a partir dessas relações sejam minimizadas na comunidade em que vivemos. No processo de (re)construção da aprendizagem, os estudantes foram protagonistas da aprendizagem deles e dos colegas, compartilhavam suas bagagens de leituras de mundo e aprendiam com a partilha de experiências dos demais participantes, num **processo dialético** e **irreversível** difícil de quantificar.

A partir disso, observamos o quanto são criativos e individuais os percursos de leitura realizados pelos participantes da pesquisa, tanto que se mostrou um processo

irrepetível devido sua **intensidade**, ou seja, não conseguiremos refazer os mesmos percursos de leitura com outros estudantes, tampouco outro professor conduziria as oficinas tal qual foram realizadas nesta pesquisa, uma vez que seriam outros os sistemas complexos agindo conforme a ontogenia de cada um. Haveria interações que demandariam outras emergências, que acarretaria bifurcações distintas e impossíveis de prever, pois é vivendo os textos que conseguimos entender o evento que eles nos proporcionam. Essa imprevisibilidade é que colabora para a criatividade do processo solidário de ensinar e aprender, que é essencialmente **ambíguo/ambivalente**, podendo nos propiciar momentos de convergências, ou seja, pode acontecer conforme planejamos, ou de divergência, quando exige autopoiese, auto-eco-organização.

A ausência de uma fórmula, de uma ilustração, de um método ou de uma sequência didática bem delimitada pode gerar insegurança quanto à eficiência do que propomos, já que fomos condicionados durante toda a vida a formatar nosso pensamento de forma cartesiana, o que pode gerar dúvidas que estejam atreladas à desorganização ou à ausência de uma programação. Por isso, é importante esclarecer que o que propomos não é um ecletismo, porque as decisões no processo de ensino e aprendizagem não são tomadas conforme a vontade absoluta do professor. Na verdade, o que propomos é que os **movimentos didáticos** estejam sensíveis às emergências propostas pelo evento de aprendizagem, que sempre é irrepetível. Durante as oficinas de leitura, não considerávamos qualquer resposta dada pelos estudantes como adequada à compreensão do texto, mas, sempre que eles percorriam caminhos que se distanciavam dessa compreensão, tentávamos provocar perturbações, ou seja, construíamos andaimes que, por meio das interações, fizessem-nos se reavaliar, gerando autopoiese, em um processo de auto-eco-organização.

Nesse movimento didático complexo de (re)construção dos percursos de leitura realizados pelos participantes da pesquisa, as perturbações geradas para ancorar a construção de sentidos motivavam a percepção dos estudantes para dois fatores: o processo de recategorização dos objetos do discurso e a composição estilística, composicional, discursiva e multissemiótica do gênero do discurso documentário.

Quanto aos **movimentos de construção da teia referencial**, observamos que, durante a interação, os alunos viviam o evento textual, conforme aprendemos com Beaugrande (1997), e traziam suas experiências sociocognitivas, das quais trata Salomão (1999), para auxiliar na reconstrução dos objetos de discursos dos quais tratamos a partir de Mondada e Dubois (2003), à medida que compreendiam o documentário, por exemplo, para construir o percurso de que, em “O dilema das redes”, os usuários das redes sociais são

recategorizados, como cobaias, avatares, bonecos de vodu e modelos de extração de atenção. Os estudantes foram inferindo, ao longo das interações, em um processo criativo que exigia ativação de um conhecimento social, cultural e histórico que não apenas identificava um referente, mas que construía recursivamente, por meio das multissemioses, o objeto de discurso, conforme necessidades contingenciais.

Os **movimentos promovidos pelo gênero discursivo** no percurso de leitura do documentário foram construídos à medida que os alunos entendiam as regularidades desse gênero e os demais gêneros que permeiam o documentário, observando a situação discursiva e reconstruindo os sentidos do texto a partir delas, em acordo com que prevê Bakhtin (2011). Ao longo das oficinas, os estudantes perceberam que o texto defendia a tese de que o uso excessivo das redes sociais causa diversos prejuízos aos usuários e, para defender essa tese, o documentário argumenta que os internautas são tratados como produtos, que são enganados como em um show de mágica e que as redes sociais causam dependência como um entorpecente. Para fortalecerem essa argumentação, usam dados estatísticos, fala de autoridades no assunto e fragmentos de notícias e de reportagens. Por fim, sugerem propostas de solução para a problemática discutida ao longo do texto. Diante da compreensão do compromisso desse gênero com a verossimilhança, os estudantes avaliaram o papel de uma narrativa familiar que acontece ao longo do texto e como as cenas ilustram a argumentação proposta pelo documentário.

Embasados em Costa (2010), distanciamos-nos de um ensino instrutivo dos gêneros discursivos, o que não impediu que os alunos fossem competentes em compreender o valor discursivo desse texto. Por isso, avaliamos como exitosa essa experiência de ensino de gênero do discurso em que o aluno é motivado a construir os sentidos do texto e, por isso, não os recebem prontos. Assim, como também foi o processo de escrita dos *posts*, os alunos foram incentivados a perceber quais semioses poderiam usar para conseguir comunicar o aprendizado construído à comunidade escolar, adequando o seu projeto de dizer à situação comunicativa.

Para fins de análise científica, tentamos explicar separando os movimentos dos percursos de leitura, mas eles acontecem ao mesmo tempo, à medida que os estudantes vivem o evento textual. Os movimentos didáticos de leitura do documentário que objetivamos desenvolver ao longo das oficinas constituem ações de promoção de leituras engajadas, um ato político-social que valoriza a percepção crítica, a interação e o diálogo, promovendo uma aprendizagem solidária e colaborativa. Para isso, observamos que os recursos de referência e de constituição do gênero discursivo foram fatores observados pelos alunos e fonte das

perturbações geradas pela professora para ancorar a compreensão dos alunos. Assim, esses recursos funcionaram como atratores que estabilizam os percursos e organizam o caos que pode ser gerado diante de uma primeira leitura do texto ou de uma leitura coletiva, ficando claro que é a partir dos elementos multissemióticos e discursivos que constituem o texto que construímos os percursos de leitura.

A leitura é um bem social tão diverso e múltiplo que não pode ser quantificado, que não deve ser avaliado a partir do número de alternativas corretas assinaladas em uma avaliação. Entendemos que as avaliações externas são importantes ferramentas para a elaboração de políticas educacionais. No entanto, acreditamos que as vivências de leituras em salas de aula não podem girar em torno dessas avaliações, não devem tomar a metodologia de coleta de dados usada nesse processo de avaliação externa como caminho para promover a formação dos alunos leitores, tendo em vista que os propósitos mais centrais de cada uma dessas perspectivas são diferentes. À escola, cabe inserir o aluno no mundo da leitura e criar condições favoráveis para que esse aluno construa sua aprendizagem como sujeito social, mas autônomo. Às instituições, cabe promover políticas públicas que contribuam para que esse desenvolvimento da autonomia aconteça nas escolas.

Ao testar o domínio de algumas competências, os órgãos responsáveis pela política educacional estão cumprindo o papel de aferir, de forma geral, os índices de proficiência, mas não estão desenvolvendo a função didática, razão por que a escola, para cumprir sua tarefa de promover aprendizagem, não pode e não deve simplesmente pautar a orientação didática pela matriz de coleta de dados das avaliações externas. Assim, também como nos causa inquietação um ensino de gêneros moldado por características fixas que tolhe a capacidade criativa e inovadora dos estudantes. Logo, acreditamos que, por meio das experiências que vivenciamos ao longo das oficinas, possamos discutir o ensino e a aprendizagem de língua materna, não propondo métodos, mas promovendo a criatividade, o protagonismo e o engajamento político-social de professores e alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre o ensino e a aprendizagem de leitura é um tema sempre emergente, pois, à medida que a sociedade se transforma, mudam as formas de comunicação, novos gêneros do discurso surgem ou se transformam e isso requer dos coenunciadores engajamento social para agirem diante dessas modificações. Ademais, dentro do contexto pedagógico, políticas linguísticas influenciam naquilo que é ensinado e como é ensinado, como é o caso da OLPEF e das avaliações externas, como SAEB, SPAECE e ENEM. Logo, é papel da Linguística Aplicada e, conforme problematizado ao longo desta pesquisa, da Linguística Textual discutir como isso é feito, problematizar e construir percursos alternativos tendo em vista as implicações sociais de tais políticas de ensino de língua materna.

Contribuir com essas discussões reside a relevância desta pesquisa, que se propôs a investigar os percursos de leitura de documentários realizados por alunos do ensino médio. Assim, lidamos com um gênero do discurso que faz parte de uma olimpíada nacional de Língua Portuguesa, ou seja, de um importante agente da glotopolítica do país. É importante ressaltar que o referido concurso também trabalha com a formação de professores de língua materna, dando suporte teórico e metodológico para o ensino de gêneros para profissionais de todo Brasil, portanto, aponta direcionamento sobre o que e como os gêneros selecionados pela comissão organizadora da olimpíada podem ser ensinados. Logo, construir junto aos alunos percursos alternativos para melhor compreensão leitora desses gêneros é uma ação expressiva dentro dos estudos linguísticos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de compreensão leitora em língua materna.

Nessa construção do caminho, à medida que caminhávamos, compreendemos que a (re)construção da rede de significados necessários para que os alunos de ensino médio compreendam um documentário depende da condução teórico-metodológica motivada pelo professor para a leitura do texto e de como os estudantes ancoram suas interpretações com base em elementos multissemióticos e discursivos.

Sobre a construção teórico-metodológica, entendemos que ela compõe a base da tessitura da (re)construção dos sentidos do texto. O que propomos, a partir da análise dos dados, é que o trabalho pedagógico com a leitura seja realizado de forma a considerar os sistemas complexos envolvidos no evento de ensinar e aprender a leitura de textos, considerando que os referidos sistemas têm importância equivalente, pois são fractais que fazem parte de um sistema maior. Esses fractais, então, não podem ser dissociados uns dos

outros, já que ler textos é viver uma experiência de engajamento social que transcende as barreiras de uma sala de aula real ou virtual. De forma mais clara, professores, alunos e comunidade escolar compreendem juntos os problemas pertinentes à realidade social do entorno escolar de forma a aprenderem a construir uma sociedade mais harmônica. Dito de outro modo, o processo de construção dos sentidos do texto está entrelaçado aos interesses sociais pertinentes à comunidade de aprendizagem e não apenas direcionado à competição ou ao objetivo de assinalar uma alternativa correta. A partir disso, olhamos para o ensino e a aprendizagem de leitura sob uma perspectiva sociocognitiva que considera a dinamicidade, a não linearidade, a constante reconstrução dos fatores envolvidos, o caráter irreversível, dialético, imprevisível e ambivalente dos percursos de leitura quando são construídos de forma dialógica, interativa e comprometida com o engajamento político e social.

No que concerne à maneira como os alunos ancoram suas interpretações, dois processos funcionam como atratores que estabilizam a compreensão leitora de forma que os percursos de compreensão não sejam aleatórios ou baseados em subjetividades: a recategorização dos objetos de discurso ao longo da leitura do documentário e a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica para reconstrução de sentidos. Com a análise dessas categorias, compreendemos que os percursos de leitura podem ser variados e complexos, mas não se perdem do texto, tampouco são baseados em opiniões, ou seja, há recursos linguísticos e extralinguísticos que validam as interpretações. No caso desta pesquisa, esses recursos foram percebidos pelos estudantes de forma processual e conjunta por meio das interações e a partir das perturbações geradas pela professora.

Os resultados desta pesquisa sinalizam a valorização de um trabalho pedagógico com a leitura vinculado às necessidades contingenciais da rede de aprendizagem e o incentivo à construção colaborativa do conhecimento, já que as experiências vividas nas oficinas apontam para implicações positivas para o aprimoramento da compreensão leitora e para o engajamento crítico e reflexivo dos estudantes diante das problemáticas vivenciadas no cotidiano. Ao viverem o evento textual, os alunos compreenderam o documentário em análise e puderam contribuir para solução das problemáticas sociais discutidas por meio da produção e publicação de *posts*. Assim, leitura e escrita se distanciam da perspectiva artificial em que normalmente são vistas na escola e se aproximam das práticas sociais de comunicação.

Gostaríamos de ressaltar que as oficinas “Texto em movimento”, proposta de geração de dados deste estudo, não constituem um modelo de ensino de leitura do gênero documentário. Explicitar isso é muito importante para que seja compreendido o acervo

teórico-metodológico com o qual lidamos. Cada contexto de ensino e aprendizagem é único; cada aluno age de maneira diferente a partir de sua ontogenia, por isso colabora de forma singular para os acoplamentos estruturais, ou seja, para as interações que desencadeiam aprendizagem. Cada professor, dentro da complexidade de seu ofício, traça estratégias tendo em vista as emergências dos sistemas com o quais trabalha, promovendo as perturbações com o objetivo de colaborar para a autopoiese dos estudantes, em um processo sempre único de auto-eco-organização de todos os sistemas que compõem o processo de ensinar e aprender. Ao usar as oficinas, queríamos viver o que aprendemos e ensinamos com o intuito de compartilhar experiências exitosas que possam ser inspiração para professores que desejam viver momentos de leitura com seus alunos que provoquem engajamento crítico e social, isto é, que promovam a leitura libertadora, a vivência do ato de ler.

O processo de ensino e aprendizagem é essencialmente humano, tem vida, não pode ser distanciado de uma preocupação ecológica e quanto maior o número de pessoas envolvidas, pensando estratégias e empenhadas na promoção de uma leitura que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, maior as possibilidades de vivermos um mundo mais justo, solidário e sensível aos problemas sociais. É nessa direção que propomos direcionamentos futuros para esta pesquisa. O GEENTE tem construído uma rede de pesquisa que busca difundir práticas exitosas de leituras de textos tendo em vista o evento que eles proporcionam. Contudo, seria importante que esse trabalho se tornasse ainda mais frondoso e fizesse parte de políticas de ensino e formação de professores das secretarias de educação das esferas municipais e estaduais. Acreditamos que, com isso, conseguíssemos difundir ainda mais as redes que conectam os seres humanos uns aos outros em prol da construção de um mundo melhor pela educação.

Concluimos este trabalho na expectativa de que o ponto final posto aqui não represente um ponto final nas reflexões construídas, pois nosso desejo é que elas gerem acoplamentos estruturais que levem ao amadurecimento, ao aperfeiçoamento e à autopoiese de todos aqueles que se comprometeram a interagir conosco por meio da leitura deste evento textual. Em tempos em que o valor da ciência é questionado, encerramos este momento com uma fala inspiradora de Maturana (2001, p. 51): “o que faz com que alguém seja um cientista é a paixão pelo explicar, não pelo buscar a verdade”. Com ela, acreditamos esclarecer que não estivemos comprometidos a apontar o caminho, mas a questionar os inúmeros movimentos que podemos fazer ao caminhar.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EduUFCar, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, A. T.; PELOSI, A. C. A categorização como sistema adaptativo complexo no processamento da leitura: fluxo dos atratores no mundo bíblico. **ANTARES: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, p. 3-17, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/6578>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

BARROS, K. S. M. Linguística Textual e Análise da Conversação. *In*: SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. **Linguística Textual: interfaces e delimitações**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 302-334.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BUZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica sobre os sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix. 1996.

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporânea**. Barcelona: Editorial anagrama, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, M. C.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 129-142.

CIULA E SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas**: o universo literário dos contos. 2008. 207f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3615/1/2008_tese_acsilva.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade dos referentes**: um convite à reflexão. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6108/1/2007_tese_mhacosta.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**, v. 2, p. 151-167, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52600/1/2010_art_mhacosta.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

DEMÉTRIO, A. B. **Aspectos epistemológicos da sociocognição no discurso reflexivo de Clarice Lispector sobre o dizer**: o malogro da voz e o esplendor de ter uma linguagem. 2018. 225f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE-ALANA-KERCIA-BARROS-DEME%CC%81TRIO.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DEMÉTRIO, Alana Kercia Barros; COSTA, Maria Helenice Araújo. Linguagem, representação e recursão no discurso metalinguístico de Clarice Lispector. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 323-339, maio/ago. 2018.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: A dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas S.A. 2002.

FÉLIX, A. M. L. **O problema da leitura e a leitura dos problemas**: o processo de construção da leitura de enunciados de questões matemáticas. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/03/DISSERTA%20C3%87%20C3%83O_ANA-MARIA-LANDIM-FELIX.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

FERREIRA, K. S. **Leitura de poemas em sala de aula: a construção do evento textual a partir de pistas sugeridas pelo metatexto didático.** 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O_KANDICE-DA-SILVA-FERREIRA-1.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.

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

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual.** 2. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Nova York: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm. Acesso em: 09 out. 2020.

LEFFA, V. J. ReVel na escola: ensinando a Língua como um Sistema Adaptativo Complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

MAGRO, M. C. **Linguajando o linguajar: da biologia à linguagem.** 1999. 288p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_5693611a5ea33e67a079e30b85793f65. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. *In*: ANAIS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2000, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, 2000. p.1-31. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART113.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARTINS, H. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. **Veredas**, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 19-42, 2000. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo29.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Veredas, 2001.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. **Comun. Inf.**, v. 5, n. 1, p. 25-40, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MENDES, R. K. N. **Atividades de leitura com foco no léxico**: estratégias de construção de sentido a partir das relações (con)textuais. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_Rochelle-Ki%CC%811via-Nascimento-Mendes.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

MONDADA, L.; DUBOIS D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinariedade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, N. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação em Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. 208p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O-BENEDITA.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUNIZ-LIMA, I.; CUSTÓDIO-FILHO, V. Revisitando o conceito de interação. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. especial, p. 151-164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/244451>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NASCIMENTO, F. P. Classificação da Pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. *In*: NASCIMENTO, F. P. do.; SOUSA, F. L. L. (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa Científica**: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

NICHOLS, B. **Introdução ao Documentário**. São Paulo: Papirus, 2003.

O dilema das redes. Direção de Jeff Orlowski. Produção de Larissa Rhodes. Estados Unidos: Netflix, 2020.

OLIVEIRA, D.L. **Leitura de fake news em sala de aula: tecendo inferências a partir das pistas (con)textuais, discutindo os efeitos de sentido e assumindo posicionamentos**. 2021. 222p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O_D%C3%89BORA-LEITE-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

OLIVEIRA, F. P. L. **Recategorização para além dos muros: a produção (inter)subjéctiva de objetos de discurso no universo dos graffiti e a recriação da realidade**. 2017. 283p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_FRANCISCA-POLIANE-LIMA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

NASCIMENTO, S. S. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 2014. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014_dis_ssonascimento.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. **Gênero da linguagem na perspectiva da complexidade. Linguagem em (dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

PAES, A. C. **Proposta de leitura e produção do gênero documentário: as práticas sociais e os aportes advindos da BNCC**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/profletas/wp-content/uploads/sites/72/2021/09/Amanda-da-Costa-Paes.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

PEREIRA, H. L. **O processo de co-construção da cadeia referencial em questões do enem por estudantes do ensino médio**. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Hylo-Leal-Pereira.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

PIETROBON, S.R.G. **A prática pedagógica e a construção do conhecimento científico**. Práxis, Educativa. Ponta Grossa, PR. v.1, n.2, p. 77-86, julz-dez.2006.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Vereadas: revista de estudos linguísticos**, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da refrência. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, v. 44, p. 71-84, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, C. M. S. **A recategorização referencial sem menção anafórica: o impeachment aos olhos do cartunista Vítor Teixeira**. 2016. 81f. Monografia (Especialização no Ensino de Língua Portuguesa) – Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 125f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8247>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, F. O.; CUSTÓDIO FILHO, V. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. L. (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

SOUZA, L. C. **Estrutura lógica de organização da pesquisa científica: texto básico para auxiliar pesquisadores**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

VARELA, F. J. **Conhecer as ciências cognitivas: tendências e perspectivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WAINER, J. **Ideias, imagens e sons: caminhos para construção de um documentário**. 2010. 122f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/5318/1/Julio%20Wainer.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, diretor da EEMTI _____, autorizo a realização da pesquisa “TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURA DE DOCUMENTÁRIOS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE” a ser realizada pela professora/pesquisadora Camila Maria dos Santos Silva, no Tempo Eletivo de “Clube de Leitura”, com início previsto para o primeiro semestre de 2021, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2021.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEMTI _____ para o desenvolvimento das atividades pedagógica de pesquisa, através de oficinas de leitura e compreensão textual, realização de entrevistas, questionários e/ou discussão de atividades. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Maranguape, 12 de janeiro de 2021.

Direção Escolar

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURA DE DOCUMENTÁRIOS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE”, cujos objetivos consistem em desenvolver uma proposta pedagógica em termos de leituras de documentários na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Eunice Weaver. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura e compreensão textual durante 20h/aula na disciplina eletiva selecionada. Haverá a necessidade de gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades de interpretação textual. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o/a pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, o pesquisador/professora poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto. Em contrapartida, a participação dele(a) terá como benefícios a possibilidade de contribuir para a melhoria da própria capacidade de leitura, uma vez que o preparará melhor para analisar criticamente textos de uma forma geral. É garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência discursiva do(a) aluno(a), estimular a leitura e a compreensão textual fim de formar o/a leitor/a crítico. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai,
da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da
participação do meu filho(a)

_____ (nome do/a
filho/a) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Maranguape, _____ de _____

Assinatura

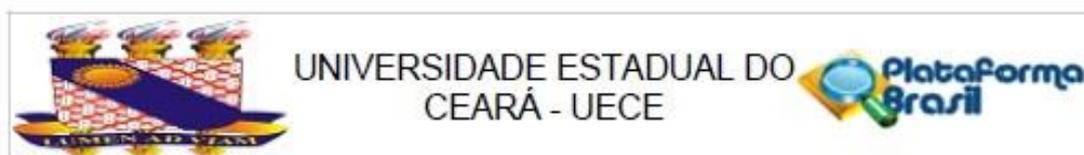
Pesquisadora/Professora: Camila Maria dos Santos Silva (Contato:
camila.silva@aluno.uece.br ou profacamilasantos@gmail.com / Cel: (85) 987188527.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas
Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email
cep@uece.br, horário de funcionamento de segunda a sexta de 8h às 17h. Se necessário, você
poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na
realização das pesquisas com seres humanos.

Camila Maria dos Santos Silva-

Professora da rede pública cearense e mestranda pelo PosLA (UECE)

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEXTO EM MOVIMENTO: OS PERCURSOS DE LEITURAS DE DOCUMENTÁRIOS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Pesquisador: CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43039821.5.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.692.235

Apresentação do Projeto:

O estudo tem por objetivo investigar os percursos de leituras de documentários, realizados por alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual cearense, à luz da epistemologia da complexidade.

Objetivo da Pesquisa:

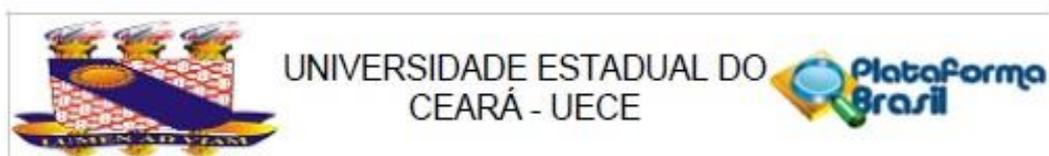
A pesquisadora indica como objetivo primário: "Investigar os percursos de leituras de documentários realizados por alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual cearense analisados a partir dos recursos de (re)categorização, tendo em vista os aspectos sócio discursivos do gênero, e à luz da epistemologia da complexidade.

Como objetivos secundários: 1.Examinar a (re)construção complexa de compreensão dos sentidos a partir das leituras de documentários; 2.Discutir como os procedimentos de (re)categorização auxiliam na (re)construção discursiva e, por isso, no processo complexo de leituras de documentários; 3.Analisar como a construção composicional, estilística, temática, discursiva e, principalmente, multissemiótica contribui para a (re)construção de sentidos nas leituras de documentários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo indica que os riscos são "baixos", tais como cansaço físico e/ou mental em decorrência

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9690 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.692.235

da participação nos encontros. Como forma de amenizar tais riscos, o pesquisador afirma que os encontros serão elaborados da forma mais dinâmica possível, com vídeos, dinâmicas e conversas acerca do tema. Quanto aos benefícios, a pesquisadora indica a orientação pedagógica com resposta às comunidades científica e escolar, além da proposição de uma leitura mais consciente e responsável de textos, tornando possível viabilizar o esclarecimento e o desenvolvimento da maturidade leitora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante por intentar contribuir com a reflexão, a partir da construção de sentido no percurso da leitura, de estudantes do ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa apresenta:

Folha de rosto: assinada e carimbada pela instituição proponente e pela pesquisadora;

Projeto completo: com metodologia de coleta e análise de dados, indicação de cronograma e orçamento detalhado;

Cronograma possível de ser executado;

Orçamento detalhado;

TCLE e TALE: em forma de convite, indicação de riscos, benefícios, indicação do direito à indenização, sigilo dos dados, dados de acesso à pesquisadora e ao comitê de ética e disponibilização de via para as interlocutoras.

Anuência Institucional: Assinada e carimbada, indicando o período da realização da pesquisa.

Recomendações:

DÚVIDAS

Cronograma

Nas Inform. Básicas - Geração de dados 01/03/2021 30/04/2021

No cronograma em anexo - Geração de dados 01/03/2021 31/05/2021

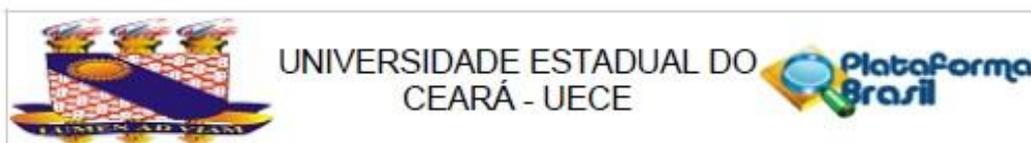
No projeto - 2021.1

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto NÃO possui impedimentos éticos, porquanto a pesquisa pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700		CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	Município: FORTALEZA	
UF: CE		
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906	E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.692.235

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688076.pdf	11/03/2021 17:03:33		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4584534.pdf	11/03/2021 17:00:45	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodiretor.pdf	11/03/2021 16:46:44	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepaisocorreto.pdf	11/03/2021 16:22:59	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunoscorreto.pdf	11/03/2021 16:22:42	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/01/2021 10:18:29	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoCamila.pdf	22/01/2021 10:17:05	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	22/01/2021 10:13:31	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	22/01/2021 10:12:20	CAMILA MARIA DOS SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 05 de Maio de 2021

Assinado por:

Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br