

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

HÉLIA PINHEIRO MORAIS DA SILVA

O BLOG NA ESCOLA: (RE)SIGNIFICANDO A ESCRITA PELO HIPERTEXTO

Maceió

2016

HÉLIA PINHEIRO MORAIS DA SILVA

O BLOG NA ESCOLA: (RE)SIGNIFICANDO A ESCRITA PELO HIPERTEXTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

S586b Silva, Hélia Pinheiro Morais da.
O blog na escola: (re) significando a escrita pelo hipertexto / Hélia Pinheiro Morais da Silva. – 2016.
156 f.

Orientadora: Andréa da Silva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. POFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 118-119.
Anexos: f. 120-156.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Letramento. 3. Blogs. 4. Tema.
5. Hipertexto. I. Título.

CDU: 372.41

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

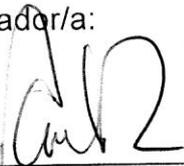
TERMO DE APROVAÇÃO

HÉLIA PINHEIRO MORAIS DA SILVA

Título do trabalho: "O BLOG NA ESCOLA: (RE)SIGNIFICANDO A ESCRITA PELO HIPERTEXTO".

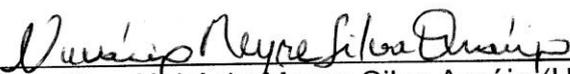
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 18 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



Prof. Dra. Andréa da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 18 de fevereiro de 2016.

Ao meu pai (em memória) que algumas vezes o ouvir dizer com um raro orgulho: “tenho uma filha que é professora”. De certo, compartilhava comigo o sonho de ver a educação transformar realidades.

Ao meu esposo pelo companheirismo constante.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Refúgio e Minha Fortaleza, meu Deus, a quem tanto recorri nos momentos de aflição vivenciados durante a realização desse trabalho. Muito obrigada!

À minha mãe, Dona Zena – a quem tenho por anjo aqui na terra. Muito obrigada!

Ao meu pai, seu Biu (em memória) que me deixou no meio desse percurso, mas antes de sua partida, para a minha surpresa e alegria, expressou saber o que significava, tanto do bônus quanto do ônus, ter uma filha fazendo mestrado. Muito obrigada!

Aos meus filhos – Elton e Antony – minhas bênçãos divinas, cujos sorrisos, afagos e reclamações: “Mãe, você estuda muito, só vive nesse computador”, me proporcionaram momentos de encontro. Muito obrigada!

Ao Clenes, meu esposo, companheiro, primeiramente, pelos filhos lindos e tão amados e depois pelo incentivo para que eu fizesse esse curso de mestrado, pelas dores compartilhadas, pelo carinho, pelo cuidado, e pelos instantes, digamos que, egoístas, pois até neles revelava importa-se comigo. Muito obrigada!

À minha companheira de curso, de trabalhos acadêmicos, da vida, com quem compartilhei momentos especiais, frustrações, conquistas, dores, a você Kayllene Leite. Muito obrigada!

A toda minha turma do curso de mestrado PROFLETRAS/UFAL (Mestrado Profissional em Letras), Amaro, Carla, César, Claudemira, Edneide, Fabiana, Helder, Kayllene, Lêda, Luciana, Marcos, Neyla, Priscila, Rosiane, Rosiene, Simone e Wanderlúcia pelos momentos, materiais e incentivos compartilhados. Muito obrigada!

Aos professores do curso de mestrado pelo comprometimento e pelas qualidades das aulas ofertadas, em especial, à professora Andréa da Silva Pereira, ao professor Luiz Fernando Gomes e ao professor Paulo Rogério Stella, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e pelas valiosas contribuições dadas a esse trabalho por meio de suas observações e questionamentos. Muito obrigada!

Aos meus alunos, especialmente aos alunos do 8º ano B, que se dispuseram a “embarcar nessa fantástica viagem”, que se revelou ser esse trabalho. Mas, sobretudo por terem acreditado na minha “nova” proposta de ensino. Muito obrigada!

A toda comunidade escolar que contribuiu para a realização deste trabalho: alunos, pais, direção, coordenação, colegas professores, funcionários administrativos e funcionários do apoio. Muito obrigada!

A todas as pessoas que de maneira direta ou indireta torceram e ajudaram-me a sobreviver a esse momento de reflexão intensa. Muito obrigada!

E finalmente, à minha orientadora: Professora Dra. Andréa da Silva Pereira, a quem devo muitos obrigadas. Primeiramente pelo olhar de especialista para o meu projeto, enxergando nele uma proposta instigante, interessante e possível, mas, sobretudo, condizente com os

objetivos pretendidos pelo curso de mestrado Proletras. Depois, pela disponibilidade em orientar minhas reflexões, ajudando-me a ampliar e aprofundar meus horizontes teóricos e, por ter acreditado que era possível ir até o fim quando eu mesma já não acreditava mais. Muito obrigada!

À CAPES, pela bolsa concedida.

“Para que perguntar as coisas? Essas coisas de pensamento não levavam a nada. Seu Tomás da bolandeira, apesar de admirado pelas suas palavras difíceis, não acabara como todo mundo? As palavras, as ideias cansavam e seduziam...”

Graciliano Ramos

RESUMO

O presente trabalho discute as relações entre uma proposta didática de letramento e o uso de tecnologia com o objetivo de trabalhar a produção escrita de blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como estratégia para ampliar as práticas de letramento de alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas. A escolha pelo trabalho com os blogs como nova forma de comunicação interindividual não redutível a relações escolares mais tradicionais constituiu uma estratégia para provocar mudança no posicionamento discursivo dos alunos no que se refere à imagem da norma e à representação do professor como instância superior de poder, que, nos limites desta dissertação, constituíram o problema de pesquisa. Para o trabalho de intervenção, lancei mão da abordagem teórico-metodológica de cunho etnográfico para o contexto da educação combinada com noções da concepção dialógica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. As produções finais dos blogs chamaram minha atenção para a presença de aspectos discursivos e linguísticos bem mais complexos em relação aos que os alunos normalmente utilizavam nas suas produções fora do ambiente digital, a saber: escolha mais autônoma de uso de diferentes gêneros constitutivos da estrutura hipertextual do blog; constituição identitária social pelo estilo e estabelecimento de autoria na tensão identidade/alteridade; redimensionamento dos papéis sociais marcados na sala de aula, escolhas de processos de retextualização, além da adequação no uso das modalidades oral e escrita. Os resultados ainda mostraram que o uso do suporte digital blog colaborou para a instauração de deslocamentos discursivos tanto do professor como dos alunos em relação à noção de tema, no sentido bakhtiniano, de língua única como valoração ideológica em sala de aula.

Palavras chaves: 1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Letramento. 3. Blogs. 4. Tema. 5. Hipertexto.

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between a didactic proposal of literacy and the use of technology in order to work the written production of digital blogs in the sphere of cultural cinema activity as a strategy to increase literacy practices of 8th. grade students of a public school located in Marechal Deodoro city, Alagoas. The choice to work with blogs as a new form of inter-communication not reducible to more traditional school relations was a strategy to bring about changes in discursive positioning of students with regard to the image of the standard and the representation of the teacher as higher instance of power, that, within the limits of this work constituted the research problem. For the intervention work, I have drawn resorted to an ethnographic approach in the education context together with notions of dialogical conception of Bakhtin's language and his Circle. The final production of blogs caught my attention to the presence of discursive and linguistic aspects much more complex than students normally used in their production out of the digital environment, namely: more autonomous choice of using different genres in their blogs; social identity constitution by style and establishing authorship in tension identity / otherness; resizing of social roles marked in the classroom, retextualization processes choices, as well as compliance in the use of oral and written forms. The results also showed that the use blogs contributed to the establishment of discursive displacements both the teacher and the students regarding the subject of notion, in Bakhtin sense, single language as an ideological valuation in the classroom.

Key words: 1. English language – Teaching and Learning. 2. Literacy. 3. Blogs. 4. Theme. 5. Hypertext.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Acesso à escola.....	49
Figura 2: Escola.....	49
Figura 3: Entrada da escola.....	49
Figura 4: Corredor da escola.....	49
Figura 5: Sala de aula.....	49
Figura 6: Laboratório de informática.....	49
Figura 7: Alunos em atividade.....	50
Figura 8: Alguns recursos audiovisuais.....	50
Figura 9: Pátio da escola.....	50
Figura 10: Secretaria Municipal de Educação.....	53
Figura 11: Centro histórico	53
Figura 12: Orla lagunar.....	53
Figura 13: Material de apoio 1.....	64
Figura 14: Material de apoio 2.....	64
Figura 15: Material de apoio 3.....	65
Figura 16: Material de apoio 4.....	65
Figura 17: Material de apoio 5.....	66
Figura 18: Página do facebook do aluno A.....	76
Figura 19: Página do facebook do aluno A.....	76
Figura 20: Página do facebook do aluno B.....	77
Figura 21: Página do facebook do aluno C.....	77
Figura 22: Página do facebook do aluno D.....	78
Figura 23: Página do facebook do aluno E.....	78
Figura 24: Página do facebook do aluno F.....	79
Figura 25: Primeira aula no laboratório.....	83
Figura 26: Primeira aula no laboratório.....	83

Figura 27: Página do blog – articlesfilmsantigosclub.....	86
Figura 28: Página do blog – articlesfilmsantigoclub.....	88
Figura 29: Visitando blogs.....	89
Figura 30: Visitando blogs.....	89
Figura 31: Visitando blogs.....	89
Figura 32: Abertura dos blogs.....	90
Figura 33: Abertura dos blogs.....	90
Figura 34: Abertura dos blogs.....	90
Figura 25: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura - Tema	98
Figura 36: Blog 8 – A culpa é das estrelas.....	98
Figura 37: Blog 8 – A culpa é das estrelas.....	99
Figura 38: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura.....	99
Figura 39: Blog 7 - Proibido para menores.....	100
Figura 40: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura.....	101
Figura 41: Blog 6 - Blog Filmes 2014.....	102
Figura 42: Blog 5 - Bob Esponja na escola - seção sinopse.....	103
Figura 43: Blog 5 - Bob Esponja na escola - apresentação dos autores.....	104
Figura 44: Blog 6 - Blog filmes 2014 – Outras atividades.....	105
Figura 45: Blog 3 - Cidade de Deus – Outras atividades.....	106
Figura 46: Blog 4 - Auto da compadecida – Sinopse reescrita.....	107
Figura 47: Blog 7 - Proibido para menores – Galeria de fotos.....	108
Figura 38: Blog 5 – Bob Esponja na escola - Apresentação do autores.....	109
Figura 49: Blog 9 – Amanhecer parte 1 e 2 - Apresentação das autoras.....	110
Figura 40 Blog 1 : Vivendo de ação e aventura - Outras atividades.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 A língua portuguesa no contexto escolar: orientações nacionais.....	18
1.2 O problema em torno do conceito da norma: as valorações	22
1.3 A relação entre a noção de tema em Bakhtin e minhas aulas de Língua Portuguesa: o encontro que me revelou o embate de vozes fundamental.....	28
1.4 Abordagem do letramento.....	32
1.4.1 Letramento autônomo e letramento ideológico: perspectivas em confronto.	32
1.5 Letramento Digital.....	37
1.5.1 Letramento digital: algumas considerações.....	37
1.6 O hipertexto.....	41
1.6.1 O hipertexto e o ensino de língua materna.....	41
2. METODOLOGIA	46
2.1 A natureza da pesquisa em educação.....	46
2.2 O contexto da pesquisa.....	48
2.3 Os participantes.....	54
2.3.1 Os alunos.....	54
2.3.2 O professor/pesquisador.....	54
2.4 Procedimentos de geração de dados.....	55
2.5 Metodologia de Exploração.....	56
2.6 Metodologia de Aplicação.....	60
3. RESULTADOS.....	69
3.1 Metodologia de Exploração.....	69
3.2 Metodologia de Aplicação.....	81
3.2.1 Metodologia de Aplicação: o processo.....	81
3.2.2 Metodologia de Aplicação: os blogs (algumas considerações).....	91
3.2.3 Os blogs.....	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

A palavra estudar vem do latim *studere* que quer dizer ter gosto, aplicar-se, exercitar. Mas para que estudar? Muitos já devem ter-se feito essa pergunta ao menos uma vez na vida. Quando comecei a frequentar escola, por volta dos sete anos, já tinha essa resposta. Eu queria conhecimento, queria saber sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as coisas e acreditava que a escola era o lugar mais adequado para transmitir-me esse conhecimento tão desejado.

Foi nesse espaço que, ainda quando criança, descobri o mundo encantado dos livros. Esse encantamento me possibilitou desenvolver a leitura de uma maneira muito rápida e eu me percebi apaixonada por essa prática. Como, naquela época, livro literário era privilégio para poucos e eu não fazia parte desse grupo, lia, então, os textos contidos nos livros didáticos, que eram poucos (só recebia o livro de Língua Portuguesa e o de Matemática – hoje são tantos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês).

Já um pouco adiante na fase pré-adolescente, entre 9 e 10 anos, aproveitava para ler livros da literatura americana, traduzidos para o português, que, por serem mais baratos, eram de mais fácil acesso. Na verdade, eram romances: Júlia, Sabina, Bianca, todos de minhas irmãs mais velhas. Pegava-os sem a permissão delas, lia-os e, depois, guardava-os, sem que percebessem. Aquela possibilidade de leitura me deixava feliz, como também me deixavam feliz as vezes em que era convidada a ler para os colegas de classe.

Hoje compreendo que essa experiência contribuiu para a minha escolha profissional, cuja trajetória inicia-se no ano de 2001, uma vez que, em razão do meu interesse pela leitura, decidi, no ano anterior, que iria prestar vestibular para uma área que explorasse bem a questão da leitura e trabalhasse o aprimoramento da palavra escrita – Letras – esse era o curso, que, na verdade, não foi bem o que eu esperava, mas que me ofereceu ferramentas importantes para minha atuação enquanto professora.

No terceiro ano de graduação, fui convidada para trabalhar em uma escola da zona rural do município de Marechal Deodoro, cidade em que atuo até hoje. Acreditando que, por meio daquele trabalho, poderia transformar realidades, aceitei o convite: frustração. Os alunos, na minha perspectiva à época, mostravam-se arredios e, muitas vezes, alheios à realidade que os cercava, o que me angustiou por um longo tempo. Passei os últimos dois anos do curso me perguntando por que havia escolhido aquela área para trabalhar. A resposta veio com o passar do tempo.

Hoje, com mais experiência e amadurecimento, consegui compreender que aqueles comportamentos, assim como os comportamentos dos meus alunos atuais, fazem parte de um contexto que pressupõe uma outra dinâmica de vida, outras necessidades, outros interesses, bem diferentes daqueles projetados na minha época de estudante de ensino fundamental. Querer projetar nos meus alunos um certo comportamento – uma perspectiva da minha época que também pode ser traduzida por “aprender para ser alguém na vida” – coloca-me em um lugar de acomodação que não responde aos desafios educacionais contemporâneos.

O fato é que agora, diferente da postura que adotava antes, as frustrações que, por ventura, ainda me surgem, têm me levado a buscar respostas para algumas situações vivenciadas em minhas salas de aula. E o exercício da docência corroborado com a leitura de algumas propostas teóricas, como por exemplo, de Bakhtin (1929/1990), Rojo (2002), Faraco (2008) e Street (2014) permitiram-me (re)significar minha prática docente.

Ao longo desse tempo, em que atuo como professora de Língua Portuguesa, foi possível perceber que a maioria dos meus alunos apresenta problemas pontuais com as atividades de produção escrita. É quase unânime entre minhas turmas, todos dizerem não gostar de escrever e/ou não saber produzir textos. Quando o fazem, não se percebe o envolvimento que esse tipo de atividade exige, de modo que as produções acabam assumindo um caráter burocrático: “fazer para cumprir com a obrigação”. Como consequência, ocorre que os resultados quase sempre não atingem os objetivos pretendidos pela tradição escolar: alunos com proficiência no uso da linguagem, sobretudo, da linguagem escrita.

Essa realidade fez-me buscar o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), uma vez que sabia tratar-se de um curso de mestrado voltado para aperfeiçoar e atualizar professores de Língua Portuguesa que estavam em atividade de sala de aula, capacitando-os para que pudessem refletir sobre os diferentes usos da linguagem presentes na sociedade contemporânea.

Com a minha entrada no mestrado, tive acesso a propostas teóricas que me levaram a refletir sobre minha prática docente. Uma delas foi a abordagem metodológica etnográfica que chamou minha atenção para o fato de que era preciso atentar para o que assevera Fritzen (2012):

Muito do que ocorre na sala de aula parece naturalizado ou escondido em nossas lentes de professores experientes, que deixam escapar sutilezas, pequenos gestos, interações, usos da linguagem e práticas de letramentos, entre outros, que possam ser reveladores daquilo que está acontecendo na sala de aula, das ações dos participantes. (FRITZEN, 2012, p.58).

Nesse novo caminho, passei a compreender que conhecer a realidade na qual meus alunos estão inseridos constitui-se fator relevante para as respostas que eu busco com relação ao comportamento deles nas minhas aulas. Propus-me, então, a distanciar-me do meu papel de professor, de sujeito detentor do conhecimento para buscar uma aproximação maior com os meus alunos, a fim de entender em que contexto eles estavam chegando à escola.

Essa abertura aconteceu gradativamente e exigiu de mim mais que uma mudança de postura. Precisei vivenciar o que Erickson (1984 *apud* Fritzen, 2012, p. 59) denomina “de experiência do estranhamento: o olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho.” E isso, como salienta o próprio Erickson, não constitui tarefa fácil.

Colaboraram para a minha própria experiência de estranhamento algumas relações que passei a fazer entre questões práticas do meu cotidiano escolar e as discussões teóricas advindas da vivência acadêmica no PROFLETRAS. Como resultado desse processo, duas questões me chamaram a atenção.

A primeira delas foi a de perceber que, ao contrário do que eu imaginava, meus alunos não só apresentavam um interesse pelas atividades de leitura e de escrita como também as praticavam com frequência no contexto das redes sociais (Facebook e whatsApp). Percebi, ainda, que o envolvimento de meus alunos com essas práticas é tão intenso que me fez lembrar dos meus próprios encantamentos e paixões pela leitura por mim descritos no início desta introdução.

A segunda questão que igualmente me deixou instigada como pesquisadora foi a de me deparar com algumas abordagens teóricas de letramentos que abrem a possibilidade para o uso de diferentes linguagens, incluindo aí a digital.

Diante dessas duas questões, desenvolvi um trabalho inicial exploratório que me permitiu conhecer melhor as práticas de letramento dos meus alunos em ambiente digital do Facebook e do WhatsA pp.

O que os alunos leem e escrevem nesses ambientes é quase que exclusivamente de ordem pessoal. Dessa forma, pedi que eles me trouxessem amostras do que eles produziam nas redes. O retorno foi muito pequeno, o que me deixou surpresa e até, em um primeiro momento, frustrada. As poucas produções que me foram entregues confirmaram as minhas hipóteses: as práticas letradas eram características das situações informais, especialmente das que imitavam as interações face a face. Mas, e as demais produções? Apesar de considerar que as outras produções não entregues poderiam não ser tão diferentes assim em relação às

poucas que chegaram, meu maior interesse era em saber os motivos pelos quais a maioria dos alunos não participou do momento de socialização do material.

Nesse momento, precisei parar e entender que o trabalho com leitura e escrita como prática social envolve investigar a língua não apenas como entidade linguística, mas também como entidade política e social, o que me levou a entrar em contato com os problemas de representação tanto da língua como da identitária do professor.

Ao retomar os motivos pelos quais os alunos não compartilharam trechos de suas produções pessoais, alguns deles explicitaram que não gostariam de expor uma escrita com possíveis “erros” de gramática e, outros, que tinham receio de mostrar suas produções para a “professora”.

Identificados esses problemas extraverbais tanto da força da imagem da norma e da questão identitária do professor, fatores esses que se revelaram elementos inibidores da prática da escrita pelos alunos, foi possível fazer um trabalho para, em um processo, desmitificar essas representações e prepará-los para a segunda etapa da proposta de trabalho que constitui a sequência didática desta dissertação propriamente dita.

Considerando assim a importância do trabalho envolvendo as práticas sociais¹ dos alunos e os recursos disponíveis no ambiente digital, a proposta tem como objetivos:

Objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

E pretende responder às seguintes questões de pesquisa:

¹Ao buscar uma maior aproximação com os alunos e assim conhecer um pouco mais sobre suas práticas cotidianas, tomei conhecimento de que a maioria deles gostava de assistir a filmes (em especial, filmes de terror). Foi essa informação que me levou a propor para a turma, no momento de lançar a proposta de trabalharmos com a criação de blogs, desenvolver os blogs a partir da temática filme de terror. A proposta foi bem aceita, mas, ao darmos início a realização da proposta, ficou evidente que esse tipo de filme não representava a preferência da turma em sua totalidade, decidir assim ampliar a temática, deixando que os alunos escolhessem o tipo de filme a ser trabalhado.

Questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital pode oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?
- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

O aporte teórico que subsidiará esta pesquisa têm, para questões relativas ao ensino de língua portuguesa, Rojo (2000) e Faraco (2008). Para tratar dos problemas relativos aos letramentos sociais, Terzi (2007) e Street (2014). Com relação à escrita no meio digital e a hipertextualidade, Soares (2002), Gomes (2011) e Braga (2007/2013). Sobre o uso dos blogs na educação, Soares (2002), Marcuschi (2002/2007), Komesu (2007) e Gomes (2011). Bakhtin/Volochinov (1929/1990), Bakhtin (1995/2002) e Cereja (2014) para tratar da questão relacionada ao tema “aula de língua portuguesa como língua única” e Fritzen e Lucena (2012) e André (2012) para subsidiar as discussões relativas à pesquisa do tipo etnográfica.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma abordagem ao referencial teórico utilizado para subsidiar a reflexão aqui desencadeada. No segundo capítulo, de Metodologia, procuro justificar a escolha pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfico e sobre os instrumentos geradores de dados.

No terceiro capítulo: análise de dados, retomo os objetivos e as questões de pesquisa, assim como retomo os quadros elaborados para o desenvolvimento das atividades e apresento as discussões acerca dos dados obtidos das metodologias de exploração e aplicação.

E por fim, apresento algumas considerações acerca de todo trabalho aqui exposto, bem como dos resultados gerados a partir da criação dos blogs.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Mikhail Bakhtin

Se a palavra constitui o produto da interação, então será por meio dela que buscarei expor aqui algumas considerações acerca das teorias que subsidiarão as reflexões desencadeadas por essa pesquisa.

A fim de melhor conduzir a referida discussão, dividir o capítulo em seis tópicos, cuja ordem de apresentação atende a critérios que, do meu ponto de vista com a sequência apresentada mantém uma certa cronologia dos fatos, o que pode contribuir para uma melhor compreensão acerca dos tópicos abordados.

Assim, temos os seguintes tópicos: 1.1 A língua portuguesa no contexto escolar: orientações nacionais. Nesse tópico, busco refletir sobre o ensino da língua materna na educação básica mediante a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 3º e 4º ciclos) e dos estudos de Rojo (2000). 1.2 O problema em torno do conceito da norma: as valorações. Para tratar dessa questão, considere pertinente abordar a concepção de gramática e suas valorações, dentro do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de Faraco (2008). Para discutir o tópico 1.3 A relação entre a noção de tema em Bakhtin e minhas aulas de Língua Portuguesa: o encontro que me revelou o embate de vozes fundamental, apoio-me em Bakhtin e seu Círculo (1929/1990).

Para o tópico 1.4 Abordagem do letramento, busco apoio em Street (2014). Nesse tópico, o foco da discussão recai sobre o que o referido autor propôs chamar de letramento ideológico em oposição à ideia de letramento autônomo e suas implicações para o ensino. E para o tópico 1.5 Letramento Digital, nesse tópico procuro refletir acerca da concepção de letramento, mais especificamente de letramento digital e suas implicações para o ensino da língua materna no contexto da educação básica. Soares (2002/2012), Gomes (2011) e Braga (2013) são os autores nos quais me apoio para desenvolver tais reflexões e, por fim o tópico 1.6. O hipertexto, que terá como apoio teórico as reflexões de Gomes (2011).

1.1 A língua portuguesa no contexto escolar: orientações nacionais

Começo essa seção justificando que a escolha em abordar a questão do ensino de língua portuguesa a partir dos PCNs deve-se ao fato de que considero a elaboração desses documentos um marco importante para a educação brasileira, já que, a meu ver, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam uma tentativa de ruptura com uma determinada concepção de ensino de língua materna e, pode-se dizer, com uma epistemologia da linguagem, assuntos que serão abordados ao longo deste capítulo.

Publicado na década de 1990, mais precisamente, 1998, os PCNs de Língua Portuguesa surgiram como uma resposta (crítica) ao cenário educacional que o país vivia, sobretudo, nas décadas de 1960, 1970 – período em que o ensino de língua portuguesa era pautado pela concepção de língua advinda, especialmente, da corrente estruturalista, para a qual a língua é um sistema de regras.

Como resultado de um longo processo de reflexões, o documento apresenta uma mudança de proposta teórica que possibilitou olhar o ensino de língua portuguesa numa perspectiva de que a língua é dinâmica e heterogênea, isto é, passou-se a considerar a pluralidade linguística existente, sobretudo, no uso efetivo da língua.

Nesse novo lugar, o ensino de língua portuguesa é pensado como meio de emancipação social, já que se defende que “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” (PCNs: 1998, p. 20). Concordando com essa nova forma de conceber o ensino de língua no país, Rojo (2000) afirma que:

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2000, p. 27).

Esclareço que, embora considere importante, termos ciência do contexto social, político e educacional, que propiciou o surgimento de tais documentos, não é intenção desse trabalho discutir essa questão, já que, para esse momento da pesquisa, interessa-me aprofundar as reflexões acerca da concepção de língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Diante dessa concepção de língua, a abordagem enunciativa/discursiva assume papel de destaque nos PCNs, uma vez que é na enunciação que o texto ganha *status* de unidade maior de estudo.

Seguindo essa mesma compreensão, o documento aponta ainda para o fato de que os discursos constituem-se por meio de gêneros, assim, nada mais apropriado que desenvolver as

práticas de linguagem trabalhadas pela escola a partir dos gêneros, ou seja, o objeto de ensino passa a ser os gêneros.

Nessa perspectiva enunciativa/discursiva, a atividade de análise linguística, atividade preponderante da tradicional abordagem de ensino de língua (recorrentemente conhecida como exercícios de gramática), é direcionada para o estudo das variedades linguísticas em contexto de uso e para o léxico.

Em resumo, o ensino da língua materna deve ser pautado nas práticas de leitura e escrita em detrimento a um ensino que prioriza o trabalho com a ortografia e com o ensino da norma padrão culta:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (PCNs, 1998, p. 17).

O fato é que agora o ensino de língua portuguesa opera na dimensão de que é preciso considerar, entre outras, questões relacionadas a quem ensina e quem aprende (dimensão discursiva); como se ensina e como se aprende e qual a concepção de língua e de linguagem envolvida no processo de ensino e aprendizagem, além de se atentar para a necessidade de proporcionar as devidas condições que possibilitem ao aluno desenvolver reflexões sobre a língua e seu efetivo uso.

Diante do exposto, é que se justifica a ideia de ruptura, apontada no início dessa seção, com o ensino de língua materna nos moldes tradicionais, ou seja, concepção de língua como realidade homogênea, foco na apreensão de regras gramaticais, na ortografia e na metalinguagem, além de desconsiderar as variedades linguísticas em detrimento à defesa da existência de uma única língua “correta²”

Vale ressaltar que para essa concepção de ensino, o aluno é visto como um mero aprendiz, cujo papel limita-se a assimilar as informações passada pelo professor e colocá-las em práticas quando lhe solicitado.

² A palavra está entre aspas para sinalizar que estou usando uma nomenclatura condizente com a perspectiva da Gramática Normativa, que, vale esclarecer, vai de encontro às discussões apresentadas neste trabalho.

Agora, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que o ensino assuma o status de ser significativo para o aluno, é preciso considerar o seu público alvo, no caso do ensino fundamental II, esse público alvo, salvo exceções, é o aluno adolescente.

Vale considerar que, inerentes a essa fase, estão transformações que marcam significativamente a vida desse aluno. De caráter cognitivo e corporal, essas transformações acarretam uma série de mudanças na relação desse aluno com o mundo em que vive. A maneira de conceber sua relação com os objetos, com as pessoas, com o conhecimento, ganha outra dimensão e outro nível de interesse a ponto de originar outros comportamentos, os quais vão determinar, na maioria das vezes, suas escolhas. A escola precisa estar atenta e acompanhar essa mobilidade e dinamicidade, sob o risco de perder esse aluno no meio desses processos. Por isso, considero muito pertinente o trabalho com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Afinal não conheço nada mais dinâmico na contemporaneidade.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998), tratando especificamente desses ciclos - 3º e 4º- objetivam bem a questão das transformações pelas quais passam o aluno adolescente quando colocam que “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como um período da vida explicitamente marcado por transformações”:

(...) para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo (...). (PCNs, 1998).

Por essa razão, sustento que merece uma atenção mais cuidadosa de nossa parte, enquanto profissionais da educação, o tratamento dado as tecnologias da informação e comunicação (TICs) dentro do contexto escolar. Os PCNs, fazendo referência a essa questão expõem que “A presença crescente dos meios de comunicação (televisão, videocassete, DVD, e eu acrescento a essa discussão, as tecnologias digitais) na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (PCNs, 1998, p.89). Transpondo essa discussão para a contemporaneidade, vale observar que boa parte dos alunos está imersa ao avanço das tecnologias digitais: a maioria parte deles dispõe de smartphones, acesso à internet, às redes sociais, aos chats, portanto, parece-me imprescindível que atentemos para essa realidade, de maneira que possamos subsidiar essas crianças e jovens para que eles possam ter uma atitude menos passiva e mais crítica diante do que lhes são apresentados.

Não se trata de utilizar esses equipamentos apenas como suportes didáticos, mas principalmente, de operá-los considerando todas as suas características, particularidades e funções.

Por fim, é preciso dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações. Não se trata de um documento pronto e acabado, cuja implementação, nas escolas, deva ocorrer sem nenhuma reflexão. Pelo contrário, o próprio documento sustenta que é de competência dos estados e municípios a responsabilidade de, observando as diretrizes propostas pelos PCNs – de modo que o ensino assegure uma formação básica comum a todo aluno brasileiro – elaborarem os currículos para o Ensino Fundamental, atentando, sobretudo, para as suas realidades e necessidades.

Também vale observar algumas brechas no documento que precisam ser criticamente consideradas. Por exemplo, a partir de uma rápida leitura crítica de natureza discursiva, é possível perceber uma orientação ideológica de adesão a uma política neoliberal:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.* (PCNs, 1998, p. 5). (Grifo meu).

É a essas brechas que estou me referindo. Observe que na primeira parte do texto, o discurso assumido ganha tom filosófico e atribui à escola a responsabilidade de, no contexto em que os documentos foram elaborados, formar cidadãos, proporcionando seu efetivo desenvolvimento e participação social contribuindo assim para o desenvolvimento da sociedade. Porém, prosseguindo com a leitura do texto, já no período seguinte, percebe-se claramente como o discurso muda, passando a assumir um tom mais voltado para a formação prática do “cidadão”: capacitar os jovens para atuarem no mercado de trabalho que tem como características centrais: a competitividade e a excelência nas tarefas a serem executadas.

Portanto, embora eu reconheça que a elaboração dos PCNs constituiu um avanço para a educação brasileira, sobretudo por conta das propostas educacionais vigentes anteriores a sua criação, a ideia de se defender uma formação pensando no mercado de trabalho mostra o quanto ainda estamos presos às velhas práticas do mundo capitalista: a escola com a incumbência de capacitar trabalhadores. Nessa visão de educação, a função social e política da escola é praticamente apagada para dar lugar a uma formação mais técnica.

Essa condição, no entanto, pode ser atenuada, se, conforme assevera Rojo (2000) estados e municípios, ao elaborarem seus currículos educacionais, atentarem para as suas

realidades em todos os aspectos: político, social, econômico e cultural, entendendo que, ao inserir no contexto educacional as realidades regionais e locais, estarão oportunizando ao sujeito uma maior compreensão da realidade que o permeia ao tempo que promoverá um ensino contextualizado.

Como forma de exemplificar esse meu posicionamento, justifico que esse trabalho que ora apresento é resultante, entre outras, de reflexões desencadeadas pelas percepções geradas a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Foi considerando a perspectiva enunciativa abordada pelo documento que compreendi a importância de se considerar o contexto sócio-educacional onde a pesquisa seria realizada. Essas questões acabaram por revelarem-se fatores determinantes para os resultados obtidos.

1.2 O problema em torno do conceito da norma: as valorações

Considerando o cenário educacional brasileiro e, sobretudo, a realidade escolar que me cerca, manifestada muitas vezes por meio da fala de professores e alunos, posso assegurar que, em boa parte das escolas, o ensino de língua portuguesa ainda acontece sob o prisma de que a língua é uma realidade homogênea. Essa concepção, conforme já foi explicitado no primeiro tópico deste capítulo, vai de encontro às orientações defendidas pelos PCNs, que, propondo uma mudança de enfoque com relação ao ensino da disciplina Língua Portuguesa no contexto da educação básica hegemônico até a década de 70, 80 do século XX – cujo foco recaía sobre o trabalho com a ortografia e o ensino da gramática normativa – lançam mão de diretrizes, as quais orientam que o ensino da língua materna deve partir do princípio de que a língua é uma entidade heterogênea.

A fim de refletir um pouco mais sobre algumas das questões que estão no bojo desta dualidade – língua homogênea em oposição à língua heterogênea – e, conseqüentemente, sobre suas implicações para o ensino, respaldo-me em Faraco (2008), por entender que, especialmente neste trabalho, o referido autor propõe reflexões fundamentais relacionadas a essas questões que, conforme veremos à medida que a discussão for sendo apresentada, estão diretamente relacionadas com o ensino da disciplina no contexto nacional.

A primeira questão a ser tratada diz respeito ao alerta que o autor nos faz com relação ao protagonismo que o ensino da gramática normativa assumiu nas aulas de Língua Portuguesa:

Como bem sabemos a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas. (FARACO, 2008, p. 22).

Essa centralidade do ensino na gramática normativa trouxe danos ao ensino da língua. Trabalhar com a proposta de que gramática e língua representam o mesmo elemento implica assumir que a língua é invariável, uma vez que a gramática trata apenas de uma variedade da língua (a denominada norma-padrão). Não é por caso que se ouve, de maneira recorrente, muitos alunos dizerem que não sabem ou que não gostam da própria língua.

Para Faraco, essa concepção de língua homogênea atende mais aos interesses políticos que aos propriamente linguísticos, e, a fim de ratificar seu posicionamento, o autor traz um pouco do contexto que propiciou o surgimento e a propagação dessa concepção. Segundo ele, por volta do século XV, “a língua se tornou questão de Estado nos países europeus (...), que, como parte do processo de centralização característico daquela conjuntura histórica, desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios”. (FARACO, 2008, p.33).

Citando Milroy (2001) e Romaine (1994), Faraco sustenta que foi nesse contexto que se originou a linguística estrutural enquanto ciência e que essa relação propiciou o surgimento da concepção, a meu ver equivocada, de que língua e norma-padrão são sinônimos. Quanto à realidade brasileira, essa “concepção de língua modelar, de uma norma-padrão” data do século XIX e esteve, assim como ocorreu nos países europeus, associada ao projeto político de nação. Mas, pelo que já foi exposto aqui, podemos ver que essa concepção continua vigente e continua sendo usada em favor de interesses de uma classe dominante.

Compreender e enfrentar esse cenário conservador é uma proposta que Faraco faz, quando, posicionando-se de maneira crítica e contundente, leva-me a atentar para o fato de que para cada concepção que se tenha de língua está imbuída nela uma valoração. O problema é que a valoração apreciativa da língua ficou destinada à variedade padrão quase que exclusivamente – mais adiante ainda nesta seção voltarei a tratar das implicações desse problema específico –, enquanto que as demais variedades passaram a ser estigmatizadas e, por conseguinte, seus usuários.

Buscando romper com essa ideologia de língua única, o referido autor propõe-nos pensar a língua a partir de suas variações, porque a sua natureza é eminentemente heterogênea:

Como os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum (...). (FARACO, 2008, p.31).

Ao afirmar que não existe língua de um lado e suas variedades do outro, o autor rejeita a proposta tradicional de que norma-padrão e língua são termos sinônimos. Para tratar dessa questão, Faraco abre um debate acerca da imprecisão que se apoderou da expressão norma culta e que possivelmente tenha sido essa a razão que gerou esse deslocamento de sentido.

Segundo o autor, tanto no meio universitário quanto no âmbito extrauniversitário a expressão perdeu sua precisão semântica. Se, para aqueles, a expressão confunde-se com norma-padrão, ou ainda com norma gramatical, para estes a situação parece ser pior. São pelo menos três as situações nas quais o senso comum costuma empregar o termo norma culta:

I) a primeira situação coloca a expressão norma culta como sinônimo de gramática normativa, isso porque, durante muito tempo, o ensino da língua materna se confundiu com o ensino da gramática.

Tomado por uma onda de críticas, sobretudo por conta de suas fragilidades conceituais e empíricas, o ensino focado nas regras da gramática normativa/prescritiva passou a ser condenado. Foi aí que a expressão norma culta “caiu como uma luva”. Uma nova nomenclatura daria um novo ar ao ensino. Não foi bem isso o que aconteceu. Mudou-se o nome, mas as práticas continuaram as mesmas;

II) a segunda situação, que aponta para mais uma imprecisão no uso do termo norma culta, diz respeito à maneira como os puristas, defensores da “boa língua”, começaram a usá-la. Para estes, norma culta passou a designar um conjunto de regras (normas) que regem o uso da “boa língua”. Nesse caso, a concepção de língua ganha um status que terá como implicação maior a distinção/separação dos sujeitos entre cultos e incultos:

Há, na designação de *norma culta*, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo *culta*, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes” etc. (FARACO, 2008, p.54). (Grifo do autor).

Essa (des)valorização linguística, que, na verdade, pode ser traduzida por preconceito linguístico, muitas vezes nem chega a ser assim percebida por aqueles que dela são vítimas dela, pelo contrário, muitas pessoas chegam a sentirem-se responsáveis, culpadas por não dominarem a norma de prestígio social.

III) Como uma terceira situação, Faraco afirma que há ainda o uso do termo norma culta como sinônimo de expressão escrita. Não é à toa que, em muitas situações, a escrita é usada como referência para o “correto” uso da língua. A imprensa, a mídia, por exemplo, utilizam-se muito dessa percepção, assim como já foram sua vítima.

Todos esses usos acarretam uma perda de precisão semântica do termo. Faraco, então, nos traz o conceito de norma, em cujo bojo está a visão social da língua. Para ele, o conceito de norma parte do princípio da normalidade, daquilo que ocorre com frequência, que é habitual, comum. Portanto, posso dizer que é o uso quem define o que é norma e não propriamente o sistema. Tanto é assim que o próprio Faraco sustenta que “uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas” (FARACO, 2008, p. 37).

Ainda tratando dessa questão, Faraco vai ratificar seu posicionamento dizendo que “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação.” (Ibid, p. 41).

Conforme pode ser observado, para essa perspectiva linguística, a definição de norma está atrelada à noção de língua enquanto entidade discursiva, pois é no uso efetivo dessa língua, ou seja, na relação língua e elementos extralinguísticos, que a norma se constitui.

Para tentar desfazer toda essa confusão, Faraco defende a ideia de que não existe uma norma, mas sim normas e que suas devidas conceituações podem contribuir para uma melhor concepção de língua. São elas: norma culta, norma-padrão, norma gramatical e norma curta.

Vale lembrar que, para cada conceituação de norma que o autor vai apresentando, há uma representação valorativa da língua. Por essa razão ele afirma:

(...) do ponto de vista estritamente gramatical, as variedades (as normas) se equivalem, isto é, todas são igualmente organizadas, todas são igualmente complexas. Isso não significa que todas as variedades se equivalham socialmente. Há uma diferenciação valorativa que hierarquiza as variedades. Por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores às diferentes variedades. Assim, algumas variedades recebem avaliação social positiva, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas. O importante é entender que tais valorizações não são “naturais”, não são puramente linguísticas, mas resultam do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais. (FARACO, 2008, p. 72).

Continuando com suas reflexões, Faraco passa a discorrer agora sobre o que ele denominou norma culta. Para isso, ampara-se em estudos realizados por diversos pesquisadores sobre a linguagem urbana brasileira; dentre esses trabalhos, merece destaque o trabalho realizado pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta). De acordo com Faraco, os dados coletados pelo projeto NURC revelam que a linguagem empregada pelos falantes a quem se poderia denominar de “cultos”, em situações mais monitoradas de uso da língua, tanto pelos falantes quanto pelos meios de comunicação, em muito se aproxima da linguagem urbana comum.

Essa caracterização permitiu que se chegasse à seguinte definição de norma culta (agora apresentada como norma culta/comum/standard): “A expressão norma culta/comum/standard designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p.71).

Já para a conceituação de norma-padrão, o autor faz a seguinte consideração:

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma decodificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008. p. 73).

Muitos defensores da norma-padrão, apoiando-se na ideia de que a variedade linguística representa uma ameaça para a manutenção da “ordem na casa” (no nosso caso, no uso da língua), saem disseminando essa ideia, dizendo, por exemplo, que a língua portuguesa usada no Brasil foi desfigurada, a ponto de se transformar em uma língua sem “lógica e sem regras”. Mas, conforme atesta o próprio Faraco, nenhuma língua, nenhuma variedade é desprovida de regras.

Com relação à definição de norma gramatical, Faraco (2008) acentua que o que ele denomina de norma gramatical está diretamente relacionado ao fato de se perceber que, já em meados do século XX, bons gramáticos, motivados de certa forma pela abertura da literatura para o uso da norma culta/comum/standard, começaram a se mostrar flexíveis a tais usos. Assim, o autor pontua: “Essa flexibilização produziu um fenômeno interessante a que poderemos tentativamente chamar de *norma gramatical*, ou seja, o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos.” (FARACO, 2008, p. 81). (Grifo do autor).

O autor ainda ressalta que, assim como ocorreu com alguns bons gramáticos, bons dicionaristas também se abriram para o uso da norma gramatical, de modo que, nesses, já se encontram verbetes cujas definições vêm amparadas pelo uso da norma culta/comum/standard, isto é, pelo uso real da língua.

O último conceito de norma em circulação é, de maneira jocosa e irônica, denominado por Faraco de “norma curta”:

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard. (FARACO: 2008, p. 92).

Parece-me adequado dizer que, enquanto a norma-padrão é a representação puramente abstrata da língua, isto é, pura idealização, a norma curta seria a forma concreta e perversa que essa abstração assume, sobretudo, na prática de sala de aula.

Considero relevante observar que a ideia de que existe um modo certo de falar e de escrever, de que existe uma língua única e correta (de que há uma norma-padrão a ser seguida) e que todas as outras variedades decorrem em mau uso da língua, tem-se constituído em fator nocivo para o ensino, a ponto de favorecer ainda mais o distanciamento entre as classes. Para Pereira (2015):

(...) as representações do conceito de língua, frequentemente, confundidas com as representações do conceito anacrônico e discriminatório de gramática normativa, afetam diretamente e, ainda de modo perverso, o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos ao longo de todo o seu percurso escolar. (PEREIRA, 2015, p.115).

De fato, essas representações podem ser constatadas *in loco*. No trabalho de campo enquanto professora/pesquisadora da disciplina Língua Portuguesa puder ver e ouvir dos alunos a recusa em produzir textos, sobretudo os escritos, por receio de expor seus “erros” de ortografia. O que demonstra que a imagem que os alunos têm da norma afeta diretamente sua relação com o uso da língua. Foi a partir da constatação da representação da língua que os alunos têm que se constituiu o problema de pesquisa deste trabalho.

Diante de toda essa reflexão, entendo ser necessário atentar para a questão das valorações que estão embutidas em cada uma dessas concepções. Pois, não é por acaso que em muitas instâncias da sociedade ainda prevaleça a ideia de que existe uma única norma linguística – a norma-padrão, que devemos aprender suas regras, ainda que não as usemos e que qualquer uso linguístico que difira dessa norma estará atentando contra a própria língua. Nesse ideário conservador, a língua é concebida como um instrumento de poder, cujo uso vai qualificar ou desqualificar o falante e/ou usuário.

Ir de encontro a esse ideário, tentar romper com esses julgamentos de valor, excludentes por excelência, parece-me ser o caminho que temos a percorrer se quisermos que a relação dos alunos com o ensino da língua portuguesa passe a patamares menos nocivos.

1.3 A relação entre a noção de tema em Bakhtin e minhas aulas de Língua Portuguesa: o encontro que me revelou o embate de vozes fundamental

Observando o caminho percorrido e as escolhas metodológicas, a partir dos teóricos eleitos para a consecução dessa dissertação, cheguei aos estudos bakhtinianos e percebi o quanto essa teoria, por muitos tão temida (e, por isso, tão distante), poderia me ajudar a lidar com meu problema de pesquisa. Dessa forma, ousei me aventurar, ainda que de maneira bastante inicial, em alguns conceitos do Círculo, apoiada nesse caminho, especialmente, apresentado por Faraco.

Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (Bakhtin 1995/2002), refletindo acerca das categorias estilísticas apontadas como elementos responsáveis pela caracterização dos gêneros, em particular, do gênero romance, Bakhtin faz considerações sobre a ideia de língua única como valorização ideológica. Fazendo os devidos deslocamentos contextuais, as reflexões em Bakhtin ajudam a pensar nas representações simbólicas da língua que, conforme Faraco vêm exercendo papel nocivo na prática da escrita por muitos de nossos alunos.

Neste condicionamento das categorias estilísticas iniciais por certos destinos históricos e problemas no discurso ideológico reside a força dessas categorias, mas ao mesmo tempo seu limite. Nascidas e formadas pelas forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais, elas foram a expressão teórica destas forças eficazes, criadoras da vida da linguagem. Estas forças são aquelas da *unificação* e da *centralização* linguística das ideologias verbais. A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. (BAKHTIN, 1995/2002 p.80-81).

Conforme pode ser observado, para Bakhtin, a ideia de língua única constitui uma abstração, que foi histórica e ideologicamente construída, em oposição ao discurso, que por sua vez é concreto, dinâmico e diversificado. É nesse lugar, segundo Bakhtin, que a língua, se realiza, acontece, de fato.

A língua, segundo o autor, está inserida em uma dinâmica da comunicação social de força dupla: a da força centrípeta e a da centrífuga. Essa dinamicidade é ao que Bakhtin se

refere como o plurilinguismo dialogizado. A força centrípeta é de natureza mais conservadora, uma vez que tem como tarefa fundamental a centralização e a unificação da língua, ou seja, tende a querer superar o plurilinguismo dialógico:

A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas. Porém, tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem. Elas superam o plurilinguismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilinguismo nacional um núcleo linguístico sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilinguismo crescente. (BAKHTIN, 1995/2002, p.81).

Mais adiante, tratando ainda dessa discussão, ele vai deixar claro que essa imposição é resultado de práticas conservadoras que visam a manter as divisões entre as classes, e a língua tem se mostrado um eficiente recurso para isso. Nesse contexto, as questões linguísticas são superadas pelas questões de ordem sócio-política e cultural: “Eis porque a língua única expressa as forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-político e cultural.” (BAKHTIN, 1995/2002, p.81).

Mas ele também vai deixar claro que as forças que representam o plurilinguismo linguístico – as forças centrífugas – não se apagam diante da pressão exercida pelas forças centrípetas, pelo contrário, elas resistem e traçam um embate no sentido de dinamizar a vida da língua:

Mas as forças centrípetas da vida linguística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilinguismo real. Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra, mas o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, de gêneros, de gerações etc. A própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilinguismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências etc.). E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1995/2002, p.82).

A discussão sobre a ideia de língua única como valorização ideológica, fruto das forças centrípetas que fazem parte da sociedade, tem relação direta com as reflexões desencadeadas pelo referido autor acerca da concepção de *tema* – questão abordada no capítulo 2 e discutida com mais profundidade no capítulo 7, da obra: *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 1929/1990).

Antes, porém, de entrar na discussão dessa noção presente na obra de 1929, foi preciso entrar em contato com os elementos que, para Bakhtin/Voloshinov, fazem parte da interação verbal, que se encontra em *Discurso na vida e discurso da arte*, de 1926. Fazem parte da interação verbal, além dos elementos verbais e das expressões avaliativas, os elementos extralinguísticos, que são constituídos pelos diferentes níveis contextuais e os participantes do discurso. Estes, não apenas compreendem os dois interlocutores – aos quais, nesta obra, Bakhtin/Voloshinov se refere como autor e contemplador (porque o contexto teórico é o da arte literária) – mas também um terceiro participante, o herói, ou seja, o assunto. O assunto da interação é o tema.

Para explorar então a noção de tema, volto à obra de 1929. Nessa discussão, Bakhtin/Voloshinov, embora reconheça não ser fácil a distinção entre tema e significação, considera essencial que essas duas categorias da linguagem sejam bem delineadas. Segundo ele, só assim será possível ter-se a verdadeira compreensão do que seja a significação, isso sem dissociá-la da sua relação com o que ele denominou de tema.

A definição de tema e sua relação com o signo é dada por Bakhtin da seguinte forma:

Admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema* do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema. O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1990, p. 45).

Refletindo sobre essa questão em relação ao contexto da minha prática docente, o problema de pesquisa das representações da língua na interação professor/alunos/aula de Língua Portuguesa, aponta para o tema da língua única, incutida neles ao longo do seu percurso escolar. Portanto, considerando a minha realidade de sala de aula, tema é a concepção que os alunos têm do que seja a língua portuguesa e, daí, tudo o que a ela estiver relacionado, inclusive a própria aula, a minha imagem como professora, etc, a saber: a língua única como valorização ideológica; uma instância ou entidade intocável e a eles não pertencente, daí o medo que sentem em usá-la.

Vale destacar, assim como postula Bakhtin, o tema se constitui pelos elementos linguísticos e pelos extralinguísticos, isto é, elementos morfológicos, sintáticos etc. e pelo contexto.

Cereja (2014), trabalhando a noção de tema a partir de Bakhtin e seu Círculo, oferece um exemplo muito esclarecedor que ajuda a compreender melhor essa noção. Ao tratar do enunciado “Que horas são?”, O autor consegue situar bem a questão da diferença entre tema e significação:

Quando um professor, por exemplo, a poucos minutos do sinal, pergunta à classe “Que horas são?”, pode desejar saber quantos minutos ele ainda tem para desenvolver a matéria; uma criança que adentra a cozinha e faz a mesma pergunta à mãe, enquanto esta termina de preparar o almoço, pode querer saber se o almoço está pronto; a mesma enunciação poderá ter o sentido de “Está na hora de irmos embora?”, se um colega faz a pergunta a outro num banco, ao final do expediente. (CEREJA: 2014, p. 202).

O exemplo dado por Cereja aponta para o caráter instável do tema. Assim, embora o tema da língua única como valorização ideológica tenha sido historicamente construído, não raro de maneira nociva e perversa, arraigando-se no imaginário dos alunos em muitos casos, é possível desencadear mudança no tema.

Ao me deparar com tais postulações, descobertas em meu percurso teórico, tomo consciência de que a enunciação da minha sala de aula aponta para a necessidade da instauração de um novo embate de vozes: eu, do meu lugar social como professora, por meio da minha prática docente, preciso lançar uma contrapalavra ao tema da língua portuguesa como língua única, para, dessa forma, desencadear uma mudança do meu interlocutor (alunos), em relação à própria língua (busca de uma outra língua, com outras valorizações ideológicas) e, também, claro, em relação a mim.

Nesse tocante, vale ressaltar que o embate a que me refiro aqui diz respeito não a minha pessoa propriamente dita, nem tampouco à disciplina Língua Portuguesa no sentido literal da palavra, mas às vozes sociais que estas representam.

Se as representações, já cristalizadas, que meus alunos têm da língua apontam para o apagamento de suas vozes sociais, não posso ficar indiferente a essa realidade. Por isso, para usar termos bakhtinianos, a proposta didática que aqui apresento é uma resposta, uma contrapalavra ao tema da língua única como valorização ideológica. Pois, conforme considera Bakhtin:

(...) A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacera por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN/VOLOSHINOV: 1929/1990, p. 136).

Julgo que a partir desse confronto de vozes sociais, instaurado pelas forças centrípetas e centrífugas da língua, seja possível (re)significar a imagem que os alunos têm da norma culta e assim repensar sua relação com a prática da escrita.

1.4 Abordagem do letramento

Para essa seção proponho uma reflexão acerca da perspectiva de se trabalhar com as práticas de leitura e escrita, em sala de aula, a partir da visão de língua como realidade heterogênea. Para isso, alicerço-me em Street (2014), cuja proposta é a de trabalhar uma abordagem teórica para o letramento que coloca em xeque a ideia de língua única, e, por isso, ela vem ao encontro do ponto de vista que defendendo neste trabalho.

1.4.1 Letramento autônomo e letramento ideológico: perspectivas em confronto

O meu contato com a obra de Street se deu, inicialmente, a partir da leitura de um estudo publicado por Terzi (2007) sobre práticas de letramentos na perspectiva social, realizado no interior de Alagoas.

Nesse estudo, Terzi, ao discutir os resultados do processo vivenciado por um grupo de jovens que participou como alfabetizador do Programa Alfabetização Solidária, e a comunidade atendida evidencia aquilo que já era defendido por Street (1995) sobre as práticas de letramento: “o letramento propiciado através de projetos não é simplesmente assimilado, mas sim esse letramento é transformado pelos participantes a fim de adequá-lo às características culturais, aos valores, às necessidades locais”. (TERZI, 2007, p. 163).

Motivada por essa leitura, busquei a obra de Street: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, cuja versão original foi publicada em inglês, na década de 1990, mais precisamente 1995, e chega ao Brasil pela tradução de Bagno, em 2014.

Em seus estudos, Street (1984, 1993 e 1995) têm levantado questões relevantes acerca de sua compreensão de letramento na perspectiva social, de maneira que suas discussões têm influenciado pesquisadores do mundo todo.

No Brasil, um dos nomes mais representativos envolvido com esse movimento é o da professora/pesquisadora Angela Kleiman que, desde 1991 até o momento de sua

aposentadoria, que ocorreu em 2008, liderou o grupo *Letramento do Professor*, cujas reflexões colocam a linguagem, sobretudo a linguagem escrita e suas relações com as questões sociais, no centro das discussões, conforme é pontuado pela própria pesquisadora: “Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. (KLEIMAN, 2007 apud KLEIMAN, 1995).

Com relação à obra de Street, o que tem despertado meu interesse, além do que já foi exposto aqui, são justamente a profundidade e a coerência com as quais o autor se dispõe a discutir as concepções de letramento propostas por ele e as relações de poder que estão imbricadas em cada uma delas. A meu ver, essas discussões têm relação direta com a maneira como as escolas brasileiras têm conduzido o ensino da língua materna. E mais ainda, é possível afirmar a partir da minha própria experiência enquanto professora/pesquisadora da disciplina Língua Portuguesa, que, embora de modo discreto, essas reflexões têm desencadeado mudança de postura em muitas práticas pedagógicas.

Segundo a linha teórica do autor, são pelo menos três as concepções de letramentos propostas por Street: letramento colonial, letramento autônomo e letramento ideológico.

Iniciarei minhas considerações seguindo a ordem de apresentação dessas concepções de letramento proposta por Street.

Assim, para a concepção de letramento colonial, parto do princípio do letramento que foi trazido e praticado, aqui no Brasil, pelos missionários, a quem foi atribuída a missão de impor à população local as crenças religiosas e os padrões sociais pertencentes ao grupo colonizador. Ora, conforme pode ser observado, nesse contexto de letramento, a relação entre as classes era assimétrica. Isso pode ser confirmado quando se consideramos que a cultura de um grupo foi apagada por meio da imposição da cultura do outro, nesse caso, a do grupo dominante.

Contexto semelhante parece permear a relação que se dá entre os sujeitos e a maneira como é trabalhada a apropriação do letramento que Street denominou de letramento autônomo. Para esse tipo de letramento, o autor defende que a ideia central que norteia a questão está no fato de que o olhar de quem trabalha com esse tipo de letramento recai sobre sua própria aquisição, como se esse letramento fosse “uma variável independente, única, ‘neutra’ e técnica” (STREET, 2014, p. 17), e o que é mais problemático, essa apropriação pode ser mensurada.

Aprofundando a discussão acerca desse assunto, o autor chega à questão da divisão proposta por essa teoria: de um lado da sociedade estariam os letrados, ocupando seus devidos

lugares e, do outro lado, caberiam aqueles que seriam os “iletrados”, também ocupando os seus devidos lugares sociais. Sobre isso, Street nos traz a seguinte explicação:

Segundo essa teoria, à qual vou me referir em diversos momentos desse livro, os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas as essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. Parece óbvio, então, que é preciso tornar letrados os “iletrados”, a fim de lhes dar todas essas características e “libertá-los” da opressão e da “ignorância”. No plano social, a teoria da “grande divisão” postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. Para o avanço econômico, afirma-se, um “patamar” de letramento é necessário para o progresso social (...). (STREET, 2014, p. 38).

Encontra-se, nessa divisão, talvez a face mais perversa do letramento autônomo. À medida que os sujeitos são definidos por meio do letramento que possuem ou não, revela-se muito da exclusão que esse tipo de letramento impõe à sociedade e que, de certa forma, a escola acaba reproduzindo, sobretudo quando sustenta por meio de suas práticas pedagógicas a ideia de que há um letramento único, por meio do qual os sujeitos envolvidos no processo são tratados de forma homogênea, e o contexto social em nenhum momento do processo é levado em consideração.

Street (1995/2014) e Terzi (2007) defendem que a perspectiva de letramento do tipo autônomo, que vê a aquisição da língua escrita como uma habilidade cognitiva, como um conjunto de competências, centra a análise dos resultados não no processo, mas no desempenho que os sujeitos apresentam, quando colocam em prática aquilo que conseguiram assimilar. Ainda de acordo com esses autores, os projetos de letramento praticados sob esse viés acreditam que as pessoas atendidas simplesmente apreendem o letramento transmitido e de maneira passiva passam a usá-lo em suas ações cotidianas. Todavia, estudos mais recentes como esse de Street, por exemplo, têm mostrado que não é bem assim que ocorre. Na verdade, têm-se percebido que os sujeitos de certa forma têm ressignificado esses letramentos a ponto de adequá-los às suas necessidades. E mais:

(...) a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. (STREET, 2014, p. 30-31).

Outra questão que vale a pena trazer para essa discussão diz respeito à ideia da ascensão social prometida aos letrados. Para o autor, propagar que a aquisição do letramento implicará às pessoas a tão vislumbrada ascensão social não passa de “falsas esperanças”. (STREET, 2014, p. 33).

Contestando essa maneira de conceber letramento, que, segundo o autor, nada mais é que uma visão reduzida e ocidentalizada acerca da questão, Street vai propor que a palavra a ser usada seja letramentos (assim, no plural), pois ela abarca as práticas de uso da escrita a partir das relações existentes entre essas práticas e os aspectos sócio-político-econômico e culturais – seria o que Street nomeia de letramentos múltiplos. É nesse contexto, portanto, que Street lança a proposta do letramento ideológico.

A concepção de letramento ideológico traz em seu princípio o fato de se considerar as relações sociais dos sujeitos com os usos que estes fazem da escrita. Isto é, o princípio social da língua exerce papel fundamental no processo de aquisição da escrita.

É colocando-se em oposição ao letramento autônomo que o letramento ideológico vai se configurando enquanto proposta coerente com a perspectiva de língua como realidade heterogênea, relação essa que, particularmente, interessa-me discutir neste trabalho.

Para tentar romper com essa ideia de letramento único e, por sua vez, com o ensino de língua como uma realidade homogênea, o letramento ideológico reconhece a natureza ideológica, portanto, cultural da língua, como é asseverado por Street:

Aqueles que aderem a este segundo modelo [letramento ideológico] se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p. 44). (Grifo meu).

Uma abordagem que reconheça a natureza ideológica do letramento deve, segundo Street, buscar uma aproximação entre a língua e os alunos, evitar que a recorrência à metalinguística aconteça no vácuo, evitando assim que as atividades de leitura e escrita ocorram em contextos “neutros e independentes” (ou seja, descontextualizadas) e, sobretudo, inscrever os alunos em sua realidade como sujeitos ativos (não passivos), pertencentes à dinâmica característica do ser humano, que, pela linguagem, está sempre (re)construindo sentidos.

É nesse sentido que Street afirma:

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41).

Ao discorrer sobre o modelo ideológico, Street tece críticas, diretas e indiretas, às abordagens de letramento já cristalizadas nas diversas culturas escolares, para as quais o trabalho com as atividades de leitura e escrita ainda privilegia um único tipo de letramento e de língua.

Tratando da questão da escolarização do letramento, Street indaga “por que uma variedade particular de letramento entre tantas passa a ser vista e reproduzida como o padrão”. Segundo ele, a resposta para essa pergunta pode estar relacionada com a maneira como o letramento escolarizado é apresentado para os pais e professores, quando o vínculo entre letramento e pedagogia direciona um olhar unilateral, propiciando, assim, que “essa variedade adquira autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado (STREET, 2014, p. 118-119).

Prosseguindo com essa reflexão, o autor considera que:

Muito do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram. (STREET, 2014, p. 125).

Conforme pode ser observado nessas considerações, fica evidente a exclusão do contexto social, o que faz prevalecer a ideia de homogeneidade. Ou seja, nessa perspectiva de letramento, as variáveis que giram em torno do processo são totalmente desconsideradas. Além disso, aqui também é evidenciado que o lugar que o sujeito ocupará na sociedade poderá ser redimensionado a partir do seu grau de apropriação do letramento. Ora, sabemos que esse “prometido” redimensionamento de lugar social não ocorre de maneira tão simples.

Há outros fatores levados em consideração pela classe dominante para que haja de fato essa transposição social, a ascensão econômica é um desses fatores.

Na verdade, a interiorização e disseminação do letramento autônomo estão imbricadas com fatores bem mais complexos, que avançam para os terrenos das políticas públicas e interesses de poder mais amplos. E sua prática ainda prevalece na realidade da maioria das escolas brasileiras.

De acordo com Street, essa interiorização do modelo autônomo pode ocorrer por diversos meios, entre os quais, o autor (baseando em seus dados) destaca: a) o distanciamento entre língua e sujeito. Aqui, a língua é promulgada como uma entidade, cuja apropriação deve acontecer por meio de regras que garantirão àquele que as apreender um lugar privilegiado na sociedade; b) usos “metalinguísticos”. Nesse lugar o trabalho com nomenclaturas prevalece e é a voz pedagógica quem direciona todo o trabalho; c) “privilegiamento”. A separação entre língua escrita e língua oral é acentuada. Defende-se a superioridade da língua escrita em detrimento da língua oral, e d) “filosofia da linguagem”. A crença de que os usos linguísticos têm uma maneira única e “correta” de acontecer é estabelecida de maneira categórica.

A partir de todas as considerações e questões levantadas nessa discussão, reafirmo meu posicionamento de que a proposta da abordagem do letramento ideológico possibilita que o ensino de língua materna aconteça numa relação de complementaridade entre a língua que os alunos usam em suas práticas cotidianas com a língua que a escola privilegia como práticas de letramento, pois, mais que denominar um conjunto de práticas de uso da escrita, onde se leva em conta os contextos sociais, o letramento ideológico significa deixar de ignorar os letramentos de seus agentes.

1.5 Letramento Digital

1.5.1 Letramento digital: algumas considerações

A comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e de escrever. Essas mudanças surgem pela necessidade de utilizar os recursos do meio digital. Linguagens que antes eram periféricas tornam-se salientes e, em muitos casos, são as protagonistas em eventos comunicativos, como é o caso das imagens fixas ou em movimento. (GOMES, 2011).

Início essa sessão trazendo as concepções de letramento digital apresentadas por Soares (2002) e Gomes (2011).

Mas, antes, gostaria de recuperar a concepção de letramento abarcada por este trabalho: “letramento refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam” (KLEIMAN, 1995, p. 46). É partindo desse lugar que buscarei apresentar as razões que me levaram a propor o ensino de língua portuguesa por meio do blog e do hipertexto.

Conforme já mencionei na introdução desta dissertação, ao desenvolver uma metodologia de pesquisa de tipo etnográfico pude chegar de uma maneira bastante precisa às práticas sociais de leitura e escrita dos alunos.

As rodas de conversa e as entrevistas informais confirmaram minhas suposições de que meus alunos, assim como tantos outros, estavam inseridos no letramento digital, cujas práticas cotidianas confirmavam outra suposição: frequente acesso às redes sociais. Ora, se para Soares (apud FREITAS, 2010, p. 40) o letramento digital pode ser concebido como:

(...)certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002 apud FREITAS, 2010).

E para Gomes, “conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos”, então, de fato, posso afirmar que as práticas sociais dos meus alunos estão inscritas nesses contextos, todavia, é preciso atentar para o que assevera Gomes: “não é o simples acesso às tecnologias digitais que pode trazer benefício ao aluno, ao cidadão, mas sim o uso que se fizer delas” (GOMES, 2011, p. 14). Por essa razão, compreendo que nós professores temos um importante papel nesse cenário, uma vez que somos nós os representantes direto de uma, que, talvez seja a mais importante agência de letramento: a escola.

Posicionando-se sobre o papel da escola diante dos letramentos sociais dos alunos, Kleiman (2007) faz a seguinte consideração:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p.4).

Gomes (2011) parece concordar com esse posicionamento quando propõe que, “o letramento digital que já vem ocorrendo de forma espontânea em muitas comunidades de prática”, precisa da ação capacitada da escola, dos professores de maneira que venham contribuir para a formação e atuação consciente e crítica dos alunos. Segundo o autor:

O letramento digital (...) que já vem ocorrendo de forma espontânea em muitas **comunidades de prática** tem seus usos, em sua maioria, voltados para as formas hegemônicas de pensar e de participar, o que deixa de fora a leitura crítica e a alteridade. Constroem-se identidades globalizadas que repercutem ideias alheias, quase sempre alienadas e voltadas ao consumo. (GOMES, 2011, p. 14). (Grifo do autor).

Foi considerando essas questões – práticas sociais dos alunos mais a necessidade de ampliar e aprimorar essas práticas – que surgiu a proposta de trabalhar o ensino de língua portuguesa no contexto digital a partir da criação de blogs e do uso do hipertexto.

A escolha pelo blog foi motivada por duas razões específicas. A primeira razão está relacionada diretamente como os objetivos pretendidos por esta pesquisa:

- ampliar as práticas de letramento dos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas e;
- usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

A segunda razão tem a ver com a facilidade de manuseio da ferramenta que não exige nenhum conhecimento especializado na área da computação; tem a ver também com a possibilidade de se operar com diversas semioses (textos escritos, imagens, animações, sons), o que garante uma certa dinamicidade ao ambiente (tão característico dos nossos atuais jovens), além do fato de que a maioria dos provedores possibilitam o uso gratuito da ferramenta.

Segundo Komesu (2005), esses atributos têm contribuído para o fato de que, no Brasil, o número de pessoas escreventes de blogs aumente a cada dia. Em 2002, esse número já atingia a quantidade de 170.000 pessoas, havendo uma estimativa de que, a cada dia, dois mil novos usuários se inscrevem no provedor Blogger.

Marcuschi (2002/2005) já apontava para essas questões, ao refletir acerca dos gêneros emergentes no ambiente virtual e dos possíveis impactos provocados pelo advento dessa “nova” tecnologia no uso da língua e na vida social:

Já nos acostumamos a expressões como “e-mail”, “bate-papo virtual” (chat), “aula-chat”, “listas de discussão”, “blog” e outras expressões da denominada “e-comunicação”. Qual a originalidade desses gêneros em relação ao que existe? De onde vem o fascínio que exercem? Qual a função de um bate-papo pelo computador, por exemplo? Passar o tempo, propiciar divertimento, veicular informação, permitir participações interativas, criar novas amizades? Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2005, p.13).

Talvez, de fato, sejam essas as razões propulsoras da inserção massificada da população e, em particular, dos alunos no ambiente virtual. De qualquer modo, o que nos interessa observar aqui é que, foi a partir dessas práticas, ou melhor, das práticas sociais dos alunos, as quais estão inseridas nesse contexto, que cheguei à elaboração da proposta de ensinar língua portuguesa por meio do suporte digital.

E, ainda, é necessário dizer que, ao abrir espaço para dar voz aos alunos, conhecer suas práticas de leitura, de escrita, de vida cotidiana, foi possível chegar àquilo que se constituiu como o problema de pesquisa deste trabalho: a representação da norma e da imagem do professor, isto é, a ideia de língua única reforçada pela imagem do professor como sujeito representante dessa língua era tão forte nos alunos que acabava se refletindo no uso da escrita em contexto de sala de aula, de maneira que os levava à negação da prática, desvelada por meio dos discursos: “no face, a gente escreve tudo “errado, aí, a senhora é a professora, vai ver nossos “erros”, melhor não”; “por isso, não gosto de ir ao quadro, se a gente escreve “errado”, a turma tira onda”.

Ao entrar em contato com esses discursos, compreendi que era necessário dar uma resposta a esse cenário. Primeiro propondo um trabalho de reflexão acerca das variações linguísticas, de seus usos e contextos e depois, propondo um trabalho de aplicação, onde fosse possível, de certa forma, manifestar os resultados dessa reflexão. Compreendi também que, mais que refletir acerca dessas práticas, era necessário ampliá-las, levar os alunos a conhecerem e a usarem outros espaços digitais que demandassem outros usos da língua além daqueles já praticados por eles, como nas redes sociais, por exemplo, cuja escrita em muito se aproxima das conversas informais.

Além disso, é preciso considerar que a palavra letramento, no contexto desse trabalho, deve ser compreendida em sua pluralidade, de modo que, quando penso em letramento digital do aluno, estou me reportando a uma prática específica, dentro de um contexto específico, nesse caso, práticas de uso da escrita no ambiente digital.

Quanto à proposta de trabalharmos com o hipertexto, as considerações apresentadas no próximo tópico justificarão a escolha.

1.6 O hipertexto

1.6.1 O hipertexto e o ensino de língua materna

Início essa sessão trazendo a definição de hipertexto proposta por Gomes:

O hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links. (GOMES, 2011, p. 15).

Essa citação define com bastante clareza o hipertexto, de modo que não me parece presunçoso afirmar que ela consegue justificar as razões que me levaram a propor o hipertexto como o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa no contexto deste trabalho.

Ao sair em busca de respaldo teórico sobre trabalhos no ambiente digital, entrei em contato, entre outras, com a obra: *Hipertexto no cotidiano escolar*, de Gomes (2011). De imediato, compreendi que as propostas e questões expostas na referida obra muito tinham a ver com a proposta desta pesquisa. Primeiro pelo contexto digital do hipertexto que posso relacionar diretamente com as práticas digitais que os alunos estão inseridos e segundo pela possibilidade de trabalhar algumas implicações que uso da língua demanda, especificamente nesse ambiente.

O livro é dividido em duas partes. Na primeira, o autor dedica uma seção fazendo um breve histórico sobre o hipertexto. Trarei alguns aspectos desse apanhado, uma vez que ele tem relações diretas com a perspectiva que escolhi para olhar para o meu problema de pesquisa.

Ainda nessa primeira parte, a obra traz outras sessões, não menos significativas, que descrevem o hipertexto; são questões mais técnicas da forma desse tipo de texto. Já na segunda parte do livro, o foco do trabalho recai em apresentar propostas de trabalhos com o hipertexto no contexto da educação básica.

Tendo em vista o contexto dos alunos e sua relação com as representações da língua, vislumbrei no hipertexto a possibilidade de redimensionar nossos olhares (meu e dos alunos)

para a nossa concepção de língua única, até então ainda muito forte entre nossas práticas de uso da escrita.

Ajudou-nos nesse processo a compreensão de que:

A comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e de escrever. Essas mudanças surgem pela necessidade de utilizar os recursos do meio digital. Linguagens que antes eram periféricas tornam-se salientes e, em muitos casos, são as protagonistas em eventos comunicativos, como é o caso das imagens fixas ou em movimento. (GOMES, 2011, p. 13).

Segundo o percurso histórico traçado por Gomes (2011) sobre o hipertexto, é possível atribuir a Vanner Bush o título de idealizador do hipertexto, já que foi ele, na década de 1940, que, ao escrever o artigo: “As we may think” (Do modo como pensamos), propôs que a organização dos documentos – acadêmicos – acontecesse por meio de indexação, usando como principal fonte de inspiração a mente humana. De acordo com essa forma de pensar, a mente humana trabalha por meio de associações e não linear, tal como ocorre com a leitura realizada por meio de hipertexto.

Porém, por mais magnífica que tenha sido a ideia de Bush, ela era restrita, por ter sido desenvolvida por meio do Memex (mnemônico de Memory – Extensão da memória), um dispositivo anterior ao computador.

Foi Theodore Nelson – estudante de um curso de pós-graduação de Harvard, que em 1960 apresentou o hipertexto na estrutura computacional, como resultado do trabalho final do seu curso. Também é de Theodore Nelson a ideia do “texto elástico” – (o stretchtext), muito semelhante a wikipédia, assim como do precursor da web: o projeto Xanadu que ainda vigora por meio do endereço <http://xanarama.net/>, que consiste em uma espécie de sistema mundial de hipermídia, onde quase tudo pode ser imediatamente acessado, e as ideias de todos podem estar associadas com quaisquer outras.

Por conceber o hipertexto como um elemento produtivo e não restritivo, Theodore Nelson foi considerado um visionário, que presenciou com a chegada da web 2.0 em 2000 seus ideais serem alcançados, pois, a partir de então, o mundo cibernético sofreu uma transformação: “saímos da condição de meros consumidores de informação, a também produtores”, (GOMES, 2011, p. 19).

É fato que desde a sua origem aos dias atuais, o hipertexto passou por processo de (r)evolução:

Na verdade, durante seu desenvolvimento inicial, o hipertexto precisou de certos limites para poder tornar-se um conceito que fosse possível implementar. Vale a pena lembrar que

a agora chamada Web 1.0 era, no começo, praticamente formada por empresas e instituições e seus sites; navegávamos na web apenas como lurkers, espectadores e consumidores de informações, geralmente em formato de texto, em que as imagens (estáticas) eram apenas um complemento, um luxo. (GOMES, 2011, p.20).

A dinâmica em que se deu a evolução do hipertexto parece conjugar-se à evolução da própria internet e de tudo ao que a ela está relacionado, ou seja, a velocidade em que as coisas acontecem no ambiente digital, de certa forma reflete a relação desse espaço com a sociedade em geral, e isso coloca a escola em situação de emergência, uma vez que é praticamente impossível ignorar as mudanças que o advento da internet provocou nos comportamentos sociais, inclusive, na maneira como as pessoas e os alunos têm se relacionado com a leitura e a escrita nesses ambientes.

Segundo Gomes (2011), mais que um ambiente dinâmico, moderno e diversificado, o ambiente digital, aliado ao uso do hipertexto, representa para a educação a possibilidade de desenvolver bons trabalhos voltados para a prática da leitura e da escrita. Vejamos o que o autor explana sobre isso:

(...) o hipertexto amplia consideravelmente as possibilidades de construção de sentido devido à quantidade e variedade (i) de textos e linguagens, (ii) de tipos e gêneros textuais e (iii) de formas pelas quais as ligações estabelecidas tornam-se necessárias ou são apenas sugestões do autor do hipertexto.” (GOMES, 2011, p.31).

Há hipertextos que favorecem a interação do autor com o leitor, possibilitando a interferência direta deste, comentando, acrescentando links, isto é permitindo a escrita colaborativa; há outros, porém, mais parecidos com os textos impressos, que já vêm escritos, permitindo ao leitor apenas navegar por suas páginas. De qualquer forma, abertos ou fechados, interessa considerar que, ao navegar por um hipertexto, mesmo considerando que sua estrutura hipertextual pode ser diversificada: sequencial, hierárquico, reticulado, em rede; será sempre o leitor quem vai decidir o percurso de sua leitura. Essa possibilidade, além de garantir autonomia do leitor, exige dele uma maturidade acerca da coerência que esse tipo de texto exige.

Apontando os links como elemento central do hipertexto, sem o qual o hipertexto seria apenas texto, Gomes (2011) faz uma distinção bastante pertinente com relação aos diferentes tipos de links e explica as possíveis relações que por eles podem ser desencadeadas.

Segundo ele, dependendo do local onde são colocados e as ligações que realizam, os links podem modificar, ampliar, induzir ou até mesmo restringir sentidos. Dessa maneira, alerta para a necessidade de se conhecer um pouco sobre os efeitos de sentidos que a presença

ou ausência dos links podem trazer à leitura, antes de se começar a trabalhar com a criação de hipertextos.

De acordo com Gomes (2011), os links têm duas pontas e eles podem ser internos, externos ou verticais. São internos quando apontam para um documento dentro do próprio site. São verticais quando apontam para outros lugares, porém dentro do mesmo documento. E são externos quando apontam para fora do site. Sendo considerado um elemento de navegação, podendo promover ou retirar a coesão e a coerência entre os textos abertos durante a leitura, o link torna-se o elemento central do hipertexto, diferenciando este do texto simplesmente digital. (GOMES, 2011, p.29).

Chamando a atenção para o fato de que os links apresentam uma natureza ativa e funcional, de caráter retórico e discursivo, Gomes (2011) apresenta uma categorização, baseada na realizada por Hissa, em 2009, a qual transcrevo abaixo, por considerá-la relevante para esse trabalho. São elas:

1. Segundo suas macro funções semânticas e organizacionais

Links semânticos	Links estruturais
Produzem relações de sentido	Proporcionam relações estruturais de navegação

2. Segundo a forma e o visual do link

Links textuais	Links gráficos
São não verbais ou mistos. Aparecem sob a forma de ícones, botões, imagens etc.	Geralmente sublinhados, destacam-se do texto pela cor e também pelo tipo e tamanho da fonte.

3. Segundo o lugar de conexão

Links internos	Links externos
Conectam documentos, ou partes deles, a outros documentos que estão no mesmo site	Ligam documentos, ou partes deles, a outros documentos que não fazem parte do mesmo hipertexto; e que estão em outro(s) site(s).

4. Segundo o tipo de percurso que oferecem ao usuário

Linear	Não linear
Possibilitam apenas leituras sequenciais dos textos; normalmente feitos para o meio impresso, mas foram disponíveis também na web.	Possibilitam leitura não sequencial; feitos genuinamente para a web.

5.Segundo a localização dos links no documento

Links superpostos	Links implicados
Aparecem superpostos, na forma de menus, índices, mapas e geralmente são salientes.	Aparecem como parte do texto ou da imagem, ficando embutidos no próprio texto.

6.Segundo o modo de troca de páginas ou documentos web

Links de substituição	Links de superposição
O texto de destino substitui o texto de partida, na tela.	O texto de destino se abre em outra janela, sem fechar o primeiro texto, ficando ambos os textos compartilhando a mesma tela.

Julgo que, a partir de tal conhecimento, seja possível desenvolver um trabalho mais bem direcionado para aquilo que pretendo promover, isto é, que a prática da escrita aconteça de maneira atrativa, reflexiva e crítica. E mais ainda, considero que, por meio dessa prática estarei atuando como “agente na promoção da mudança tanto das atitudes dos sujeitos (alunos) em relação ao meio digital, como dos conteúdos produzidos nesse meio” (GOMES, 2011, in apresentação).

Todavia, esclareço, que, assim conforme afirma Gomes: “não é o simples acesso às tais ferramentas que podem trazer algum benefício ao aluno, ao cidadão, mas sim o uso que se fizer delas” (Gomes, 2011, p.14).

Além disso, é necessário que se exponha que o ensino de língua por meio do hipertexto possibilita ao aluno a constituição de sua alteridade, pois, embora reconheça que em qualquer situação de comunicação há sempre um outro em questão, onde as vozes se alteram mediante o contexto comunicativo, o ambiente digital parece-me favorecer essa alteridade.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, abordo os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Eles estão organizados em seis etapas, no conjunto, de seção. São elas: 2.1 A natureza da pesquisa; 2.2 O contexto da pesquisa; 2.3 Os participantes; 2.4 Procedimentos de geração de dados; 2.5 Metodologia de exploração; e 2.6 Metodologia de aplicação. Para isso, retomo as questões de pesquisa e os objetivos levantados para este trabalho.

Objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

Questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital podem oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?
- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

2.1 A natureza da pesquisa no contexto da sala de aula

Desenvolver pesquisa na área da educação, sobretudo, no contexto da sala de aula, tem se revelado, para mim, uma tarefa desafiadora. O desafio reside, principalmente, no fato de se tratar de um trabalho científico envolvendo a subjetividade humana, um componente que, para muitos de nós, ainda na atualidade, não deve estar presente em trabalhos formais acadêmicos. Trabalhar com as subjetividades requer fazer interpretações.

De acordo com André (2012), foi no final do século XIX que pesquisas qualitativas começaram a surgir no cenário científico. Incomodados com o método que vinha sendo

empregado até então para as pesquisas sociais, método este de perspectiva positivista, pesquisadores que realizavam esse tipo de investigação começaram a questionar-se sobre a viabilidade de tal método para os estudos dessa natureza.

Segundo André (2012, p.16), Dilthey foi um dos primeiros historiadores a questionar-se sobre isso. Para ele, “os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia”.

De fato, parece-me relevante considerar que, para tratar de pesquisas que envolvam sujeitos, como objetos de estudos, é necessário antes de tudo reconhecer que “os conhecimentos são construções discursivas, sociais, históricas, perpassadas pelo poder” (FRITZEN, 2012, p. 55). Ou seja, nenhum indivíduo existe por si só. Todo sujeito³ é um sujeito histórico.

Diante dessa perspectiva, vejo na abordagem qualitativa respaldo para refletir sobre a minha prática pedagógica como docente de língua portuguesa – função que já venho exercendo há doze anos –, e assim problematizá-la, para poder rever/transformar o que for necessário mudar.

Há vários tipos de pesquisas qualitativas – pesquisação, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa etnográfica (cf. ANDRÉ, 2014, p.27). Optei por trabalhar com este último, do tipo etnográfico, pois, assim como afirma Fritzen (2012):

(...) permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere e das relações com esse contexto. (FRITZEN, 2012, p.57)

Assim, para o desenvolvimento desta dissertação, parece-me importante considerar o meu problema de pesquisa a partir de três dimensões (ANDRÉ, 2014): a institucional, a instrucional e a cultural.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. (ANDRÉ, 2014, p. 42).

Dessa forma, a minha descrição do tipo etnográfico, nesta pesquisa, destaca como relevantes as seguintes questões: a relação que a escola, enquanto instituição estabelece com sua comunidade escolar; a prática pedagógica de seu corpo docente e as práticas sociais dos

³ Refiro-me à noção de sujeito como ser social dotado de uma história de vida multifacetada, com suas crenças e práticas sociais.

alunos, procurando, em todas as dimensões, não perder de vista a presença e circulação do contexto sócio-histórico mais amplo, que envolvem as relações de poder já cristalizadas em nossa sociedade, uma vez que, considero que essas questões estão diretamente relacionadas aos resultados que a escola (não)vem apresentando à sociedade enquanto instituição de ensino.

Para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, que, neste caso, “elege uma escola, com uma cultura própria, como um microcosmo a ser analisado” (FRITZEN, 2012, P.57), os instrumentos geradores de dados⁴, bem como os procedimentos para a geração destes, constituem aspectos de considerada relevância.

Daí que, na visão de alguns autores, em vez do uso da nomenclatura “procedimentos de coleta de dados”, seria mais adequado optar por “procedimentos de geração de dados”. Fritzen (2012) esclarece que, dentro da abordagem etnográfica, ao optar por utilizar a expressão “geração de registros” em vez de coleta de dados, o pesquisador deve compreender que sua ida ao campo não consiste simplesmente em “colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica.” (FRITZEN, 2012, p. 59).

Dessa forma, o ver, ouvir e registrar os eventos foram ações que me possibilitaram ter uma melhor compreensão da realidade escolar, já que para André (2012, p. 41), “por meio de técnicas etnográficas (...) é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar (...)”.

Antes de prosseguir com as próximas etapas deste capítulo, ainda gostaria de trazer mais uma consideração sobre a pesquisa do tipo etnográfico no contexto da educação.

Segundo Fritzen (2012), o termo etnografia tem sido usado para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir de uma investigação em que o pesquisador participa não apenas como mero observador das ações realizadas pelo grupo, mas, buscando interagir, buscando uma aproximação e, sempre, revendo seu papel identitário – status do pesquisador/professor) – em relação aos modelos conservadores na relação com o aluno. [Trata-se do rompimento dos velhos papéis do professor].

2.2 O contexto da pesquisa

⁴ Estou nomeando de “instrumentos geradores de dados os mesmos mecanismos denominados por Fritzen (2012) de “geração de registros”.

Situada às margens da BR 216, no município de Marechal Deodoro, Povoado Pedras – área considerada zona rural da cidade –, a escola, em que a proposta de intervenção será aplicada tem uma boa infraestrutura: cinco salas de aula bem espaçosas, todas equipadas com quadros brancos, boa iluminação, porém pouco arejadas, diversos recursos audiovisuais: 2 datashows, 1 home theater, 2 câmaras fotográficas, 1 TV LCD 40”, 2 micro system, 11 computadores de mesa, 1 notebook, 1 máquina de xérox, 1 mesa de som, 3 caixas de som acompanhadas de 2 microfones e serviço de internet do tipo wifi. [Leia-se “boa” em relação a outras realidades escolares que têm sido a mim apresentadas, por exemplo, pelos meus próprios colegas do Proletras/UFAL].

Alguns desses itens podem ser observados nas fotos a seguir.



Figura 5: Acesso à escola

Figura 2: Escola

Figura 3: Entrada da escola



Figura 4: Corredor da escola

Figura 5: Sala de aula

Figura 6: Laboratório de informática



Figura 7: Alunos em atividade Figura 8: Alguns recursos audiovisuais Figura 9: Pátio da escola

Diferentemente do que ocorre com a maioria das escolas do município e até mesmo do estado, que estão em condições estruturais muito precárias, pode-se considerar que esta escola conta com um ambiente propício à prática do ensino escolar. Bom espaço físico, e uma boa quantidade de recursos audiovisuais, além de dispor de uma boa aparência: limpa e organizada.

Destoando desse contexto, ficam o serviço de internet que, durante a experiência desse trabalho, revelou-se muito precário e, portanto, problemático, e as dificuldades apontadas pelo gestor para usar o laboratório de informática da escola, que foram desde a quantidade de computadores disponíveis – eram 10 para um total de 28 alunos – até o uso do espaço para outras atividades, como aulas de flauta e a possível alteração na rotina da escola, o que, segundo a direção, poderia comprometer o ritmo da escola como um todo. Porém, é preciso ressaltar que, a despeito da precariedade do acesso à internet e dessa falta de apoio da direção foi possível, ainda assim, propor e desenvolver um trabalho envolvendo os meios digitais.

Essa postura assumida pela gestão da escola veio à tona como uma surpresa e aponta para um limite de visão em relação à minha proposta de trabalho com a turma.

Em conversas com a direção da escola para apresentar-lhe o referido trabalho e sobre a possibilidade de usarmos o laboratório de informática para a sua execução, já que a escola dispunha de uma sala equipada com 10 computadores mais o serviço de internet, a direção ressaltou que isso só seria possível mediante a apresentação de um projeto bem estruturado e desde que não atrapalhasse a dinâmica da escola. Ora, mais que querer trabalhar dentro de um certo padrão de organização, o que é extremamente positivo, essa colocação da direção revelou-me outra situação: a relação de poder, advinda, principalmente, da posição que esta ocupa dentro da escola. Sem levar a situação para ser discutida pelo grupo, a direção decide

por si só o que deve e o que não deve ser realizado na escola. E, lamentavelmente, essa prática não é exclusiva dessa gestão, o que a meu ver tem relação com a falta de atualização desses profissionais no que diz respeito as suas formações.

Chama a atenção também na escola, a rotatividade de professores monitores e efetivos, que é bastante significativa. Ora por que a secretaria de educação não consegue cobrir a carência de professores, ora porque, segundo a gestão, “professor que não se enquadrar dentro do perfil da escola, deverá ser devolvido”. E essa devolução ocorre com certa frequência. Esse tipo de situação tem inviabilizado o estreitamento de laços entre os docentes e até mesmo entre os docentes e a escola.

Essa mesma relação é repassada para a comunidade escolar como um todo. Para situar mais a questão, nas reuniões de pais, por exemplo, a pauta é montada pela direção e coordenação, sem nenhuma participação de professor e/ou qualquer outro servidor ou representante de pais. Esta é discutida, geralmente, por meio de um discurso unilateral, um fala e os demais ouvem. Geralmente, essas reuniões assumem um caráter mais informativo do que participativo. Não conhecendo os benefícios dessa participação, os pais se mostram indiferentes a ela e procuram a escola para matricular seus filhos, boa parte, por reconhecer importante a maneira como a direção a dirige, e outros procuram a escola por localizar-se próximo às suas residências.

Corroborando com esse ambiente, está a postura assumida pelo corpo docente, que, em sua maioria, aceita passivamente as decisões apresentadas pela direção da escola, dizendo preferir um clima mais ameno a desencadear um possível confronto. Relacionada a essa postura dos docentes está a questão de sua prática pedagógica.

A maioria dos professores que trabalha na escola, no turno vespertino (que corresponde ao turno que atende ao ensino fundamental II) não tem participado de cursos de atualização. Com exceção de um professor, que fez no último ano mais um curso de especialização e que está cursando o mestrado, os demais professores, dizem (em conversas informais, na sala dos professores) ter interesse em atualizar-se, em especializar-se na sua área de atuação, mas, por falta de condições favoráveis: falta de dinheiro e/ou falta de horário disponível, justificam o porquê que ainda não o fizeram. Isso tem uma implicação direta no ensino realizado na escola.

Carentes de reflexões teóricas, relacionadas com as mudanças que a sociedade vive, os professores, em sua maioria, ainda usam como principais recursos didáticos, o livro impresso, o datashow e o aparelho de som, sob a perspectiva de que estes recursos funcionam apenas como suporte de transmissão de conteúdo, sem atentar para a necessidade de se refletir que

esses recursos permitem uma abordagem dos conteúdos de maneira multimodal e sem refletir também sobre as implicações que isso tem para o ensino.

A meu ver, é possível que esses fatores justifiquem o fato de a escola, mesmo dispondo de uma boa infraestrutura, não consiga apresentar resultados expressivos em exames nacionais como na Prova Brasil, no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em exames de seleção como o ingresso para o IFAL (Instituto Federal de Alagoas), na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) entre outros. Ao contrário do que ocorre com outras escolas do município que, mesmo tendo uma infraestrutura menos favorável, vêm apresentando melhores resultados nesses exames e concursos.

Essa postura, característica das relações interpessoais no estado de Alagoas, tem relação histórica com a oligarquia que permeia as ações políticas da cidade. Aqui as instituições educacionais não estão imunes às interferências políticas locais. Até recentemente, a escolha dos dirigentes das escolas acontecia por meio de indicação. Isso propiciou uma prática de diretores perpétuos – a partir do momento que assumiam a direção da escola não voltavam mais para a sala de aula.

Somente após a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação, o que ocorreu em julho de 2008, é que esses dirigentes passaram a ser escolhidos pela comunidade escolar, no entanto, no ano de 2011, alegando que este tipo de gestão não estava atendendo à perspectiva de melhoria na educação, a atual secretária de educação apresentou à câmara municipal da cidade um projeto que tirou da comunidade escolar o direito de escolher os gestores das escolas. A partir de então, a gestão escolar deve acontecer por meio de concurso, com uma gestão de três anos. Não havendo interessados ou aprovados suficientes para atender ao número de escolas existentes, a secretaria de educação indica quem deverá completar o quadro. Foi o que ocorreu no primeiro e único concurso realizado até o momento e que, na verdade, não representou mudanças efetivas, já que todos os atuais diretores de escolas – concursados e indicados – já ocupavam o cargo de diretores e/ coordenadores escolares.

Essa prática tem inviabilizado que as gestões escolares aconteçam de forma autônoma, cobrando do poder público, ações que propiciem a melhoria das escolas.

Outro fator que considero importante para essa discussão diz respeito às características da cidade de Marechal Deodoro, onde a escola se localiza.



Figura 10: Secretaria municipal de educação Figura 11: Centro histórico Figura 12: Orla lagunar

Essas imagens refletem um pouco o ambiente geográfico onde a pesquisa se desenvolve. Típica de uma cidade interiorana, Marechal Deodoro tem uma população estimada em 50.512 habitantes, de acordo com o último censo populacional – IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014). A economia do município gira em torno de atividades agrícola, pecuária, pesca, artesanato, comércio, serviço público e serviço turístico. Dispõe de 16 postos de saúde; uma maternidade 24 horas; um hospital de urgência e emergência 24 horas e uma UPA (Unidade de Pronto Atendimento); duas delegacias; três agências bancárias; 21 escolas municipais, distribuídas entre o ensino fundamental I e II; 3 creches; 2 escolas estaduais, voltadas exclusivamente para o ensino médio; 1 Instituto Federal (IFAL) e 1 Escola de Ensino Médio Profissionalizante (Sesi).

Para estas duas últimas instituições, o ingresso de alunos acontece por meio de concurso. É fato que, nos últimos anos, o número de alunos da rede municipal local que tem conseguido ser aprovado nesses concursos tem aumentado, mas a maior parte das vagas ainda é preenchida por alunos advindos de outros municípios, principalmente da capital Maceió e da cidade da Barra de São Miguel.

Vale considerar que o município parece oferecer uma estrutura moderada para os seus munícipes, não fosse a precariedade com que é ofertado o serviço público na região, como a falta constante de medicação nos postos de saúde, carência de algumas especialidades médicas, falta de segurança – ocupamos a 4ª posição como uma das cidades mais violentas do estado – e a falta de investimentos em qualificação para os profissionais da educação e demais áreas, a população não teria muito do que reclamar. Todavia, com exceção de programas federais, o município não tem investido em cursos de formação que visem à melhoria do serviço público.

2.3 Os participantes

2.3.1 Os alunos

Este trabalho está voltado para uma turma de oitavo ano, composta por 28 alunos, com a faixa etária entre 13 e 15 anos. Eles, em sua maioria, são filhos de pais pescadores e têm o perfil sócio-econômico da classe baixa. Boa parte desses alunos é oriunda do povoado onde se localiza a escola, bem como das regiões circunvizinhas. A maioria deles estuda na escola desde as séries iniciais. São alunos assíduos, dificilmente faltam às aulas e não apresentam graves problemas de comportamento. No entanto, mostravam-se apáticos e esse comportamento se reflete nas atividades escolares, razão pela qual essa turma foi escolhida e convidada a participar deste trabalho.

Fazendo uso de uma característica do trabalho do tipo etnográfico, o da observação-participante (André, 2014), que, conforme o próprio nome sugere, trata-se de observar na condição de participante das ações, pude perceber que esses alunos, que se mostravam avessos à prática da escrita tradicional, escolar, tinham outra relação com essa prática, quando esta ocorria nos ambientes digitais, em particular nas redes sociais, como no facebook e no whatsApp, usando como recurso, principal, de acesso seus telefones celulares do tipo smartphones.

2.3.2 O professor/pesquisador

Iniciei minha carreira como docente no ano de 2003, quando cursava o terceiro ano do curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nessa época, fui convidada por uma diretora de escola da rede municipal, da cidade de Marechal Deodoro, para assumir as turmas de 6º ao 9º ano da referida escola, para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. Aceitei o convite e, assim, passei a fazer parte do quadro de professores monitores do município, situação que perdurou até o ano de 2006, período em que foi realizado concurso no município e, por já ter concluído o curso de Letras, participei do concurso, sendo aprovada em 6º lugar e assumindo o cargo de professora efetiva no ano seguinte.

Ainda no ano de 2006, cursei, na Academia Alagoana de Letras, o curso de Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Após essa titulação, fiquei um período só participando de cursos de curta duração, até que, em maio de 2013, incomodada com algumas situações vivenciadas nas escolas onde trabalhava, algumas de ordem psicológicas, decidi

ingressar no curso de especialização na área de Psicopedagogia, na perspectiva de que essa formação me proporcionaria uma melhor compreensão da realidade escolar que me cercava.

No mesmo período, surge-me a possibilidade de cursar o Profletras – curso que me possibilitou reflexões significativas a ponto de resultar na realização deste trabalho.

Faço essa retomada de meu percurso para justificar o fato de que, frente aos desafios que a profissão me impunha, sempre estive aberta ao novo. E agora, quando a abordagem etnográfica me convoca a uma mudança de posicionamento, de lugar, vejo-me disposta a tentar esse caminho, mesmo sabendo que nesse processo há muitas questões que vão além das minhas condições, por envolverem um contexto mais amplo. Dessa maneira, vejo-me como uma profissional comprometida com o trabalho que realizo e consciente de que a reflexão sobre minha prática docente constitui hoje a principal ferramenta para a abertura de caminhos que possibilitem melhores resultados nas minhas aulas de língua portuguesa.

2.4 Procedimentos de geração de dados

Para gerar os dados que esta pesquisa entendeu como viáveis a ela, optei por trabalhar com os seguintes instrumentos: observação participante, roda de conversa, diário do professor/pesquisador, anotações dos alunos, fotos, gravações em áudio/vídeo e os blogs produzidos pelos alunos.

A observação participante será um dos instrumentos mais recorrentes nesta pesquisa e parte da ideia de que a interação entre pesquisador e os demais participantes da pesquisa será elemento sempre presente no processo.

Já a roda de conversa, que, a meu ver, pode ser entendida como uma espécie de entrevista informal, possibilitará o aprofundamento de questões levantadas por outras fontes, como, por exemplo, a observação participante.

De acordo com a Comissão de Educação Permanente para o Controle Social no SUS (2009, p.23), a roda de conversa pode ser definida como: “(...) um método de discussão que possibilita aprofundar o diálogo com a participação democrática, a partir da riqueza que cada pessoa possui sobre o assunto”. Nessa atividade, cada integrante deve ter oportunidade de falar ou expressar o que pensa. O método é semelhante às reuniões de grupo, com um moderador para facilitar a participação das pessoas. O diferencial do método é a disposição do grupo em forma de círculo, e o foco em um tema. No final da roda de conversa, podem-se definir ações a partir das ideias de consenso.

Para Melo e Cruz (2014), a roda de conversa se apresenta como uma possibilidade metodológica que melhor viabiliza uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no cotidiano escolar, permitindo que os participantes expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto. Ainda de acordo com os referidos autores, a roda de conversa tem como uma de suas características primordiais a manutenção do clima de informalidade e descontração, elementos importantes para quem almeja a escuta autêntica e espontânea. E isso sem deixar que se perca o rigor científico e objetivo da pesquisa.

Como era interesse meu que os alunos pudessem interagir da maneira mais natural possível, relatando o que costumavam e o que gostavam de fazer no horário em que não estavam na escola, decidi trabalhar com a roda de conversa.

As anotações, do professor e dos alunos revelarão, a maneira como estes interpretam os fatos, o que consideraram relevantes além de permitir que se revisite o que viu e o que escreveu. As gravações, os áudios e as fotos serão recursos que possibilitarão a recuperação de momentos auditivos e visuais.

Será por meio desses procedimentos que buscarei gerar dados que me possibilite compreender melhor os fatores envolvidos na relação que os alunos têm com as práticas de produção escrita.

2.5 Metodologia de Exploração

Nesta seção do capítulo, apresento a primeira etapa metodológica. Conforme mencionado na introdução, optei por iniciar a proposta didática que constitui a minha dissertação no Profletras a partir de uma etapa exploratória. Justifiquei a importância dessa etapa inicial, explicitando que era preciso: a) conhecer melhor os alunos por meio das suas práticas de letramento não escolar (para tanto, respaldei-me nas minhas hipóteses iniciais e b) rever minha própria prática docente a partir, agora, da adoção de uma nova abordagem teórica-metodológica para o ensino de língua materna, a saber: a abordagem da etnografia.

A primeira, que denomino de *metodologia de exploração*, consiste, como o próprio nome diz, em explorar as práticas cotidianas dos alunos, fora e dentro da escola, uma vez que é de interesse dessa pesquisa tentar interpretar as ações vivenciadas pelos alunos, sejam elas experienciadas fora e/ou dentro do ambiente escolar, pois, como coloca Spradley (1979) apud André (2014):

(...) a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. (SPRADLEY apud ANDRÉ, 2012, p.19).

Dessa maneira, parece-me relevante pontuar que pesquisa de cunho etnográfico deve pautar-se pela interpretação das ações, sejam elas de ordem linguística ou não.

A partir de tais considerações, foi possível desenvolver algumas reflexões que me possibilitaram sair do nível da intuição para levantar questões com respaldo teórico. Porém, conforme já foi tratado, primeiro precisei passar pela experiência do incipiente, para, só depois, chegar ao amadurecimento das reflexões, o que foi amplamente corroborado pelas leituras realizadas acerca dos tópicos em discussão. Esse posicionamento parece dialogar com André (2012), quando este, citando Geertz em concordância com RosalieWax, diz que:

(...) a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados. (WAX, 1971 apud ANDRÉ, 2012).

O fato de ser professora da turma em estudo permitiu-me saber um pouco sobre suas práticas sociais, como, por exemplo, o acesso que a maioria dos alunos tinha às redes sociais. Isso me possibilitou levantar alguns questionamentos que, amparados pela teoria da pesquisa etnográfica, foram ganhando consistência à medida que a pesquisa ia sendo desenvolvida. Foram eles: a) Quem são os meus alunos? b) O que eles escrevem nas redes sociais? c) Como e com quem eles interagem? d) Quais são as características reais dos seus textos nesses ambientes?

Por meio desses questionamentos cheguei às perguntas e aos objetivos de pesquisa, apontados no início dessa discussão. Foi também considerando esses mesmos questionamentos que se deu a elaboração da metodologia de exploração.

Faz parte dessa fase exploratória uma sequência didática realizada em dois momentos, com duração de duas aulas cada uma. A seguir, encontra-se uma descrição detalhada da proposta de exploração a ser realizada. Essa descrição é feita de duas formas: 1) quadro sucinto do que foi realizado e 2) explanação detalhada do quadro em forma de texto. Foi atribuído um título para cada momento.

Faz-se relevante destacar que, por se tratar de um momento exploratório, o segundo momento da sequência didática apenas foi elaborado após o resultado obtido do primeiro momento (momento 1).

Momento 1:

Plano de aula 1 – “O território do outro”: conhecendo as práticas sociais dos meus alunos no ambiente digital

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 1 e 2 – (2 aulas de 60 min. cada) “O território do outro”: conhecendo as práticas sociais dos meus alunos no ambiente digital	Conhecer as práticas de uso da escrita dos alunos fora do ambiente escolar	Produções textuais das redes sociais	Roda de conversa	Engajamento dos alunos nas atividades: participação oral, olhar atento, etc.	1. Diário de pesquisador 2. Gravação em áudio e vídeo ⁵ 3. Fotos

O primeiro encontro, realizado em duas aulas de 60 min, teve como título *O território do outro: conhecendo as práticas sociais dos meus alunos nas redes sociais*. O objetivo foi o de conhecer os usos de escrita fora do ambiente escolar. O conteúdo dessa conversa incluiu as práticas letradas digitais de uso comum dos alunos.

Para tanto, lancei mão da roda de conversa como procedimento de geração de dado. Com a sala em semicírculo, a professora fez, inicialmente, uma breve explanação acerca da presente aula, apresentando as atividades que foram realizadas, o motivo de sua realização, bem como os objetivos pretendidos. Em seguida, foram lançadas para os alunos as seguintes perguntas:

- 1) *Vocês costumam ler e/ou escrever quando estão em casa? O quê?*
- 2) *Em que suporte vocês fazem isso (material escrito, impresso, como cadernos, livros, revistas, jornais) e/ou em meio digital (por meio da internet)?*
- 3) *Vocês têm acesso às redes sociais (facebook, whatAspp)?*
- 4) *Com que frequência vocês usam esses mecanismos (todo dia, com certa frequência, raramente, nunca)? Para fazer o quê (ler, postar arquivos, comentar, curtir publicações)?*
- 6) *Qual é a relação de vocês com a prática da leitura e da escrita nesses espaços (gostam de fazê-las)? Por quê?*

Essas perguntas foram feitas oralmente e direcionadas a todos os alunos ao mesmo tempo. Estes, para respondê-las, se inscreveram, a fim de que esse momento, ainda que

⁵ Esclareço que nem todas as aulas foram gravadas em áudio e/ou vídeo em razão de a escola não dispor de pessoal de apoio para auxiliar no desenvolvimento das atividades.

informal, pudesse ser organizado. Não foi destinado tempo de participação, em razão da possibilidade de comprometimento da espontaneidade. As respostas dadas foram anotadas para possíveis análises.

Plano de aula 2– “O eu no território do outro”: descobrindo caminhos para uma aproximação (2 aulas de 60 min. cada)

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de dados
Aulas 3 e 4 O eu no território do outro	Buscar diminuir as relações de poder entre professor/aluno/imagem da norma, que, supostamente, possam intimidá-los de mostrarem suas produções nas redes sociais	Produções escritas da professora/pesquisadora nas redes sociais - facebook	Explicação oral e visual acerca do assunto abordado: práticas de escrita nas redes sociais	Interação dos alunos; Devolutiva dessa segunda entrega de material	Diário de pesquisador; Anotações dos alunos; Gravação em áudio e vídeo; Entrevistas informais; Fotos

Por meio do datashow, a professora mostrou aos alunos páginas do seu facebook, com suas postagens e produções escritas, chamando a atenção para as marcas linguísticas presentes na escrita e esclarecendo que se tratava de marcas coerentes com o ambiente em que estavam sendo empregadas (chats). Para isso, foram apresentadas algumas postagens pessoais da professora e de pessoas adicionadas a sua página, atentando para os diferentes níveis de escolaridade dessas pessoas e de suas práticas linguísticas nesse ambiente. Logo em seguida, ampliou-se a discussão por meio desses questionamentos:

1. *Quais as diferenças que se podem observar nessa escrita (na escrita desses textos postados no facebook) com a escrita de textos tradicionais (um texto publicado em um livro didático, em uma revista impressa, por exemplo)? Haveria diferenças? Quais?*
2. *Essas diferenças (caso existam), na opinião de vocês, prejudicarão ou prejudicariam a compreensão dos textos postados no facebook ou no livro, ou na revista? Por quê?*
3. *E se vocês precisassem escrever um mesmo texto, no facebook, para duas pessoas diferentes? (Um para um professor, por exemplo, e outro para um amigo, você acha que escreveria da mesma forma para as duas pessoas? Por quê?*
4. *Depois de tudo isso que conversamos aqui sobre as diferentes possibilidades de uso da escrita, vocês acham que existem escrita certa e escrita errada? Por quê?*

Ao fim desse momento, a professora reforçou para os alunos a necessidade de atentarem para as várias possibilidades de uso da escrita nos mais diversos ambientes digitais, dentre eles, o blog, espaço que requer um uso mais elaborado desse recurso comunicativo. Para finalizar essa discussão, a professora perguntou aos alunos:

5. *Que outros ambientes digitais, além do facebook e do whatsapp vocês conhecem, usam?*

6. *O que vocês observaram com relação ao uso da escrita nesses outros espaços (assemelha-se ao uso presente no facebook, no whatsapp? Em quê?).*

2.6 Metodologia de Aplicação

Nesta seção do capítulo, que denominei de momento 2, apresento a sequência didática elaborada a partir dos dados gerados com a aplicação da metodologia de exploração (momento 1). E em seguida, exponho a metodologia adotada para o seu desenvolvimento. Para isso, elaborei seis planos de aulas, os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

Momento 2

Sequência Didática de Aplicação

AULA/ATIVIDADE	CONTEÚDO TRABALHADO	INSTRUMENTO COLETA DADOS
1ª- Conhecer blogs sobre cinema;	Leitura de blogs e anotações de pontos importantes	Diário do pesquisador Anotações dos alunos
2ª- Visitar o blog http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html e os 13 melhores blogs comentados;	Leitura de blogs e anotações de pontos importantes	Diário do pesquisador Anotações dos alunos
3ª Abertura de blog- alunos escolhem tipo de blog que desejam manter: resenhas, ranking, indicações a prêmios, filmes antigos/clássicos, personagens, makingof, fotos, trilhas sonoras, efemérides (no dia de hoje, mas no ano...), meu monstro favorito etc.;	- Leitura das anotações anteriores; - Argumentação com colega da dupla para decidir tipo de blog	Diário do pesquisador Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos
4ª Manutenção dos blogs, de acordo com a temática de cada um.	- Dupla busca	Análise textual e

	na internet, conteúdo para ser reescrito ou adaptado para seu blog; -Dupla assiste a filmes e posta comentários	discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
ATIVIDADES QUE PODEM SER FEITAS POR TODOS, RESPEITANDO SUAS PREFERÊNCIAS		
1ª- recontar uma cena sob a ótica de um personagem;	Dupla escolhe a cena e o novo ângulo	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
2ª – recontar cena de um filme com o uso de 5 imagens com legendas;	Dupla escolhe a cena, as imagens e escreve as legendas	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
3ª- buscar fotos dos personagens de outras versões da mesma história e discutir mudanças na caracterização;	Dupla coleta imagens e escreve comentários comparando-as	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
4ª- adaptar cena do roteiro padrão gênero lírico: letra de rap;	Dupla escreve a letra da música que reconta a cena	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
5ª- adaptar cena para o gênero comédia;	Dupla escolhe a cena, as imagens e escreve a adaptação	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador
6ª- escrever letra para a trilha sonora de um filme escolhido.	Dupla escolhe o filme e faz letra para a música tema do filme ou de um personagem	Análise textual e discursiva dos blogs dos alunos Diário do pesquisador

Essa sequência foi dividida em duas etapas. A primeira comportava um total de quatro atividades que deveriam ser realizadas por todas as duplas; já a segunda parte sugeria a

realização de seis atividades, as quais os alunos poderiam optar pela realização de todas ou somente daquelas com as quais mais se identificassem.

Após a apresentação da sequência didática para os alunos, dei início a sua aplicação a partir dos planos de aulas expostos abaixo.

Plano de aula 1: Conhecer blogs sobre cinema

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 1 e 2 “Conhecer blogs sobre cinema”	Apresentar aos alunos as várias possibilidades de configuração de um blog	Estrutura de um blog cinematográfico	Visualização de blogs nos computadores do laboratório de informática	Envolvimento e realização das atividades propostas	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

Essa foi a primeira visita que os alunos foram ao laboratório de informática, para, enfim, começarmos a colocar em prática as atividades propostas na sequência didática.

Trata-se de duas aulas que foram planejadas levando em consideração a relação deles com o suporte digital. Nelas, os alunos acessaram blogs sobre cinema. Para isso tiveram como sugestão de acesso inicial o endereço de dois blogs: *cineacao.wordpress.com* e *adorocinemablog.blogspot.com.br*. Como houve disponibilidade de tempo, os alunos puderam também, por meio de sites de busca, acessar outros endereços que tivessem relação com o tema em estudo.

Eles foram orientados a explorarem todo o campo linguístico e visual dos blogs enquanto suporte digital, bem como sua composição estrutural (configuração dos links, das imagens e dos textos escritos), a fim de que eles pudessem entender melhor a proposta de criação dos blogs e os vários recursos linguísticos e imagéticos de que o ambiente digital dispõe. A intenção maior foi levá-los a compreender como as multissimioses se complementam dentro daquele espaço e observar como eles (alunos) lidaram com as informações presentes nesse “mundo” a ser explorado.

Plano de aula 2: Hipertexto e os tipos de links

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados

Aulas 3 e 4 “Hipertexto e os tipos de links”	Explorar o gênero digital hipertexto: links e suas funções	Hipertexto, tipos e funções dos links	Explicação oral acerca da definição de hipertexto, complementada pela leitura individual do material “Hipertexto”; Gomes (2011)	Envolvimento com a aula e as atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos
---	--	---------------------------------------	---	---	---

O hipertexto, pela sua própria configuração, foi o objeto de ensino eleito para viabilizar o nosso trabalho com o uso da linguagem no ambiente digital. Dessa maneira, planejei duas aulas a fim de levar aos alunos um conhecimento mais aprofundado sobre hipertexto, tipos de links e suas respectivas funções.

Como suporte teórico, usarei um material produzido e cedido pelo professor Luiz Fernando Gomes sobre hipertexto, tipos e funções dos links⁶.

A seguir, disponibilizo alguns prints screen, como exemplo desse material:

⁶GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no Cotidiano Escolar**, Série Trabalhando Com. São Paulo, Cortez Editora, 2011. pp.48-52 (adaptação). Seminário: Hipertexto e gêneros digitais- Aula 2- UFAL/PPGLL/2014 - Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes.

Seminário: Hipertexto e gêneros digitais- UFAL/PPGLL/2014 - Prof. Dr. Luiz F. Gomes. Material adaptado exclusivamente para esta aula, do livro: GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no Cotidiano Escolar**, Série Trabalhando Com. São Paulo, Cortez Editora, 2011. pp.51-60.

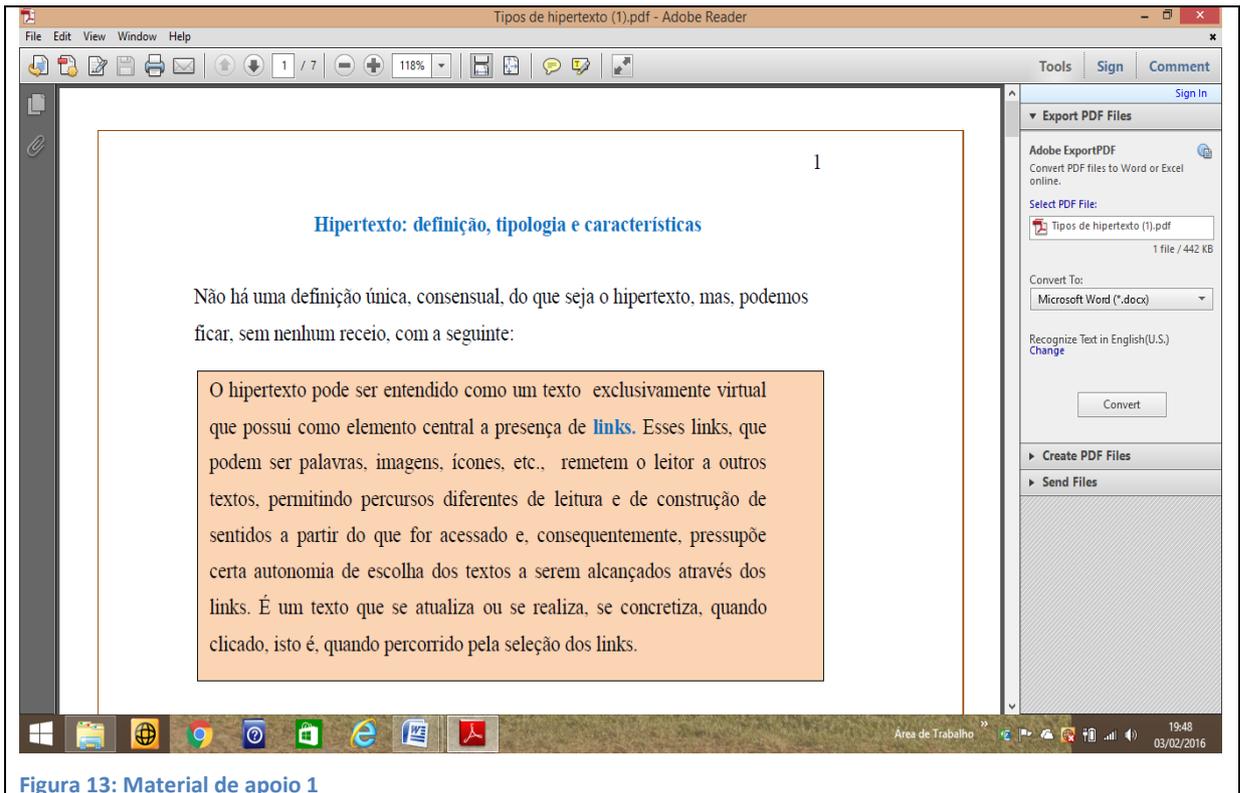


Figura 13: Material de apoio 1

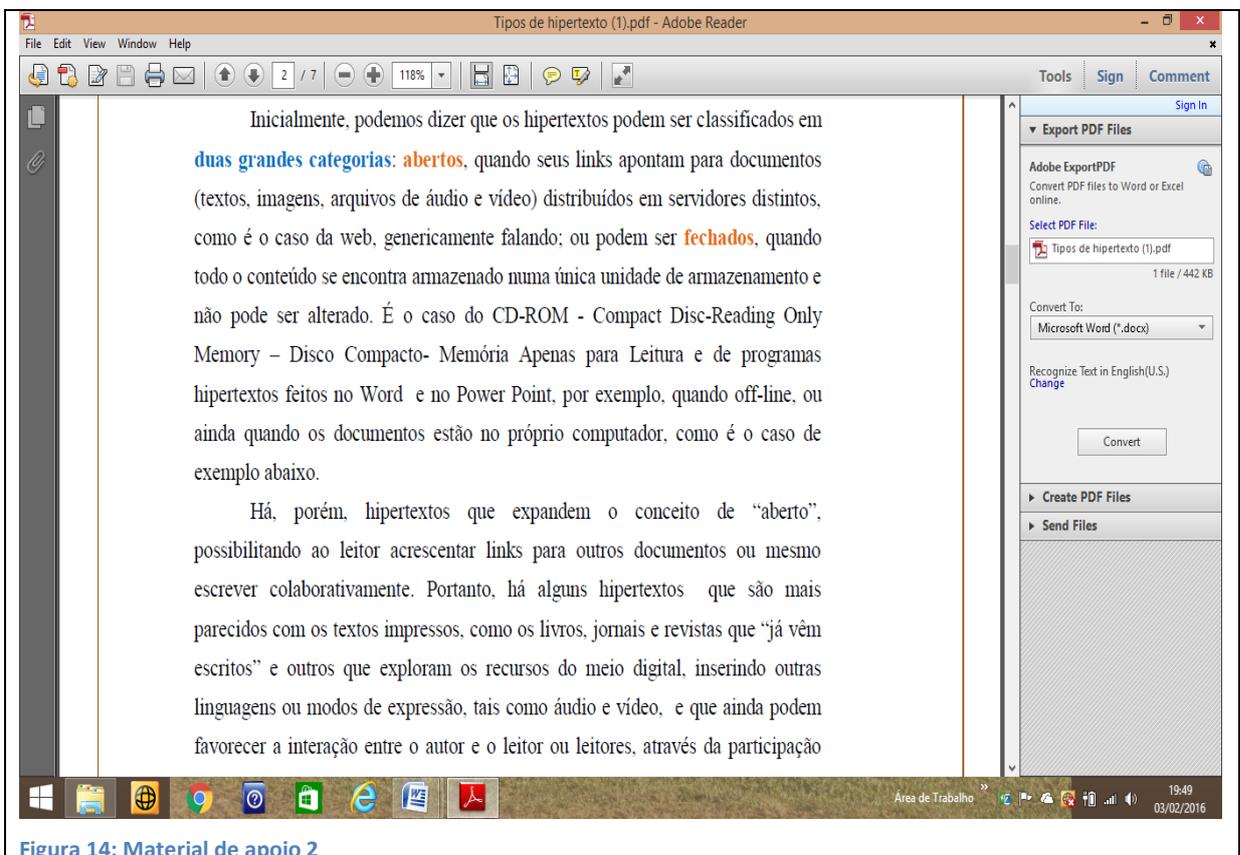


Figura 14: Material de apoio 2

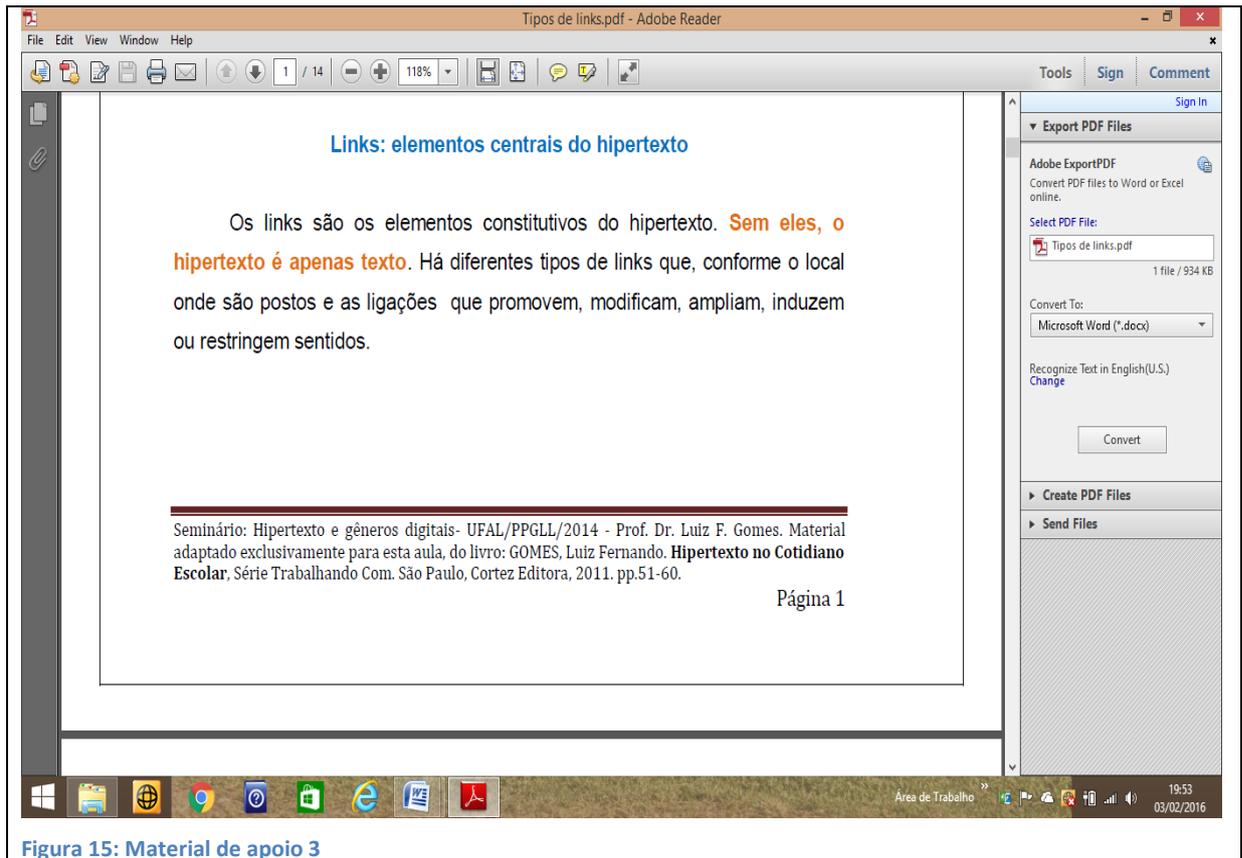


Figura 15: Material de apoio 3

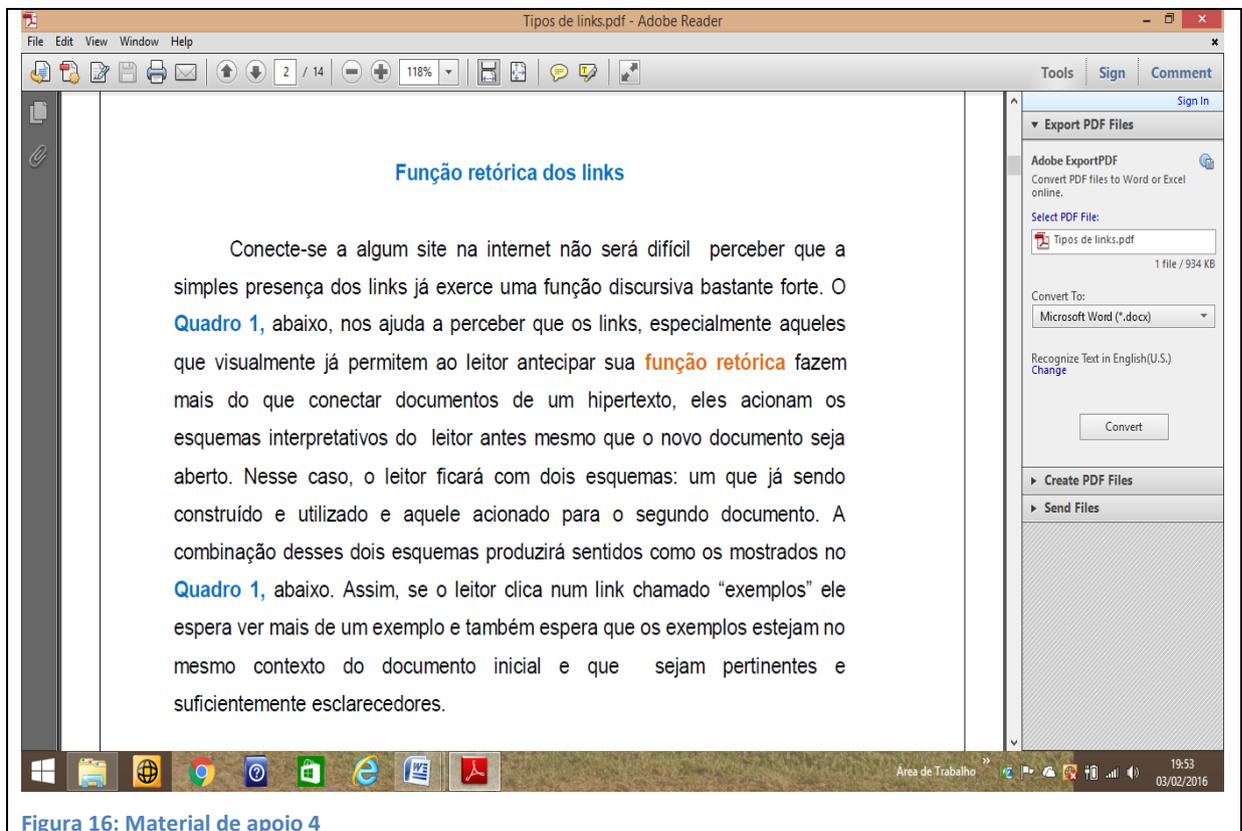


Figura 16: Material de apoio 4

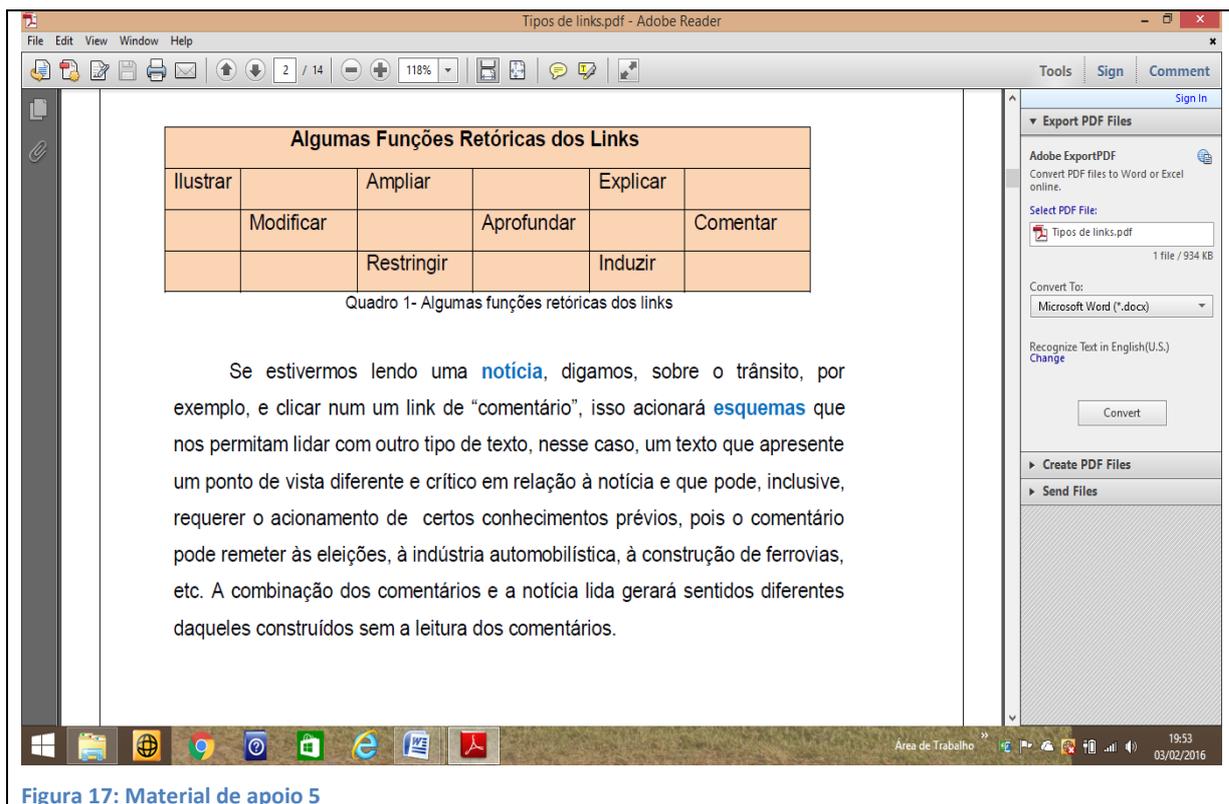


Figura 17: Material de apoio 5

Iniciei a aula encaminhando os alunos para o laboratório de informática e em seguida pedi para que eles acessassem os endereços⁷: <http://www.ancine.gov.br/>, <http://www.blogdecinema.com/> e minha página no facebook, com a finalidade de mostrar, na prática, alguns exemplos de hipertexto e seus respectivos links.

Em seguida fizemos a leitura de um texto que trata do assunto, explicando por meio da teoria do hipertexto (material, conforme já citado, produzido e cedido pelo autor) como a linguagem hipertextual sofre alteração se comparada à linguagem empregada em textos impressos, por exemplo. Após essa etapa, foi aberto um espaço para que os alunos pudessem se posicionar diante do que foi trabalhado, expondo o que compreenderam; quais as dúvidas. Procurei responder aos questionamentos e esclarecer aquilo que não foi compreendido, de maneira que eles pudessem sair daquele ambiente sabendo identificar e fazer relações entre hipertexto, links e suas funções.

⁷ O primeiro endereço refere-se à ANCINE – Agência Nacional do Cinema, criada em 2001 pela Medida Provisória 2228-1. Trata-se de uma agência reguladora que tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil. Já o segundo endereço corresponde a um blog que tem como principal objetivo divulgar eventos e espetáculos relacionados com o cinema no Brasil.

Plano de aula 3: Visita dirigida ao blog

<http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 5 e 6 “Conhecendo outro blog sobre cinema”	Explorar, na prática, o conteúdo trabalhado na aula sobre hipertexto: tipos e funções dos links	Hipertexto: links e suas funções	Visualizar o site indicado, procurando acessar e identificar os tipos de links e suas respectivas funções	Realização das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

No laboratório de informática da escola, os alunos acessaram o blog: <http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>, que assim como o próprio nome sugere, aborda a temática de filmes antigos, verdadeiros clássicos da arte cinematográfica, além de dispor da indicação de treze endereços de blogs que falam sobre a sétima arte mundial: o cinema.

Nesse espaço, eles observaram e analisaram as diversas formatações que pode compor um blog, bem como seus links e os recursos audiovisuais disponíveis no ambiente. Em seguida, anotaram os tipos de links identificados e suas respectivas funções. Essa atividade serviu como subsídios para os alunos no momento em que foram configurar seus blogs.

Plano de aula 4: Abertura de blog

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 7 e 8 “Abertura de blog- alunos escolhem tipo de blog que desejam manter”	Colocar em prática o conhecimento teorizado até o momento.	Criação dos blogs	Usando os computadores do laboratório, os alunos, em dupla e/ou trio, deverão criar seus blogs. Neles, deverão	Cumprimento das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos

			constar uma breve apresentação e descrição do espaço.		alunos
--	--	--	---	--	--------

Em duplas e/ou trio, os alunos foram levados para o laboratório de informática para que iniciassem a criação de seus blogs. Para isso, retomaram as leituras de suas anotações. Nesse momento, participaram de uma oficina, onde aprenderam a usar o ambiente digital disponível para a criação dos blogs.

Logo em seguida, selecionaram o tipo de blog que seria criado, assim como o filme a ser abordado, uma vez que os blogs foram alimentados pelas informações relativas aos filmes escolhidos.

Plano de aula 5: Manutenção dos blogs

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 9 e 10 “Manutenção dos blogs”	Estimular a prática da escrita	Produção escrita: criar legendas para as fotos e recriar sinopses para os filmes	Os alunos acessarão os computadores do laboratório de informática para a manutenção dos blogs	Realização das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

As duplas e/ou trio de alunos, no laboratório de informática, acessaram sites de buscas, para localizarem a sinopse original, textos e imagens relacionados aos filmes escolhidos. Em seguida, criaram legendas para as imagens e reescrita para as sinopses e postaram-nos no blog⁸.

⁸ Conforme já explicitado nessa pesquisa, a Sequência Didática proposta para os alunos desenvolverem os blogs foi dividida em duas partes. A primeira parte comportava um total de quatro atividades, e a segunda parte um total de seis, ocorrendo a possibilidade de, nessa segunda parte, eles realizarem todas as atividades ou somente aquelas que mais lhes interessassem, todavia, esclareço que, em razão de dificuldades que foram surgindo ao longo do trabalho, como: internet da escola lenta, ocasionando frequentes travamentos dos computadores e uso do laboratório para outros tipos de atividades, o que estava dificultando e desestimulando o nosso acesso ao espaço, considerei pertinente encerrar as atividades no laboratório de informática, julgando que o que os alunos tinham conseguido produzir até ali era o suficiente para ser analisado. Dessa maneira expliquei a situação para

3. RESULTADOS

Neste capítulo, discutirei o processo e os resultados obtidos nas duas etapas da sequência didática, proposta para este trabalho. A saber: Metodologia Exploração e Metodologia de Aplicação. Iniciarei com a discussão da parte exploratória da pesquisa.

3.1 Metodologia de Exploração

Retomo aqui os quadros dos planos de aula, a fim de, em seguida, apresentar a análise de cada um deles.

Plano de aula 1 – “O território do outro”: conhecendo as práticas sociais dos alunos no ambiente digital

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 1 e 2 –(2 aulas de 60 min. cada) “O território do outro”: conhecendo as práticas sociais dos meus alunos no ambiente digital	Conhecer as práticas de uso da escrita dos alunos fora do ambiente escolar	Produções textuais das redes sociais	Roda de conversa	Engajamento dos alunos nas atividades: participação oral, olhar atento, etc.	1. Diário de pesquisador 2. Gravação em áudio e vídeo 3. Fotos

Conforme apresentado na metodologia de exploração, a temática abordada por esse plano de aula foi desenvolvida por meio das seis questões lançadas oralmente aos alunos sobre suas práticas sociais no ambiente digital. Foram as respostas dadas a essas questões, bem como a maneira como os alunos reagiram a elas, que me apontaram para a importância de se compreender o que estava acontecendo ali naquele momento.

A roda de conversa fluiu com maior envolvimento e entusiasmo, em relação ao que vinha ocorrendo nas aulas anteriores. Nesse primeiro momento da aula, o da conversa informal, os alunos se mostraram à vontade para exporem suas preferências, opiniões e descrições do que ocorre em termos das suas práticas letradas nas redes sociais, fato que, nesse momento da sequência, confirmou que:

eles e lancei a proposta para aqueles que pudessem e quisessem manter seus blogs que o fizessem, seguindo o mesmo comprometimento e responsabilidade demonstrados ao longo do nosso trabalho.

(...) a roda de conversa permite a criação de um espaço de diálogo e de escuta das diferentes 'vozes', que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. (MELO E CRUZ, 2014, p. 31).

Ao fim da aula, boa parte dos alunos concordou em disponibilizar-me páginas do seu facebook. Combinamos, assim, que, na aula seguinte, eles iriam compartilhar comigo algumas dessas práticas.

Na aula combinada para a entrega, duas questões me chamaram a atenção. Primeiro, a despeito da aula participativa relativa ao primeiro momento da atividade, apenas recebi retorno de dois alunos. Segundo, pude perceber que o material que por eles foi entregue havia sido modificado. Em ambos os casos, a parte que corresponde a escrita do outro interlocutor, do bate papo, foi omitida:

Aluno X em diálogo com um professor

Interlocutor 1 (aluno X): Tá certo, como foi esses dois dias pro senhor professor?

Interlocutor 2: [texto recortado]

Interlocutor 1 (aluno X): Nossa eu até imagino como foi. O meu foi bom também, mas vai ser melhor amanhã, por que as aulas vão começar.

Interlocutor 2 [texto recortado]

Interlocutor 1 (aluno X): É verdade, o senhor não tem tempo pra descansar nunca não é

Interlocutor 2: [texto recortado]

Interlocutor 1 (aluno X): Verdade, concordo com o senhor. Eu também estive fazendo alguns trabalhos aqui na minha casa, fiquei colocando cerâmicas com meu pai e o meu irmão

Aluno Y em diálogo com uma colega

Interlocutor 1 (aluno Y):

Estou com meu olho esquerdo doendo

Estou com problemas no olho, tem vezes que nem consigo ver

Interlocutor 2: [texto recortado]

Interlocutor 1 (aluno Y):

Acho que tenho que usar óculos

Tá ocupada é?

Interlocutor 2: [texto recortado]

Interlocutor 1 (aluno Y):

Tchau boa noite, durma bem e tenha uma ótima noite

Interlocutor 2: [texto

recortado]

Interlocutor 1 (aluno Y):
Pra você também querida
amiga, fique com Deus
Até amanhã

Interlocutor 2: [texto
recortado]

Como pode ser observado, trata-se de textos retirados da caixa de diálogo. Esses trechos foram manipulados, isto é, os alunos recortaram as “escritas” das pessoas que estavam interagindo com eles. Repare que apenas as “escritas” dos alunos foram mantidas. E o que permanece reflete um cuidado por parte dos autores de evitar usos linguísticos próprios dos registros informais com os quais eles estão acostumados. Ao que parece, foram trechos escolhidos criteriosamente, tendo em vista que não é esse tipo de escrita que estamos habituados a ver, sendo empregados nos chats, conforme veremos em outros materiais cedidos pelos mesmos e outros alunos.

Quando questionados sobre o porquê dos cortes na escrita de seus interlocutores e da escolha daqueles trechos e não de outros, um dos alunos respondeu que, com relação aos cortes, queria manter a privacidade de seu interlocutor e, com relação aos trechos, a escolha não tinha tido uma motivação específica, pois ele sempre escrevia “correto”. Perguntei-lhe, então, o que ele entendia por escrever certo. E ele respondeu: “escrever sem erro”. Essa última resposta parece confirmar a minha suposição de que, de fato, havia ali a preocupação em disponibilizar material sem ocorrência de desvio gramatical.

Ao questionar os demais alunos sobre os motivos pelos quais eles não me haviam entregue suas interações, sentir uma resistência por parte deles. Alguns alegaram tratar de arquivos de ordem pessoal, particular, íntimo, que não estavam se sentindo à vontade para disponibilizá-los. Uma parte simplesmente silenciou, não quis justificar as razões da negativa, mesmo tendo concordado em fazer isso antes, outros, porém, foram diretos e revelaram seus receios de exporem suas escritas com erros de ortografia. Procurei convencê-los a voltarem atrás, argumentando que eles teriam o direito de escolher o que queriam e poderiam me ceder, que o meu interesse pelos arquivos não passava pelo critério do certo e do errado, conforme já havia explicado antes. Todavia, ainda assim, a resistência permaneceu. Isso me levou a refletir um pouco mais sobre as considerações de Fritzen (2012):

(...) entrar no “território do outro” requer mais que a chancela da universidade e a meta de, em última instância, para muitos, receber um título acadêmico. Pesquisar a escola, como um *locus* de construção de práticas sociais e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes

extramuros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar. (FRITZEN, 2012, p. 55).

Alguns retornos, registrados em meu diário de bordo, me chamaram a atenção e, em um momento posterior, resultaram em terra fecunda para reflexões e uma mudança de postura futura. Ressalto a noção “futura”, pois, no momento em que me deparei com uma recusa majoritária da turma, senti-me bastante frustrada. Entre alguns desses retornos, destaco estes inseridos no quadro abaixo:

Aluno X: “Ah, professora, no face, a gente escreve sem se preocupar com a escrita. Escreve de qualquer jeito.”
--

Aluno Y: “Todo mundo escreve assim, com erros. Aí, a senhora, professora, vai ver esses erros. Melhor não”.

Refletindo posteriormente sobre os motivos relatados da recusa na entrega do material, vi-me diante de duas realidades problemáticas. A primeira diz respeito à imagem da norma, conforme trabalha Faraco (2008).

Imagem da norma diz respeito à representação imaginária que os sujeitos falantes da língua têm dela. Ela se difere do uso da norma propriamente dita, na medida em que ela aponta para uma valoração subjetiva (e social) desses usos.

Essas valorações, constitutivas das interações verbais, exercem um papel fundamental no processo de aprendizado. No Capítulo 1, valendo-me de Pereira (2015: p.115), mostrei que esse papel fundamental da norma era um fato real, pois eles normalmente atuam nos âmbitos psicológico e social das pessoas, em geral, impedindo, por exemplo, no meu caso particular de trabalho, os alunos de, quer em sala de aula ou fora dela, se engajarem em quaisquer práticas de letramento, até nas mais simples.

Ainda nesse capítulo, respaldada na noção de tema em Bakhtin e seu Círculo, mostrei que essa imagem subjetiva tem a ver com o tema do que constitui o terceiro participante do enunciado concreto da enunciação maior da minha sala de aula de Língua Portuguesa. Eu, enquanto voz social, me vi interagindo com o tema da língua única enquanto valoração ideológica (interlocutor 1) e, a fim de que meus alunos (interlocutor 2) avancem em busca de usos cada vez mais cultos da língua materna - e, com isso, comecem a construir sua voz social, sempre fortalecendo-a - me sinto desafiada a entrar em embate com esse tema, apesar de que:

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

Mas,

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1929/1990, p. 47).

A baixa adesão na entrega dos arquivos solicitados das aulas 1 e 2 aponta para o papel nocivo exercido pela imagem da norma que circula no discurso dos alunos: eles estavam com medo de me entregar algumas de suas produções pessoais das redes sociais por causa das representações da língua.

Em outros momentos de discussão, propiciados pela atividade da roda de conversa das aulas 1 e 2, ficava cada vez mais evidente a presença dessa imagem nociva da norma na voz dos alunos. Por exemplo, houve um momento na aula que alguns alunos afirmaram ter receio de ir ao quadro para responder exercícios e acabar errando a escrita de determinadas palavras e por conta disso serem hostilizados pelos colegas e/ou pelo professor.

Até aquele momento, ocupando o lugar de docente, desconhecia esse tipo de dificuldade. Agora, inserida também no espaço da pesquisa (como docente/pesquisadora), começava a me aproximar de um dos primeiros problemas de pesquisa a serem enfrentados no desenvolvimento da sequência didática a ser desenvolvida posteriormente.

A segunda realidade diz respeito à minha própria imagem vista sob a perspectiva dos alunos no contexto dessa atividade, conforme aponta essa fala de um dos alunos: “Todo mundo escreve assim, com erros. Aí, a senhora, professora, vai ver esses erros. Melhor não”.

O silenciamento do retorno das atividades apontava para questões de ordem identitária – imagem do professor, de sujeito institucionalizado –, que, estando ali representando “o conhecimento”, cujo status lhe dá o “poder” de determinar o certo e o errado, inibia nos alunos a prática da escrita. (cf. Fritzen, 2012). Por estar comprometida com a abordagem

etnográfica, entendi que ser preciso ajudar os alunos a romper com essa imagem, o que constituiu meu problema de pesquisa.

Diante da descoberta dessas duas realidades, imagem da norma e imagem do professor, busquei uma maior aproximação com os alunos, adotando também um papel mais participante no processo de ensino e aprendizagem ali em questão. Resolvi que deveria também levar algumas das minhas próprias produções escritas das redes sociais no contexto informal.

Com essa atitude, busquei fazer o “deslocamento” citado por Fritzen (2012, p.55) “entrar no território do ‘outro’ requer mais que a chancela da universidade (...). Dessa forma, busquei ir ao encontro do “outro”, diminuindo o distanciamento histórico estabelecido entre professor/aluno/ usos de língua.

Em uma aula intitulada “O eu no território do outro: descobrindo caminhos para uma aproximação”, levei páginas do meu perfil no facebook, com mensagens e diálogos entre mim e alunos, ex-alunos, familiares, colegas de trabalhos e de profissão, a fim de que os alunos percebessem que muitas de suas práticas de letramento nas redes sociais também eram por mim praticadas.

Plano de aula 2– “O eu no território do outro”: descobrindo caminhos para uma aproximação

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de dados
Aulas 3 e 4 O eu no território do outro	Buscar diminuir as relações de poder entre professor/aluno/imagem da norma, que, supostamente, possam intimidá-los de mostrarem suas produções nas redes sociais	Produções escritas da professora/pesquisadora nas redes sociais - facebook	Explicação oral e visual acerca do assunto abordado: práticas de escrita nas redes sociais	Interação dos alunos; Devolutiva dessa segunda entrega de material	Diário de pesquisador; Anotações dos alunos; Gravação em áudio e vídeo; Entrevistas informais; Fotos

As considerações realizadas, nessa aula, acerca da escrita usada nos chats, a partir de minhas próprias publicações em minha página do facebook, provocaram mudanças de postura nos alunos. A partir das reflexões realizadas com base nas questões propostas a eles, obtive mais adesão, recebendo mais retornos de produções informais. Não vi em momento algum, uma mudança radical, mas, foi possível perceber uma aproximação paulatina, que apontava

para um ambiente de mais confiança, mais liberdade de expressão. À medida que percebia essas pequenas mudanças na relação com os alunos, passava a me sentir mais confiante para encaminhar meu trabalho em direção da aplicação da proposta didática propriamente dita.

Dos vinte e cinco alunos que disseram, por meio da roda de conversa, ter facebook, quatorze alunos disponibilizaram material, o que reforça as considerações de Fritzen (2012) sobre o desafio que é entrar no território do outro. Porém, ao tempo que esses números demonstram a resistência deles em permitir meu acesso a esse universo, confirmam o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). E, mesmo considerando que há um letramento dos alunos nos usos dessas tecnologias, não posso me isentar, enquanto professora, da responsabilidade de orientá-los a fazer um uso cada vez mais consciente das ferramentas digitais. Sobre isso Braga (2013) aponta:

Independente da nossa avaliação sobre vantagens e desvantagens que esses novos recursos trazem, é fato que eles já estão implantados nas práticas sociais. Cabe, portanto, aos educadores delinear caminhos que permitam a formação de indivíduos menos ingênuos e mais éticos, para que as possibilidades de circulação na rede sejam exploradas de forma individual e socialmente construtiva. (BRAGA, 2013, p. 57).

Gomes (2011) já havia atentado para essa necessidade, quando considerou ser o professor o principal responsável pela mudança de postura dos sujeitos nas práticas digitais, tanto em relação às atitudes quanto aos conteúdos produzidos por esses sujeitos nesses ambientes.

Vejamos algumas dessas práticas em alguns dos materiais cedidos pelos alunos:

Aluno A (páginas 1 e 2)



Figura 18: Página do facebook do aluno A

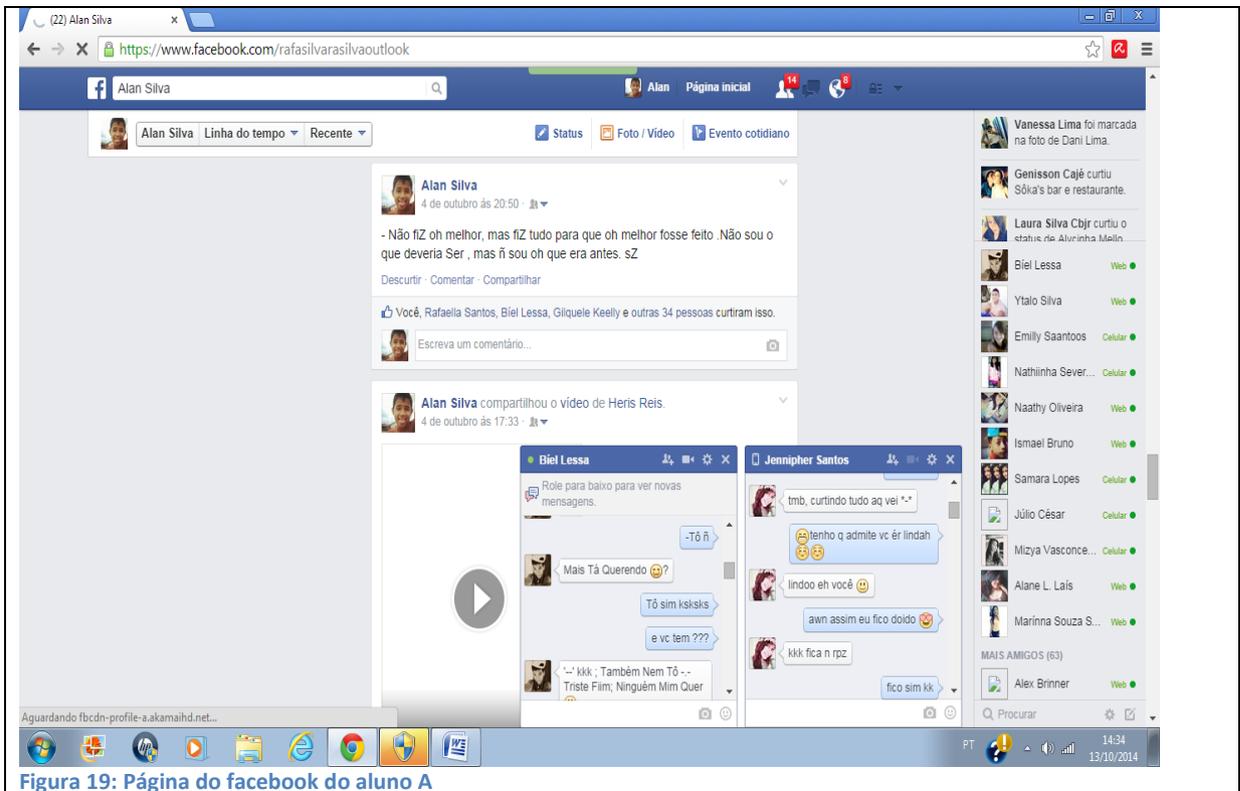


Figura 19: Página do facebook do aluno A



Figura 20: Página do facebook do aluno B

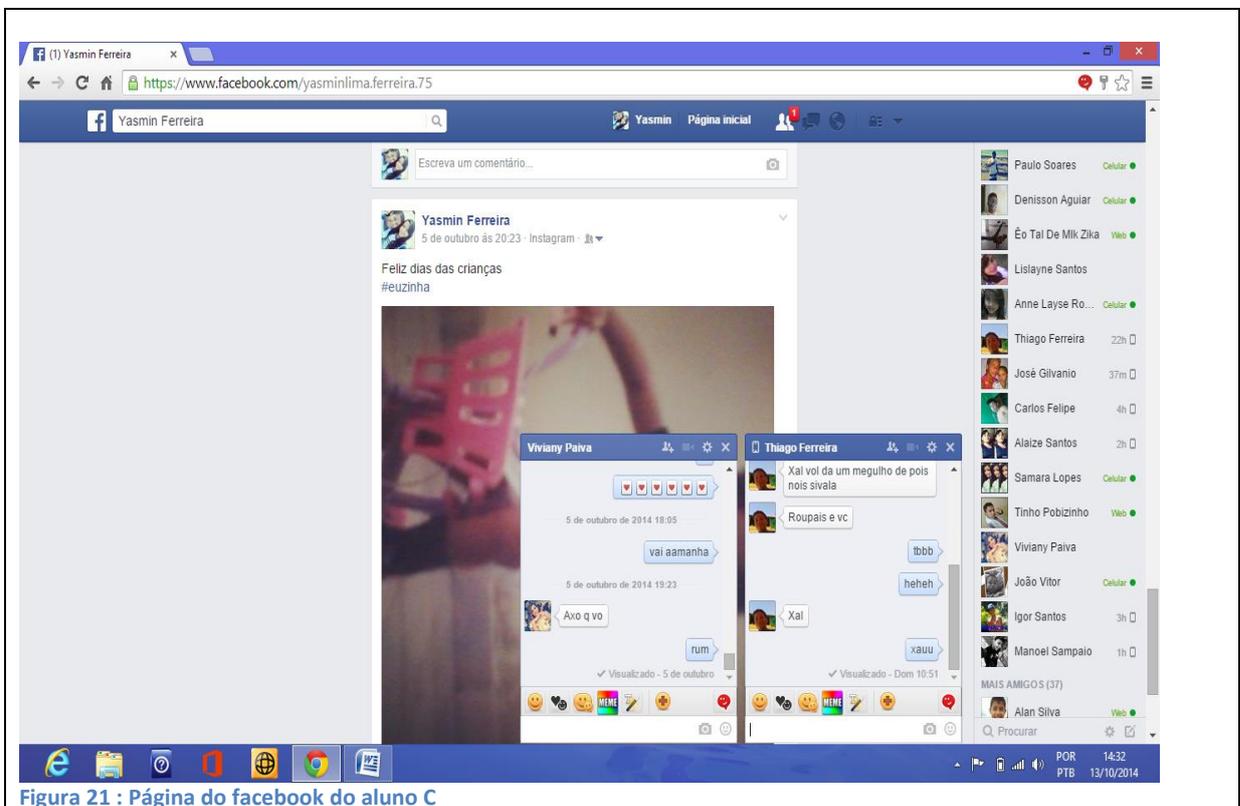


Figura 21 : Página do facebook do aluno C

The screenshot shows the Facebook profile of Yasmin Ferreira. The profile name is 'Yasmin Ferreira' and the URL is 'https://www.facebook.com/yasminlima.ferreira.75'. The profile picture is a young woman with dark hair. The cover photo is a landscape with a sunset. The main post is a text-based post from October 11, 2014, at 10:26 AM. The text reads: 'EU SEI QUE O MEU MUNDO GIROU SÓ PARA TE ENCONTRAR PARECE QUE ACHEI NO SEU PEITO UM LUGAR PARA MORAR TIREI O SEU SOSSEGO ABRI OS TEUS SEGREDOS Q VI NOS SEUS DEFEITOS UM CAMINHO PARA ENTENDER QUE A VIDA LOGO PASSA E QUANDO A GENTE VÊ JÁ É TARDE PARA DIZER QUANTO EU GOSTO DE VOCÊ DEUS É QUE ME LIVRE FICAR SEM VOCÊ FICA DO MEU LADO QUE NÃO FALTA AMOR ... Ver mais'. Below the post, it says 'Nadiele Silva, Glória Stephanie, Lislayne Santos e outras 5 pessoas curtiram'. To the right, there is a chat window with Lislayne Santos. The chat messages are: 'lapox', 'Sábado 11:27', 'lala liga para mim preciso falar com vc', 'Domingo 12:19', 'Boa tarde tud bem?', 'Boa tudo', 'Quarta nao tem aula que e'. The left sidebar shows 'AMIGOS - 708' with a grid of profile pictures including Lislayne Santos, Viih Silva, Viviany Paiva, Jacyara Lima, Alan T. Vieira, Junia Ferreira, Carolina Heloisa, David William, and Cristina Pinheiro. Below that is 'LOCAIS' with a listing for 'Rua das Pedras — Lislayne Santos estava se sentindo animada com Elnaldo Santos e outras 4 pessoas.' The bottom of the browser shows the Windows taskbar with icons for Internet Explorer, File Explorer, and other applications. The system tray shows the date as 13/10/2014 and time as 14:29.

Figura 22: Página do facebook do aluno D

The screenshot shows the Facebook profile of Ismael Bruno. The profile name is 'Ismael Bruno' and the URL is 'https://www.facebook.com/ismael.bruno.359'. The profile picture is a man with sunglasses. The cover photo is a collage of movie posters including 'The Fast and the Furious', 'X-Men Origins: Wolverine', and 'Men In Black'. The main post is a text-based post from September 24, 2014, at 23:31. The text reads: 'Ñ sii iluda talvez a pessoa te chamou de amor prq esqueceu teu nome'. Below the post, it says 'Viih Silva, Alan Silva, Jaquelyne Alves e outras 5 pessoas curtiram isso.' To the right, there is a chat window with Jose Henrique. The chat messages are: 'Vou comprar uma', 'já chegou a do carro', 'vai compra q moto', 'Sim', 'q moto e', 'Honda', '150'. The left sidebar shows 'PROGRAMAS DE TV - 3' with a grid of TV show posters including 'MÁ-TRUÇAÇÃO', 'The Voice Brasil', and 'Chaves em d'. Below that is 'LIVROS - 2' with a grid of book covers. The bottom of the browser shows the Windows taskbar with icons for Internet Explorer, File Explorer, and other applications. The system tray shows the date as 13/10/2014 and time as 14:39.

Figura 23: Página do facebook do aluno E



Figura 24: Página do facebook do aluno F

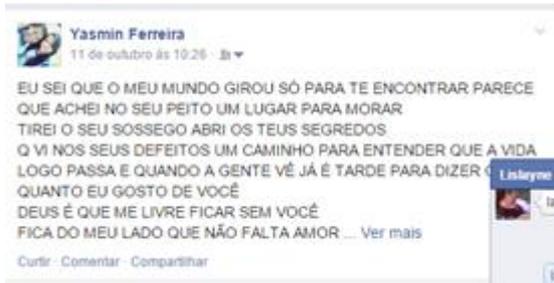
Observando esse material, percebe-se que o uso da escrita em determinados espaços, sobretudo nas caixas de diálogos, assemelha-se a uma conversa informal, com todas as características que lhe são próprias.

Temos sete páginas, pertencentes a seis alunos e em todas elas, destacam-se uma estrutura textual simplificada:

a) frases curtas: sobretudo nas caixas de diálogo (p.1)



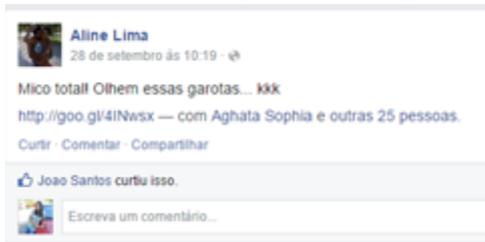
b) pouco ou nenhum uso dos sinais de pontuação: (p. 5)



c) supressão de letras (p. 3)



d) fonemas representando palavras e o/ou sensações (p. 7)



e) substituição de letras de mesmo fonema (ch por x, por exemplo),(p.4)



f) emprego de emoticon (figuras, animadas ou não) (p. 2)



Ressalto que todos esses usos linguísticos têm coerência em função da situação comunicativa e do ambiente onde estão sendo empregados.

Interessante observar também, como os alunos “brincam” com o uso da linguagem, nesses espaços. Dependendo do efeito que querem provocar, eles acrescentam ou retiram ou simplesmente substituem os fonemas e tudo isso, ao que me parece de uma maneira bastante consciente. Observem o que um aluno faz com a escrita do texto dele (p.2):



Vale considerar, que nem sempre os desvios de escrita observados nesses ambientes seguem a lógica da criatividade. Na maioria dos casos, o que se nota é a falta de domínio das conversões ortográficas.

3.2 Metodologia de Aplicação

3.2.1 Metodologia de Aplicação: o processo

Para discutir o processo da aplicação da sequência didática, retomo os objetivos e as questões de pesquisa:

Objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

Questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital podem oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?

- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

Tanto os objetivos quanto as questões de pesquisa inter-relacionam produção escrita/acesso ao uso da(s) norma(s) culta(s)/letramento digital (pelos blogs). Para conseguir essa relação, mostrei até aqui que é preciso enfrentar o que, nos limites deste trabalho, ficou caracterizado como o problema de pesquisa: a presença circulante do tema língua única como valoração ideológica. A abordagem etnográfica para o trabalho de campo, na fase de exploração da pesquisa, em relação de complementaridade com as demais perspectivas teóricas escolhidas para este trabalho, iluminou minhas ações para eu chegar à fase de aplicação.

Etapa 1: planos de aula

Plano de aula 1: Conhecer blogs sobre cinema

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 1 e 2 “Conhecer blogs sobre cinema”	Apresentar aos alunos as várias possibilidades de configuração de um blog	Estrutura de um blog cinematográfico	Visualização de blogs nos computadores do laboratório de informática	Envolvimento e realização das atividades propostas	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

Primeira aula no laboratório de informática. Conforme combinado na aula anterior, primeiramente, iria sortear as duplas que iniciariam os trabalhos, em razão do laboratório não comportar todos os alunos de uma única vez. Isso só aumentou a ansiedade deles.

A expectativa era notória e, ao mesmo tempo, prazerosa, à medida que vê-los ansiosos e torcendo para que fossem os sorteados da vez a irem ao laboratório levava-me a acreditar que estava no caminho certo e em nada me lembrava daquilo que eu descrevia como uma reação “apática dos alunos” na minha prática anterior.

Realizados os sorteios, recapitulei a proposta da aula e, conseqüentemente, as atividades a serem desenvolvidas e, em seguida, os encaminhe-mos para o laboratório. Aos alunos que ficaram na sala, sob a supervisão do auxiliar de disciplina, foi proposta a atividade de leitura sobre algumas definições de blog, para que eles vivessem a experiência contrária ao outro

grupo que teria o primeiro contato com o blog por meio da prática, enquanto estes seriam por meio da teoria. Esse procedimento foi adotado em todas as aulas que se sucederam a essas. O grupo que ficava na sala sempre desenvolvia atividades relacionadas às atividades realizadas no laboratório.

Quanto aos alunos que foram para o laboratório, podemos dizer que a aula assumiu um caráter dinâmico. Passados os momentos iniciais de ansiedade, de euforia, a turma começou enfim a realizar as atividades propostas para aquelas aulas. Acessaram os endereços indicados, fizeram anotações em seus cadernos, buscaram outros sites conforme eu havia sugerido e trocaram informações e comentários entre eles. A aula aconteceu dentro de um clima de comprometimento, interação, cooperação e alegria bastante significativo.



Figura 25: Primeira aula no laboratório



Figura 26: Primeira aula no laboratório

Naquele momento, observando os alunos, sua alegria e disposição durante a realização das atividades, pude confirmar que, quando uma proposta de ensino leva em consideração as práticas sociais do aluno, os resultados podem ir além do esperado.

Plano de aula 2: Hipertexto e os tipos de links

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 3 e 4 “Hipertexto e os tipos de links”	Explorar o gênero digital hipertexto: links e suas funções	Hipertexto, tipos e funções dos links	Explicação visual e oral acerca da definição de hipertexto, complementada pela leitura do material “Hipertexto”; Gomes	Envolvimento com a aula e as atividades	1. Diário do pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações

			(2011)		nos cadernos dos alunos
--	--	--	--------	--	-------------------------

Essas duas aulas também aconteceram no laboratório de informática. Estando diante de uma nova abordagem de ensino (nova para mim, ao menos), eu queria inovar na metodologia também, assim, considerei pertinente iniciar a aula a partir da prática, para, depois, ir à teoria e, posteriormente, fazer a junção entre os dois caminhos. E foi assim que ocorreu. Os alunos visitaram e exploraram os endereços sugeridos: <http://www.ancine.gov.br/>, <http://www.blogdecinema.com/> e, inclusive minha página na rede social do facebook.

Em seguida, propus a leitura compartilhada do texto que eu havia entregado no início da aula. Após a leitura, aproveitei para fazer relações entre as informações apresentadas no texto impresso – que eles haviam acabado de ler – e aquilo que tinham visualizado na prática sobre o hipertexto e seus links. Reforcei que, diferentemente, do que ocorre com as leituras realizadas em textos impressos, onde esta, geralmente, é linear, a leitura de hipertexto se dá por meio de associações e, além de possibilitar ao leitor escolher o tipo de leitura que quer realizar, este pode optar por ler o texto todo, de maneira linear ou pode escolher acessar os links de imediato ou ainda acessar os links à medida que a leitura for avançando.

É claro que para essas escolhas serem bem sucedidas, não comprometendo a compreensão da leitura, do texto como um todo, dependerá da maturidade linguística do leitor e do tipo de hipertexto, caso contrário este poderá se perder na leitura e aquilo que era para ajudar poderá acabar tendo o efeito contrário.

Gomes (2011) aponta as seguintes considerações a respeito dessa questão:

Hipertextos com muitos links e alternativas podem levar o leitor à dispersão, o que não é um problema em si, pois o leitor pode desejar ler “livremente” como quem folheia revistas em consultórios médicos. Porém, se for um texto com funções didáticas, elaborado pelo professor, para fins delimitados, pode ser melhor limitar alguns trajetos de leitura. Mas essa não é uma regra nem uma sugestão; aliás, um dos ganhos com o uso do hipertexto na escola é justamente a possibilidade que se pode dar ao aluno de explorar conteúdos, desenvolver sua autonomia e fazer tantas e quais as relações de sentido ele puder ou se interessar. (GOMES, 2011, p. 56). (Grifos do autor)

A maneira clara e objetiva usada pelo autor para definir hipertexto e apresentar as características deste permitiu que os alunos chegassem à compreensão do que estávamos falando de uma maneira muito rápida, pois tão logo realizaram.

Terminada essa parte da aula, ofereci tempo, a fim de que, livremente, eles pudessem escolher um dos três sites sugeridos para navegação. Nesse momento, foi interessante observar que eles optaram por minha página do facebook.

A abordagem da etnografia pode auxiliar a “descortinar as concepções sociais e culturais que configuram e dão sentido a um evento específico de letramento”, Fritzen (2012, p. 67), apoiando-se em Street (2003a), faz a seguinte consideração:

Nesse sentido, Street (2003a) alega que a fim de se chegar a conhecer como os significados culturais são construídos, é preciso ir além dos eventos de letramento em si, isto é, dos episódios observáveis em que se usa a escrita. É preciso adotar o ponto de vista antropológico para perceber as práticas de letramento implícitas aos eventos. (FRITZEN: 2012, p. 67).

Pelo menos dois sentidos culturais me foram despertados, a fim de interpretar essa escolha dos alunos pela navegação na minha página do facebook, em detrimento das demais opções, o que foi uma surpresa em um primeiro momento. A primeira, e mais óbvia, aponta para uma curiosidade natural dos alunos em relação ao professor que, nos tempos atuais, pode até ser potencializada em função da cultura que valoriza o privado. A segunda, e a que mais me apego para levar a cabo a minha proposta metodológica de aplicação, tem a ver com o fato de que os alunos estão muito acostumados (funciona quase como um “condicionamento”) a certos tipos de usos de escrita que precisa ser desafiada. As redes sociais têm sim levado os alunos a fazerem usos das linguagens, mas nem sempre é uma linguagem criativa, que leva ao crescimento pessoal, crítico, reflexivo. Assim é que nenhum grupo optou por navegar nos sites de blogs que, por exemplo, traziam conteúdos diferentes dos conteúdos que circulam no facebook.

Pela maneira como os alunos se portaram diante da atividade proposta: identificar os links e suas respectivas funções, percebi que, a linguagem clara e objetiva usada por Gomes (2011) para definir hipertexto e apresentar as características deste, permitiu que os alunos chegassem à compreensão do que seria hipertexto de uma maneira bastante rápida assim como das funções semânticas desempenhadas pelos links.

Saliento que, embora tenha explorado um pouco mais sobre os links e suas funções, precisei considerar os limites de meus alunos, desse modo, em nossa discussão sobre hipertexto, links e suas funções, priorizei a compreensão das funções semânticas dos links.

Plano de aula 3: Visita dirigida ao blog

<http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 5 e 6 “Conhecendo outro blog sobre cinema”	Explorar e ampliar o conteúdo trabalhado sobre blog	O suporte : Blog digital	Visualizar o site indicado, procurando explorar sua estrutura composicional	Realização das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

Essa aula foi pensada como uma maneira de melhor subsidiar os alunos acerca do suporte blog e de suas ferramentas. Para isso, eles foram encaminhados para o laboratório de informática, para acessar o endereço: <http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>. (Mais adiante insiro algumas ilustrações do respectivo blog).

Pretendia com essa exploração, primeiro de ordem visual (design) e, depois de ordem linguística (os hipertextos, propriamente) possibilitar que os alunos entrassem em contato com as diferentes confluências de linguagens que circulam no suporte digital do blog, especialmente no daquele endereço escolhido para navegação.

The image shows a screenshot of a web browser displaying a blog page. The browser's address bar shows the URL: <http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>. The page header features the text "SÓ ARTIGOS - SO ARTIGOS - SO ARTIGOS" repeated in a stylized font, with a central logo for "filmes antigos club" and the tagline "A nostalgia do Cinema e da TV". Below the header, there are navigation links for "Início" and "Contos & Curiosidades". The main content area displays a date "sexta-feira, 2 de dezembro de 2011" and a post titled "Apresentando Os 13 Melhores Blogs Sobre Cinema". To the right, there is a sidebar section titled "O EDITOR" featuring a profile for Paulo Telles, a resident of Rio de Janeiro, Brazil, who describes the blog as dedicated to articles about old and classic films and curiosities related to the 7th Art. The browser's taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock indicating 21:35 on 27/04/2015.

Figura 27: Página do blog - articlesfilmsantigosclub

Portanto, pedi que eles identificassem a estrutura física do blog: a) tema abordado; b) apresentação do espaço; c) identificação do(s) autor(es) ; d) recursos audiovisuais utilizados; e) linguagem empregada (mais formal, menos formal) e, por fim, os links e suas respectivas funções retóricas.

O blog sugerido não cativou os alunos, de imediato. Eles não se mostraram muito dispostos a realizar as atividades propostas. Quando os questioneei a respeito da razão daquela indiferença, uma aluna respondeu que aquele tipo de blog não despertava o interesse dos jovens.

Esse posicionamento da aluna levou-me a refletir acerca de uma explanação apresentada por Rojo (2014) em um trabalho intitulado: *A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos*, onde a autora, traduzindo reflexões desenvolvidas pelo Grupo de Nova Londres acerca dos desafios que a contemporaneidade impõe aos letramentos e às teorias, aponta:

No âmbito da educação para a ética e a política, o *pluralismo cívico* seria, para os autores, a escola buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços físicos e contexto de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos *repertórios culturais* apropriados ao conjunto de contextos onde a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade. (ROJO, 2014, p. 2).

Foi o que tentei fazer. Sabendo que aquele momento necessitava de negociação, abrir espaço para um diálogo: Expliquei que, em parte, compreendia o posicionamento da aluna e até respeitava, porém, na condição de professora eu tinha o dever de proporcionar-lhes o acesso aos mais diferentes espaços, na tentativa de ampliar e diversificar a formação deles e, que havia escolhido aquele blog por julgar se tratar de um espaço bem elaborado, cujas qualidades técnica, visual e linguística iam ao encontro da proposta deste trabalho.

Em seguida, pedi que eles considerassem a possibilidade de explorar o blog sugerido, entendendo que as negociações acontecem quando ambos os lados permitem, de modo que se eles realmente entendessem que, em nada aquele blog os ajudariam, nós procuraríamos outro(s). Como os alunos não mais se pronunciaram, entendi que deveria dar continuidade às atividades e, assim os alunos as reiniciaram. O surpreendente é que esse blog acabou se revelando uma importante referência para os alunos. Dei-me conta disso que os blogs foram criados.

Claro que naquele momento a condição de professora da turma me colocou em condição de privilégio frente ao problema que se lançou, porém não acredito que esta

condição tenha comprometido o trabalho que os alunos vinham desenvolvendo, pelo contrário, entendo que naquele momento, pelo nível de amadurecimento de meus alunos, deixá-los totalmente livre, sem direcionamentos é que poderia se constituir em um problema, pois, dessa forma, corria o risco de os alunos escolherem visitar espaços já conhecidos por eles que muito pouco ou em nada os ajudariam a avançar em suas práticas linguísticas.

Apresentando o espaço Blog Filmes Antigos Club Artigos:

O blog *Filmes Antigos Club Artigos*, Criado por Paulo Telles em dezembro de 2011, é um espaço que, assim como diz seu próprio autor, tem como objetivo principal falar de filmes antigos e clássicos do cinema. Para isso, além de contar com a produção do próprio Paulo Telles, com sua seleção de filmes, comentários, imagens sobre os filmes, o blog ainda dispõe do endereço de treze blogs voltados para a arte cinematográfica. Trata-se de um espaço bem produzido, contando com a circulação de diferentes linguagens e recursos digitais.



Figura 28: Página do blog - articlesfilmesantigosclub

A apresentação visual traduz com clareza a proposta do autor e nos convida a uma viagem pelo universo de filmes antigos. Permeado pela linguagem multimodal, o blog ainda permite um caminho de exploração e interação que nos coloca diretamente em contato com o hipertexto.



Figura 29: Visitando blogs



Figura 30: Visitando blogs



Figura 31: Visitando blogs

Plano de aula 4: Abertura de blog

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 7 e 8 “Abertura de blog - alunos escolhem tipo de blog que desejam manter”	Propiciar aos alunos a oportunidade de colocar em prática o conhecimento teorizado até o momento.	Criação dos blogs	Usando os computadores do laboratório, os alunos, em dupla e/ou trio, deverão criar seus blogs.	Cumprimento das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

Quarta aula no laboratório. Enfim chegou o momento tão aguardado pelos alunos: criação dos blogs. Aquela mesma ansiedade demonstrada na primeira visita ao laboratório se repetia agora. Natural. Será? Sim, se levarmos em consideração que eles já tinham se apropriado da ideia de que agora eles seriam os protagonistas da história, sim, natural, essa ansiedade (ainda mais quando lembro que só na terceira remarcação é que foi possível usar o laboratório).

A proposta inicial era criar os blogs pelo provedor Blogger, no entanto, a falta de atualização dos computadores da escola inviabilizou a realização dessa proposta. Na busca por outro site hospedeiro, um aluno indicou o webnode, que até então eu não conhecia e ele, muito pouco. Ainda assim resolvi me aventurar. Busquei o provedor por meio de site de

buscas, identificamos e descobrimos que sua utilização era bastante simples e gratuita. Pronto. Tínhamos o que precisávamos. Rapidamente passei algumas orientações para os alunos sobre a criação do espaço, como: abertura de conta, criação de senha e de um nome para a conta. Em seguida, eles começaram a criação dos blogs.

Nessa aula, a produção escrita foi reduzida por conta do tempo que precisou para a abertura das contas, ainda assim a aula foi bastante produtiva e alguns grupos conseguiram apresentar o blog, justificar sua criação, descrevê-lo e apresentar seus autores.

Vejamos algumas imagens desses momentos:



Figura 32: Abertura dos blogs



Figura 33: Abertura dos blogs

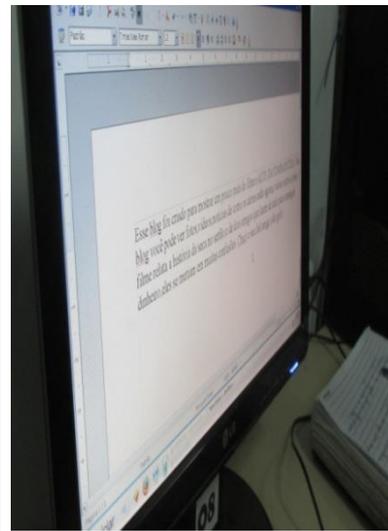


Figura 34: Abertura dos blogs

Plano de aula 5: Manutenção dos blogs

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de Geração de dados
Aulas 9 e 10 “Manutenção dos blogs”	Estimular a prática da escrita	Produção escrita: criar legendas para as fotos e recriar sinopses para os filmes	Os alunos acessarão os computadores do laboratório de informática para a manutenção dos blogs: pesquisarão fotos e sinopses dos filmes, em seguida deverão criar legendas para essas fotos e reescrever as sinopses.	Realização das atividades	1. Diário de pesquisador; 2. Gravação em áudio e vídeo; 3. Fotos; 4. Anotações nos cadernos dos alunos

Essa aula deveria ser bem produtiva para fechar as lacunas que ficaram na aula anterior, que devido a busca pelo provedor para a criação dos blogs, atrasou a produção escrita: apresentação do espaço, dos autores, objetivo do blog etc.

Por essa razão, eu havia combinado com os alunos que aqueles que não conseguiram cumprir com as atividades propostas na aula anterior que as fizessem agora.

Essas pendências conferiram ao espaço uma agitação que até então eu não tinha vivenciado. Foi preciso chamá-los a atenção e pedir para que se acalmassem, esclarecendo que caso não desse tempo ainda teriam mais duas aulas no laboratório, para finalizarem as atividades.

Inicialmente, aquele princípio de tumulto incomodou-me, não entendi muito bem as razões daquela “desordem”, posteriormente, é que me dei conta de que, na verdade, aquela situação era um reflexo do comprometimento que os alunos tinham assumido com a atividade proposta. Eles queriam, de fato, ter um blog, escrever um blog, ser autor de sua história. E conseguiram.

3.2.2 Metodologia de Aplicação: os blogs (algumas considerações)

Partirei agora para as análises dos blogs, produto final deste trabalho. Antes, porém, retomarei os objetivos, as questões de pesquisa e algumas reflexões que foram apresentadas ao longo dessa pesquisa.

Objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

Questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital pode oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?
- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

Recuperar mais uma vez esses objetivos e as minhas questões de pesquisa norteadoras implica não querer perder de vista as razões que me levaram a realizar este trabalho. Sobre tudo porque agora as reflexões que aqui serão apresentadas deverão responder a esses objetivos e a essas questões de pesquisa.

Importante ainda é não perder de vista o problema de pesquisa identificado: a ideia de língua única como valorização ideológica, isto é, a concepção que meus alunos tinham de língua confundia-se com a concepção de norma padrão, advinda, não raras vezes, de uma cultura escolar anacrônica e perversa de ensino de língua materna.

A minha proposta didática, considerando-a no contexto mais amplo do discurso, tem como meta lançar uma contrapalavra a essa concepção arraigada da língua como abstração; a esse tema de língua única como valorização ideológica que há muito vem permeando e prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo no contexto da educação básica (ainda mais da maioria das escolas públicas), que é onde se inicia e se cristaliza tal concepção.

Por entender que esse cenário é resultante de uma enunciação e, portanto, carregada de valores ideológicos circulantes, na verdade para Bakhtin toda enunciação é ideológica e, por isso, mutável, julguei ser possível propor uma mudança de postura – tanto da minha parte, enquanto professora da disciplina Língua Portuguesa, quanto da parte dos alunos, enquanto sujeitos que, historicamente, vêm sendo expostos a uma proposta de ensino que prioriza o ensino da língua a partir de uma abordagem autônoma de letramento, no sentido de buscar trazer de volta “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1990,) para o contexto da minha sala de aula:

Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1990, p.46).

Ora, frente às questões que aqui se instauram, faz-se necessário dizer ou reafirmar que a concepção de língua eleita por este trabalho vem da visão sociológica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo para quem para dar “conta da verdadeira natureza da língua”, é preciso considerar as seguintes regras metodológicas, que trago a seguir para o tratamento dos blogs como produto final (combinadas, obviamente, com as demais escolhas teórico-metodológicas

das outras etapas deste trabalho em relação de complementaridade. E no bojo dessa relação de complementaridade de o aspecto “social” e da primazia do “outro”):

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN/VOLOCHINOV: 1929/1990, p.44).

Foi considerando essa natureza social da língua, postulada por Bakhtin e seu Círculo, que lancei a proposta de trabalhar com a criação de blogs, julgando se tratar de um espaço propício à prática da ação e interação dos alunos.

Essa forma de conceber o blog, não somente como uma ferramenta didática, convocou-me a olhar para a produção – os blogs – dos alunos dentro da abordagem de letramentos sociais proposta por Street (2014) que defende a prática do letramento ideológico.

Nesse sentido, a análise dos blogs partirá do pressuposto de se verificar de que maneira os alunos respondem ativamente – criativamente, ou, para usar um termo bakhtiniano, de maneira singular – o letramento por nós trabalhado nas práticas de uso da escrita. Em outras palavras, em vez de verificar como os blogs, como práticas sociais de letramento, são “simplesmente assimilados” pelos alunos, quero verificar como eles são “transformados pelos participantes a fim de adequá-los às características culturais, aos valores, às necessidades locais” (TERZI, 2007, p. 163).

Admito, porém, que até chegar a esse nível de compreensão, o caminho percorrido revelou-se árduo, instigante, e, sobretudo, desafiador. A todo o momento sentia-me desafiada enquanto professora/pesquisadora a ocupar lugares que nem sempre era fácil de estar. Por várias vezes precisei distanciar-me do meu lugar de professora para dar espaço à pesquisadora, que começava seus primeiros passos nesse caminho. Estabelecer o limite entre essas duas identidades exigiu um constante e intenso processo de reflexão, que se deu sob a perspectiva de que: “A entrada em campo, o estar com o outro, a convivência com os atores sociais não se dá sem tensões”. (FRITZEN: 2012, p. 165).

A clareza dessa consideração foi se constituindo gradativamente e me fez compreender que neutralidade em pesquisa de cunho social não existe. Que quando um pesquisador entra em campo leva consigo suas identidades sociais e culturais.

Talvez essas considerações justifiquem a dificuldade que tive em olhar, pela primeira vez, para os blogs dos alunos sem atentar, de imediato, para as questões de ordem gramatical: ortografia, pontuação, concordância, entre outras questões.

Vir de uma prática docente ancorada na abordagem do letramento autônomo, que foi construída histórica e socialmente, de repente estar propondo uma mudança de enfoque de ensino que vai em direção oposta a àquilo que eu costumava promulgar com a mais convicta certeza: que o ensino da língua materna correspondia ao ensino da gramática normativa, percebo-me com dificuldades para lidar com essa “nova” proposta teórica.

Talvez, por essa razão, poucos tenham se aventurado em tratar dessa questão, principalmente no Brasil. Terzi discute um pouco sobre isso quando faz a seguinte consideração:

No Brasil, não dispomos ainda de dados que mostrem essas transformações. Os programas de letramento anteriores mais abrangentes, como o Mobral, foram avaliados quanto às habilidades individuais desenvolvidas pelos alfabetizados, numa perspectiva do modelo autônomo de letramento. (TERZI, 2007, p.166).

3.2.3 Os blogs

Abandonando assim as primeiras reações ao me deparar com o produto final dos blogs, que foi, conforme mencionei nos parágrafos anteriores, o de eleger categorias gramaticais (ortografia e pontuação), textuais (coesão e coerência), busquei um deslocamento, não sem muito esforço acadêmico, para seguir a proposta metodológica bakhtiniana acima mencionada:

Um “novo” olhar dialógico-discursivo para os blogs	
1. Não separar a ideologia da realidade material do signo	Produção textual dos blogs nas aulas de língua portuguesa = presença da língua única como valoração ideológica a ser combatida
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação	A escolha do suporte digital do blog foi uma maneira de aproximar a prática de letramento das práticas mais usuais

	(familiares) dos alunos. Contudo, desafiando-os, na medida em que o suporte “blog” traz desafios maiores em termos de usos de diferentes linguagens, em relação, por exemplo, aos suportes aos quais eles estavam mais habituados, tais como o do whatsApp e facebook.
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material	Verificar como os aspectos anteriores mobilizaram questões objetivas das linguagens envolvidas. Nessa etapa metodológica da análise dialógico-discursiva, poderei lançar mão das categorias linguísticas, gramaticais, textuais e multimodais.

Ao todo foram produzidos nove blogs, cujas análises serão permeadas pelas categorias a seguir: a) autonomia na produção dos blogs; b) construção identitária do sujeito; c) habilidade de reconhecer os diferentes gêneros que constituem o blog; d) redimensionamento dos papéis marcados e e) estratégias de escrita mais elaborada.

Para a composição dos blogs, combinei com os alunos uma macro e uma microestrutura do blog que, por excelência, é, em parte, fixada pela estrutura hipertextual do site hospedeiro. Os blogs tinham então que apresentar as seguintes estruturas:

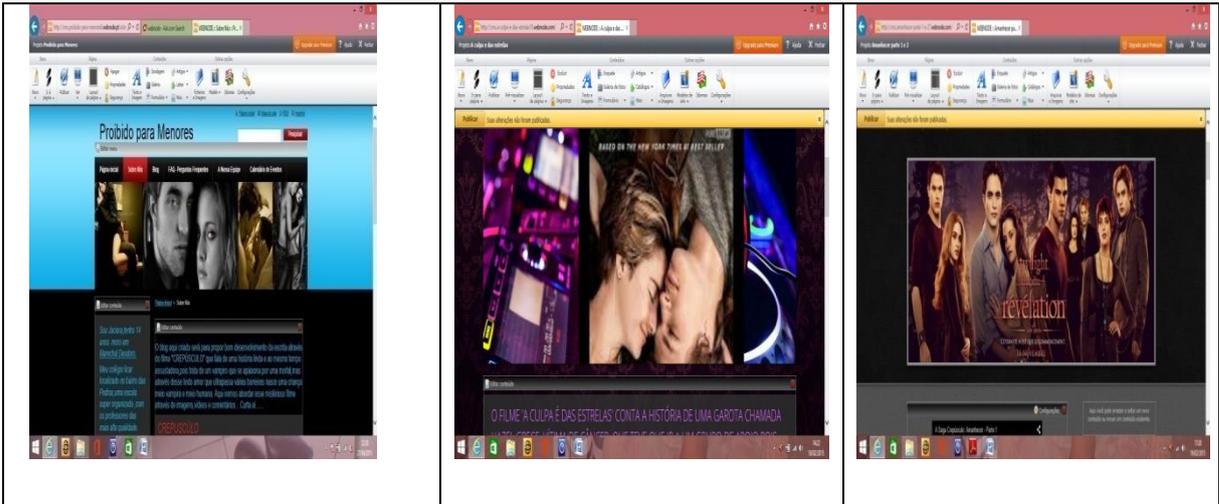
Macroestrutura	Microestrutura
a) Título; b) Introdução: pequena apresentação do blog (de uma a três linhas aproximadamente); c) Descrição e justificativa (da criação do espaço); d) Breve apresentação dos autores; e) Galeria de fotos legendadas (link); f) Sinopse: f.1. reescrita; f.2. versão original (link).	a) Uso de registro linguístico diferente em relação ao que eles utilizavam nas redes sociais do facebook e whatsapp; b) Comprometimento com as regras gramaticais.

Início então as análises de acordo com cada categoria estabelecida.

a) Autonomia na produção dos blogs:

Em primeiro lugar, as escolhas temáticas variaram e isso contribuiu para que os blogs tivessem apresentações diversificadas. Foi possível perceber temas voltados para filmes de ação (3 blogs), comédia (1 blog), infantil (1 blog), romance (3 blogs) e aventura épica (1 blog). Vejamos algumas imagens que nos remetem a eles:

<p>Blog 1: ação (Vivendo de ação e aventura)</p> 	<p>Blog 2: ação (Cine-fã club)</p> 	<p>Blog 3: ação (Cidade de Deus)</p> 
<p>Blog 4: comédia (O auto da compadecida)</p> 	<p>Blog 5: infantil (Bob Esponja na escola)</p> 	<p>Blog 6: aventura épica (Blog filmes 2014)</p> 
<p>Blog 7: romance (Proibido para menores)</p>	<p>Blog 8: romance (A culpa é das estrelas)</p>	<p>Blog 9: romance (Amanhecer parte 1 e 2)</p>



Essa autonomia na escolha temática me faz retomar o que Terzi (2007) destaca ao analisar os resultados do seu projeto de letramento em Inhapi, Alagoas:

As transformações realizadas no uso da escrita por comunidades que sofreram a intervenção de projetos de letramento não se dão com a conviência e/ou sob a orientação daqueles que idealizaram e tornaram efetivos os programas. Ao contrário, elas representam uma espécie de libertação dos padrões introduzidos, para deles a comunidade se apropriar não como formas ideais, mas como conhecimentos a serem adaptados e utilizados de acordo com as necessidades, interesses, condições culturais e estrutura de poder locais. (TERZI, 2007, p.171)..

É para essas transformações que pretendo olhar.

b) Construção identitária do sujeito:

O que primeiramente me chama a atenção na categoria construção identitária do sujeito aponta para o surgimento dos diferentes estilos nas produções dos alunos, muito ao contrário do que, até então, era frequente encontrar quando das demandas das propostas tradicionais, ou seja, daquelas que ocorriam fora da perspectiva pedagógica que aqui me propus a adotar.

Falar sobre questões identitárias dos meus alunos me coloca diante da fase da adolescência, que é um período da vida em que a ideia do grupo é marcante, portanto, a identidade deles aparece, não raras vezes, bem marcada pelo grupo com o qual eles mais têm afinidades. Ora, trata-se de adolescentes em processo de formação, para quem a vida é explosão de força, de sentimento, de medo, de alegria, de querer viver e vencer o impossível, o inacreditável, o extraordinário.

O primeiro blog, (Blog 1) *Vivendo de ação e aventura*, de autoria de três meninos, faz-me flagrar essa explosão de força, de sentimento, não só no duplo uso da palavra “ação”, ela

aparece não apenas no título do blog, como também sobreposta à imagem central escolhida para a primeira página (observemos a figura a seguir – *Ação em alta voltagem*). E ela, a protagonista da palavra ‘ação’, também acompanha o qualificador “alta voltagem”. Essa “ação” é, nos limites do blog, superdimensionada, a partir da composição visual: imagens secundárias de vários outros filmes de ação e, entre uma das imagens, uma que faz parte do chamado gênero hiper-realista – há a imagem explícita de um coração sendo transplantado.



Figura 35: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura - Tema

Ainda sobre o estilo, no (Blog 8) *A culpa é das estrelas*, um grupo se apresenta com um estilo diferente no que diz respeito à questão de gênero. Trata-se de um grupo constituído por meninas que escolheu um filme inserido na categoria drama/romance. As marcas do gênero feminino podem ser flagradas não apenas pelas escolhas das linguagens não verbais que acompanham a descrição da obra drama/romance,

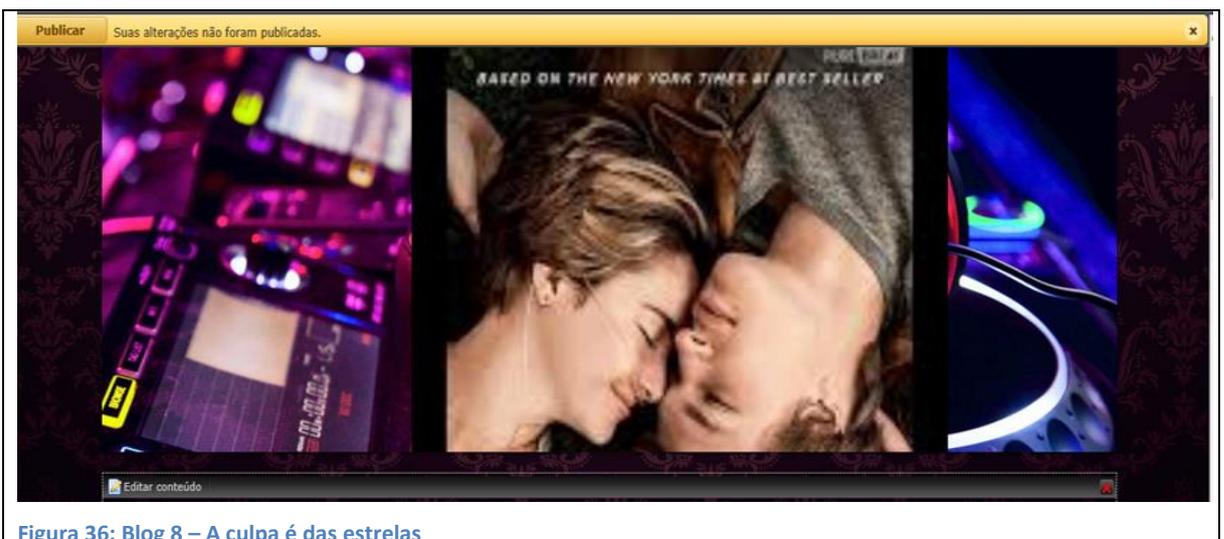


Figura 36: Blog 8 – A culpa é das estrelas

mas também pela presença de um estilo emotivo e também hiperbólico (Lindo, lindo. Lindo...), mais culturalmente identificado como sendo do gênero feminino. Observe um trecho desse blog, em que uma das alunas se apresenta:

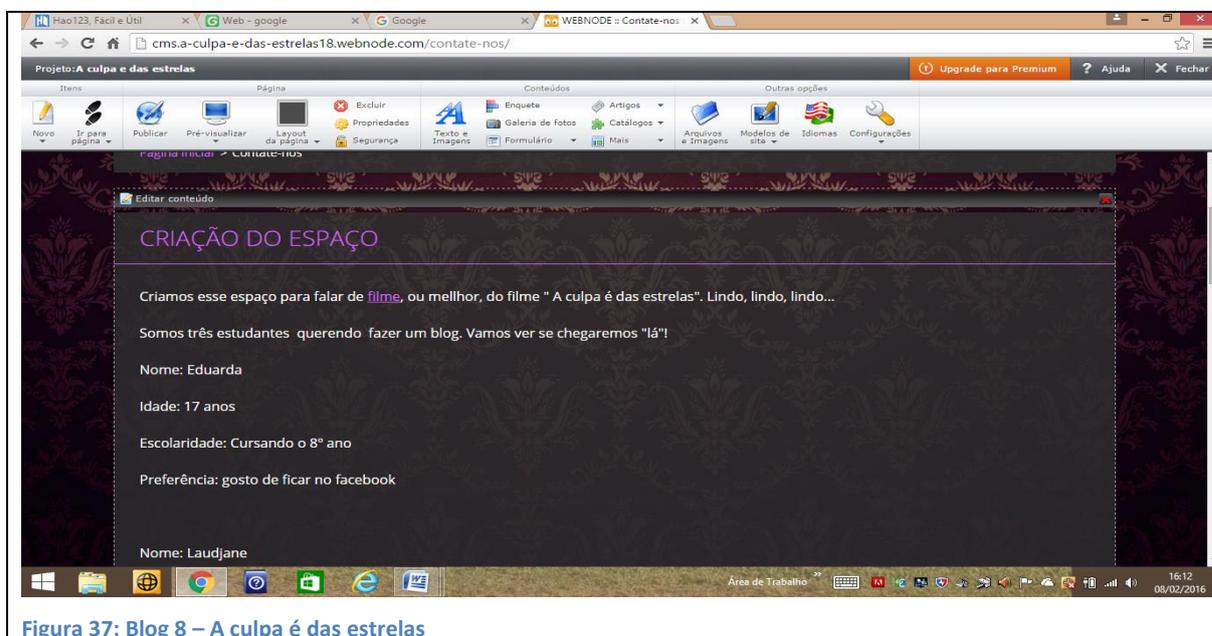


Figura 37: Blog 8 – A culpa é das estrelas

Ainda na categoria identitária do sujeito, o estilo informal e irreverente também faz parte do jeito jovem de ser. Vejamos como isso se manifesta nos blogs, como eles perceberam que eles tinham a autonomia para lançar mão de um estilo identificador de seu grupo.

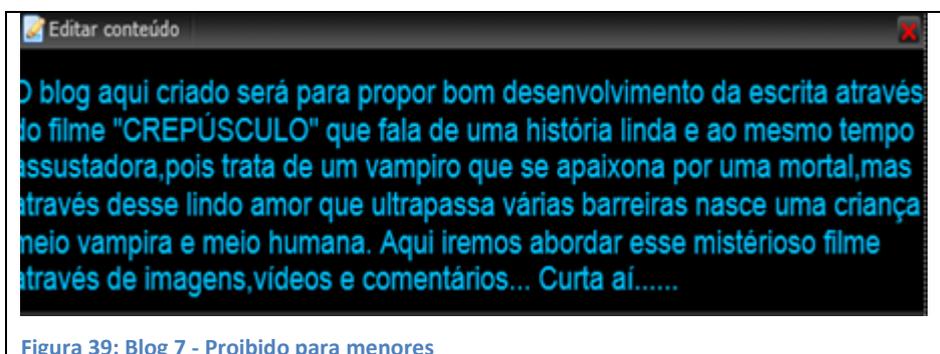


Figura 38: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura

É o que fica claro quando nos deparamos com a construção textual desse grupo (Blog 1: *Vivendo de ação e aventura*) no espaço dedicado à identificação do que será possível encontrar no blog. Observe que os autores do blog direcionam bem seu público leitor, o que ocorre pelo uso do termo “galera”.

Definitivamente, o público aqui é restrito àqueles que gostam desse tipo de filme (no caso aqui os de ação). Dessa maneira, tantos os autores do blog quanto o seu público alvo são identificados.

O mesmo parece ocorrer no trecho retirado do (Blog 7) – blog *Proibido para menores*, em que a informalidade também se faz presente, ainda que no finalzinho do texto. Notemos que as alunas sugerem que devemos “curtir” seu blog: “Curta aí...”.



Além do uso informal do “curta aí”, bem coerente com a situação de comunicação e com a construção/manutenção identitária das alunas, as questões identitárias também vão se materializando por meio dos posicionamentos que vão sendo feitos no texto. Vejamos que, primeiramente, o objetivo “didático” é informado pelo grupo: *o blog aqui criado será para propor bom desenvolvimento da escrita através...* Essa primeira observação aponta para o comprometimento “delicioso” das alunas e, ainda, para a coerência pragmática, já que a proposta sempre foi essa mesma de trabalho com a modalidade escrita da língua. Isso posto, entretanto, o que eu posso reparar é que, à medida que elas começam a tratar do filme, que realmente é o objeto de interesse delas – tanto assim que ele é apresentado com duplo destaque: em caixa alta e aspeado: “CREPÚSCULO” –, o foco na prática escolar de letramento fica para segundo plano, e para primeiro plano vem o interesse em realmente divulgar informações, opiniões etc sobre esse filme que foi tido como uma superprodução norte-americana. Desse modo, o que sempre “sonhei” que ocorresse na escrita dos alunos estava acontecendo de fato: uma produção mais autoral, posicionada. Isso ocorre mediante as articulações argumentativas, o uso dos qualificadores, o uso de um conjunto complexo de palavras e registros (formal/culto – norma literária e informal) a pontuação interativa:

Qualificadores: *O blog aqui criado será para propor bom desenvolvimento da escrita;*

(...) *que fala de uma história linda e ao mesmo tempo assustadora;*

Articulações argumentativa: (...) *pois trata-se de um vampiro que se apaixona por uma mortal;*

Registro formal: *Aqui iremos abordar esse misterioso filme através de imagens,*

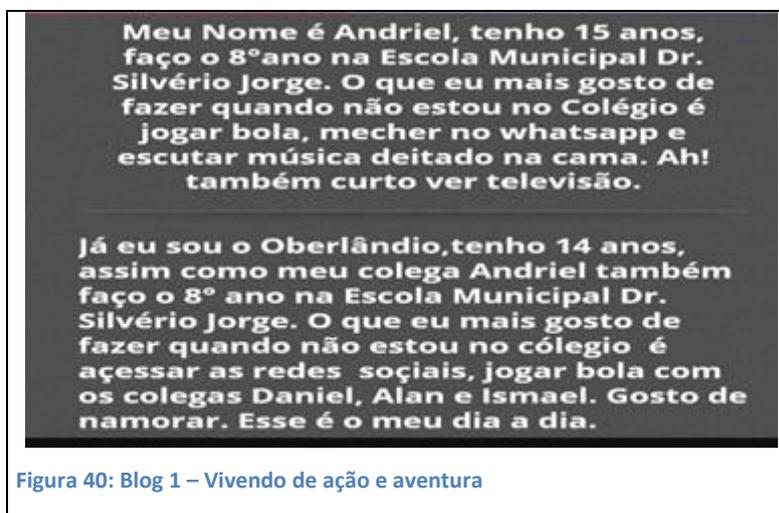
vídeos e comentários;

Registro informal e pontuação interativa: ... *Curta aí.....*

Essa mescla de todos esses recursos linguístico-gramaticais, mostrando um usuário que mobiliza vários registros linguísticos em um único texto de maneira adequada – e adequadamente em relação às suas características identitárias – revela que vale a pena abrir espaço para que o aluno mostre como ele responde ao letramento, ao invés de permanecer na prática de querer verificar como o letramento o afeta.

Um último item que ainda identifique dentro da categoria b) Construção identitária do sujeito diz respeito às relações de alteridade que os alunos começam a estabelecer em relação a um outro, normalmente ao “outro” do colega. Claro está que ainda não se trata do estabelecimento da alteridade no sentido bakhtiniano das vozes. Contudo, entendo que essa alteridade em relação a um outro sujeito concreto da enunciação já pode ser um início para o estabelecimento de relações entre outras vozes, aí sim sociais, futuramente. Vejamos os casos:

No Blog 1: blog *Vivendo de ação e aventura*, especificamente na seção (link) dedicado à apresentação dos autores, temos o seguinte texto:



Primeiramente, o aluno x se apresenta, discorrendo um pouco sobre si, sua idade, o que faz, seus hobbies; tudo isso mantendo uma coerência identitária em um texto bem elaborado do ponto de vista da enunciação e da comunicação. Depois, o blog apresenta as características do seu co-autor, que, por sua vez, opta por marcar a sua diferença em relação ao colega a partir do uso do operador argumentativo que estabelece a ideia de contraste (ou oposição – *Já*

eu...)). Ele não tinha que fazer essa relação argumentativa, mas se posicionou em relação ao “outro” do seu colega, porque “ele” quis marcar a sua “alteridade”.

Nesse outro blog (Blog 6) intitulado *Blog Filmes 2014*, nessa mesma categoria que apresenta os autores, percebemos a seguinte relação de alteridade entre os autores:

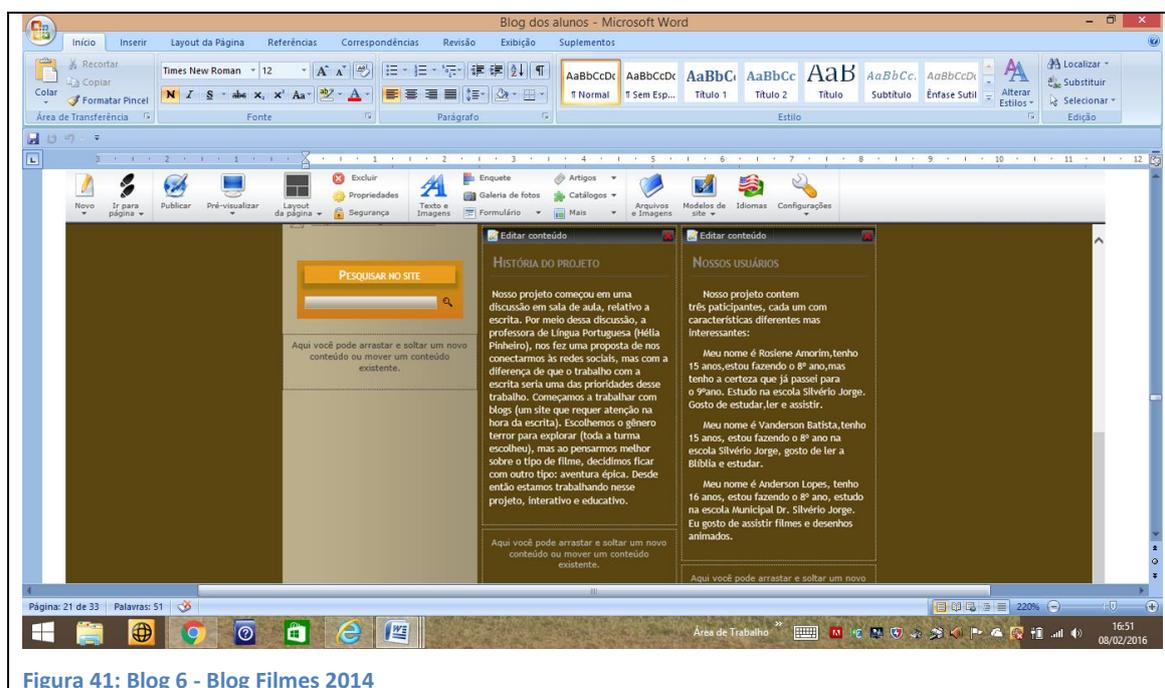


Figura 41: Blog 6 - Blog Filmes 2014

O texto começa informando que eles são três componentes, com características, apesar de diferentes, interessantes: “Nosso projeto contém três participantes, cada um com características diferentes, mas interessantes”.

Considere realmente “interessante” o argumento escolhido pelo grupo (“diferentes, mas interessantes”), pois esse grupo acabou contendo alunos com perfis bem distintos, o que fica marcado logo a seguir no texto de apresentação em que ela revela, com certa força ilocucionária, que seu objetivo é “passar de ano” (ela é a melhor aluna da sala), ao passo que um de seus colegas “gosta de ler a Bíblia”, e o outro “gosta de ver filmes”. O grupo não esconde a diversidade, porém a sustenta na relação de alteridade: “diferentes, mas interessantes”.

c) Habilidade de reconhecer os diferentes gêneros que constituem o blog:

De acordo com Rojo (2015), a prática cotidiana nos permite conhecer e reconhecer os gêneros discursivos tanto “pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem”. (ROJO, 2015, p. 86).

Para Koch (2009), todo sujeito constrói, ao longo de sua vida, uma competência que a autora vai denominar de competência metagenérica, que na verdade, seria a capacidade de reconhecer os mais diversos gêneros textuais.

Possivelmente, foi essa competência que viabilizou que os alunos (Blog 5) *blog Bob Esponja na escola*, utilizassem determinados gêneros textuais de maneira adequada, conforme poderá ser observado no trecho a seguir:

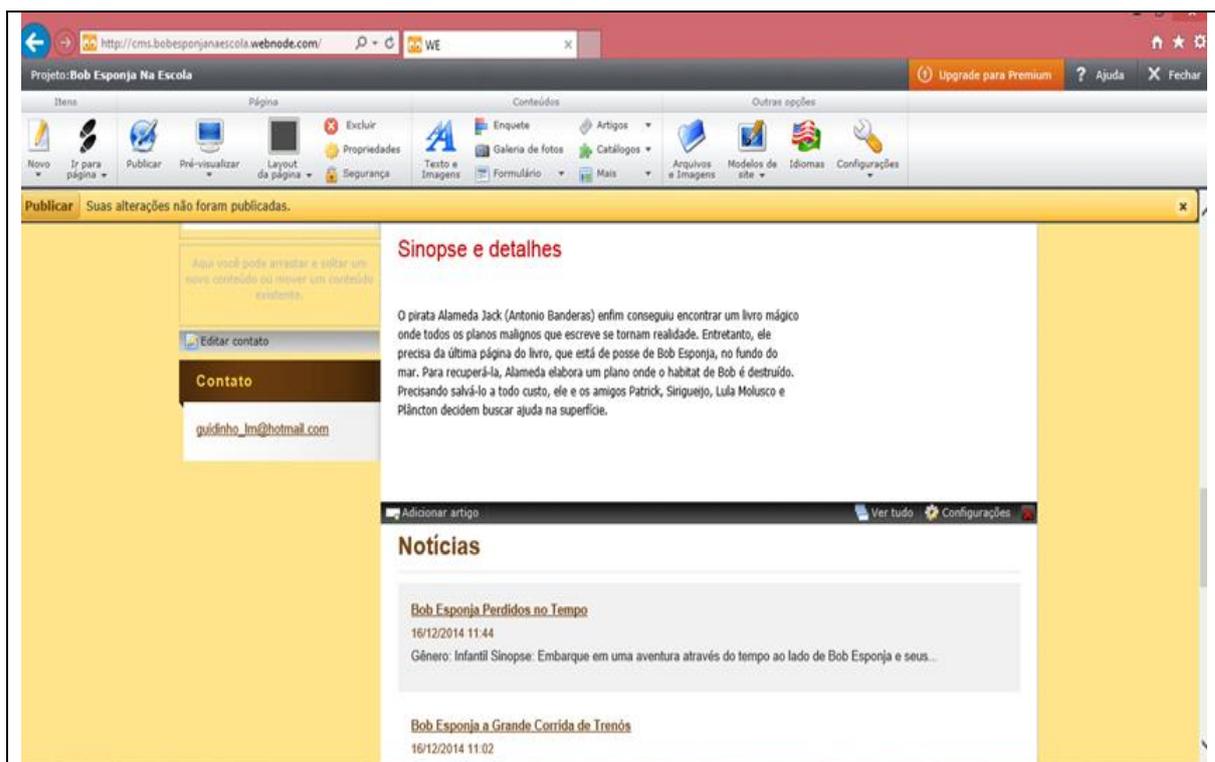


Figura 42: Blog 5 - Bob Esponja na escola - seção sinopse

Aqui, tem-se a sinopse do filme *Bob Esponja fora d'água*, que, conforme pode ser observado atende a proposta do gênero: texto relativamente curto; apresentação sucinta dos principais fatos e manutenção do mistério do filme, sem o qual não há razão para a sinopse. Vejamos com mais detalhes como isso foi organizado:

Sinopse:

[Apresentação] *O pirata Alameda Jack (Antônio Banderas) enfim conseguiu encontrar um livro mágico onde todos os planos malignos que escreve se tornam realidade.* [Fatos – problema] *Entretanto, ele precisa da última página do livro, que está de posse de Bob Esponja, no fundo do mar. Para recuperá-la, Alameda elabora um plano onde o habitat de Bob Esponja é destruído.*

Precisando salvá-lo a todo custo, ele e os amigos Patrick, Sirigueijo, Lula Molusco e

Plâncton decidem buscar ajudar na superfície. [Manutenção do mistério]

Além do desafio que, a meu ver, apresenta maior complexidade, o de descrever e comentar o desfecho, sem entregar o final da história, o grupo também se mostrou familiarizado com o tempo verbal (presente), para elaborar todo o texto: *ele precisa; que está de posse; Alameda elabora; Bob Esponja é destruído; ele e os amigos Patrick, Sirigueijo, Lula Molusco e Plâncton decidem buscar ajudar na superfície.*

Esse mesmo grupo lança mão de outro tipo de letramento na seção específica de apresentação pessoal, o que aponta para essa competência genérica a que me referi anteriormente com base em Koch.

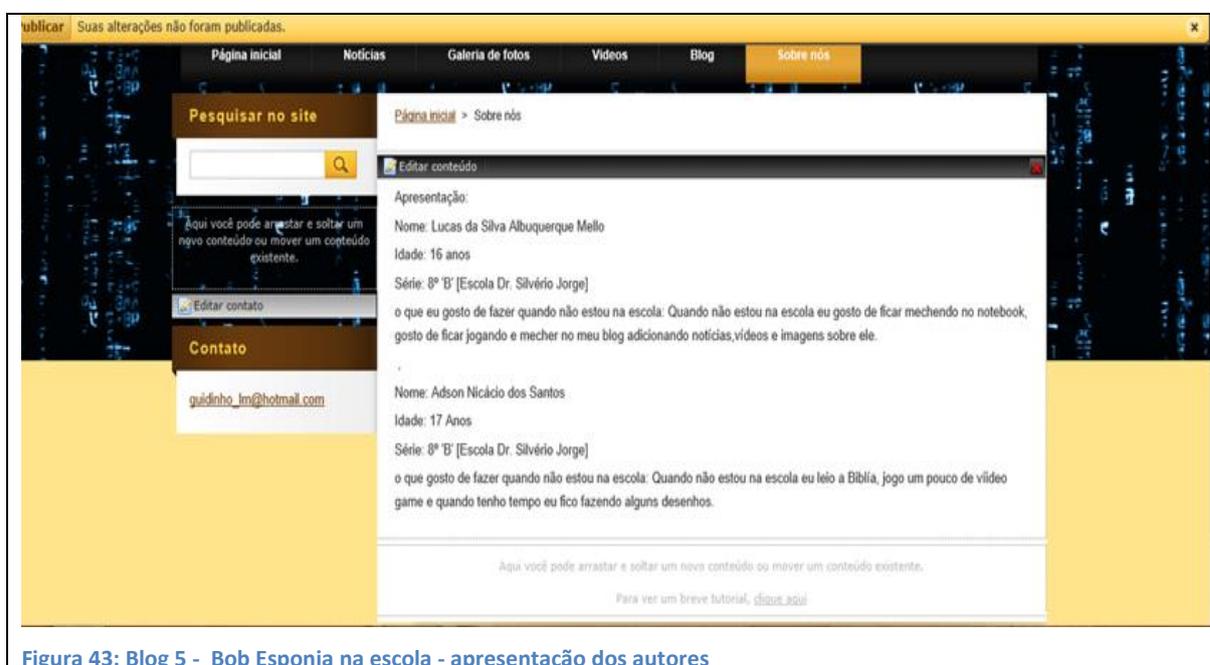


Figura 43: Blog 5 - Bob Esponja na escola - apresentação dos autores

Percebe-se que, além da estrutura composicional do texto – este em forma de tópicos; forma comum de ser vista em revistas específicas de adolescentes, tais como a *Capricho* – mudam-se tema e estilo. No que diz respeito ao tema, é a seção do blog específica para a circulação das informações do “mundo do privado”, do individual [e como eles fazem isso bem!]. O estilo segue coerentemente: uso de perguntas retóricas e descrições de “hobbies”, entre outros.

Outro exemplo que discuto, foi retirado do (Blog 6) *Blog filmes 2014*. Nele, os alunos criaram uma seção intitulada “História do projeto”, que atende àquilo que o título sugere que vai fazer: contar a história do projeto. Os alunos expõem para o leitor como e por que o projeto do blog surgiu. Argumentam que houve uma mudança.

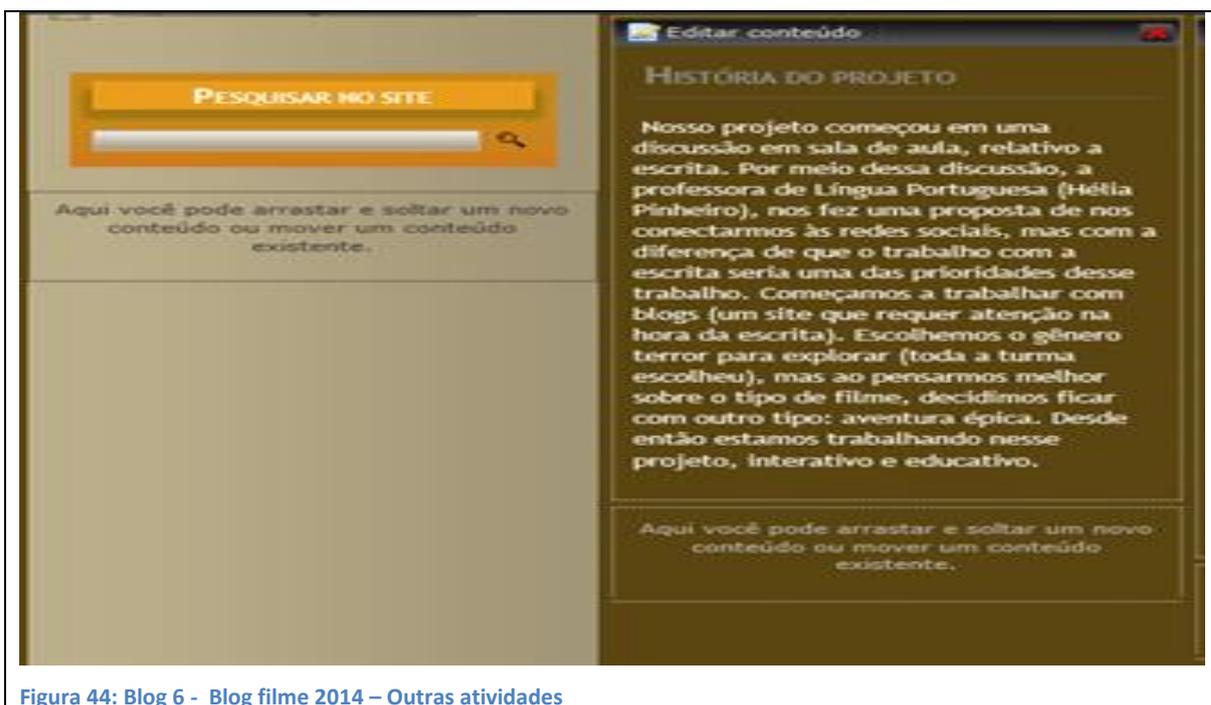


Figura 44: Blog 6 - Blog filme 2014 – Outras atividades

Interessante notar que tudo isso ocorre com uma preocupação com o uso de uma norma *culta/comum/standard* real. (cf. FARACO, 2008). Fica entrevisto o compromisso com o relato formal – *Nosso projeto começou em uma discussão em sala de aula, relativo à escrita* –, mas com marcas comuns da narrativa pessoal, como em: *mas ao pensarmos melhor sobre o tipo de filme, decidimos ficar com outro tipo de filme: aventura épica*, e omitem opinião. Essa mescla foi uma surpresa para mim, pois ela não é fácil de ser realizada. Mostra-me o quão “sofisticado/refinado” é o conhecimento dos gêneros dos alunos. Fico pensando que, por vezes, dedico muito do meu tempo voltado para a correção de pontuação, ortografia, que enquanto algumas questões são supervalorizadas, outras mais complexas não são trabalhadas.

Já o terceiro exemplo, referente ao (Blog 3) *blog Cidade de Deus*, traz um comentário sobre o filme escolhido pelos alunos: *Cidade de Deus*. Interessante observar que o texto atende à proposta do gênero comentário e, embora o texto tenha sido uma mescla de outros comentários postados na internet, os alunos conseguiram mesclá-lo e resumi-lo sem que este perdesse sua estrutura e coerência.



Figura 45: Blog 3 - Cidade de deus – Outras atividades

d) Redimensionamento dos papéis marcados:

Em contexto de sala de aula, acredito que devido à metodologia adotada por boa dos professores, não posso restringir essa responsabilidade aos professores de língua materna, costuma-se favorecer o surgimento de alunos destaque – quer porque tiram sempre as maiores notas, quer porque são os mais “bem comportados” e, por isso, muitas vezes acabam sendo usados como referência para incentivar a turma, entre outros.

Acontece que, mesmo sem nos darmos conta, nós professores, ao adotarmos esse tipo de procedimento, estamos fazendo surgir uma segregação em sala de aula, um verdadeiro “apartheid”. Acabamos, assim, por contribuir para a manutenção de grupos “privilegiados”.

Nessa turma específica, eu percebia essa realidade, havia alunos tidos como referência na sala pelo seu bom desempenho em notas, outro grupo mediano e, claro, os que ocupavam o lugar dos “marginalizados” (estes, normalmente tidos como os “rebeldes”, “barulhentos”, “desinteressados”, “tímidos” etc).

O desenvolvimento desse projeto de criação do blog foi uma surpresa para mim no sentido de que houve um redimensionamento desses papéis marcados. Ou seja, no conjunto do produto final das produções digitais, essas diferenças foram não só atenuadas, como, por vezes, apagadas até.

Claro está que os “melhores” e “mais aplicados” alunos continuaram nessa mesma linha. Ocorre que outros se mostraram tão capazes. Vejamos alguns casos a seguir:



Figura 46: Blog 4 - Auto da compadecida – Sinopse reescrita

Um dos grupos que me chamou a atenção pelo trabalho realizado foi o grupo responsável por essa sinopse (Blog 4) *blog O auto da compadecida*, que, a meu ver, foi a melhor entre as sinopses reescritas. Vejamos o porquê:

[Situa o enredo]: Este filme se passa no sertão

[Apresenta os personagens, apontando suas características predominantes]: Conta a história de dois amigos – João Grilo e Chicó – que fazem de tudo para conseguir dinheiro; (...) o padre e o bispo, muito interessados com a verba que recebiam da igreja; (...) o padeiro e a mulher, esta muito safada, escondia seus amantes dentro do guarda roupa; (...) o cangaceiro e seus capangas que faziam medo as pessoas da cidade (...);

[manutenção do mistério] (...) os mortos foram para o céu para serem julgados.

A exemplo da resenha anteriormente analisada, a produzida por esse grupo – *Blog O auto da Compadecida* – também apresenta a estrutura adequada: apresentação, descrição, fatos-problema e manutenção do mistério do filme. A riqueza dessa criação aponta para a escolha do que vai ser descrito a respeito de cada personagem e de cada episódio da trama, que vai compor o cenário dos problemas sociais do sertão, do Nordeste e, por que não, do Brasil. Essa aproximação do grupo dos problemas regionais/sociais mostra uma sensibilidade de escrita. Tudo isso sem, novamente, desfazer o mistério da comédia.

É preciso dizer que não esperava encontrar uma produção neste nível desse grupo. Composto por três alunos que tinham como assunto preferido falar de futebol, pouco participavam das aulas, a exceção fica por conta de um deles que tinha um interesse particular por poemas, de maneira que, quando a aula envolvia alguma discussão relativa a esse assunto, ele costumava se envolver. Os outros dois gostavam mesmo era de falar das competições, dos gols marcados e perdidos, das defesas realizadas, enfim, daquilo que remetia a futebol. É bem verdade que certos usos linguísticos não mascaram uma certa irreverência com a escrita dita “cult”, por exemplo, repetição do verbo “ter”, no sentido de “haver; falta de pontuação adequada, entre outros; mas, ao mesmo tempo, tem esse olhar para o âmago da obra.

Outra postagem que também chamou minha atenção, justamente pelo deslocamento de lugar, foi essa (Blog 7) que exponho a seguir:



Figura 47: Blog 7 - Proibido para menores – Galeria de fotos

O grupo responsável por essa postagem era composto por duas alunas consideradas bastante tímidas, pelo comportamento de silenciarem durante as aulas, pela pouca participação nos momentos que a turma precisava tomar decisões e por procurar romper com qualquer tentativa de aproximação por parte dos colegas de sala – algumas vezes, quando abordadas, pouquíssimas vezes, respondiam de maneira grosseira as interpelações dos colegas, outras as ignoravam completamente.

A maioria das imagens traz uma carga de sensualidade bastante acentuada que pouco representaria o comportamento das alunas em sala de aula. Ao que parece, trata-se de uma provocação, a começar pelo título do blog: *Proibido para menores*.

Surgem aqui, muito pelas escolhas multimodais, outras facetas dessas alunas que puderam vir à tona por meio dessa atividade.

O trabalho com os blogs propiciou o redimensionamento desses papéis. Os alunos que eram “bons” continuaram sendo “bons”, porém aqueles que mal participavam das aulas, que pouco se envolviam com as atividades de sala, apresentaram um comprometimento e um desempenho bastante significativo.

e) Estratégias de escrita mais elaborada:

Escrever nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando são levados em consideração fatores cognitivos, linguísticos e extralinguísticos. No entanto, não serão essas as questões que procurarei discutir aqui, pelo contrário, interessa-me é observar de que maneira os alunos construíram seus textos, preservando as características que lhes são próprias e mostrando um comprometimento com a(s) norma(s) culta(s) da língua.

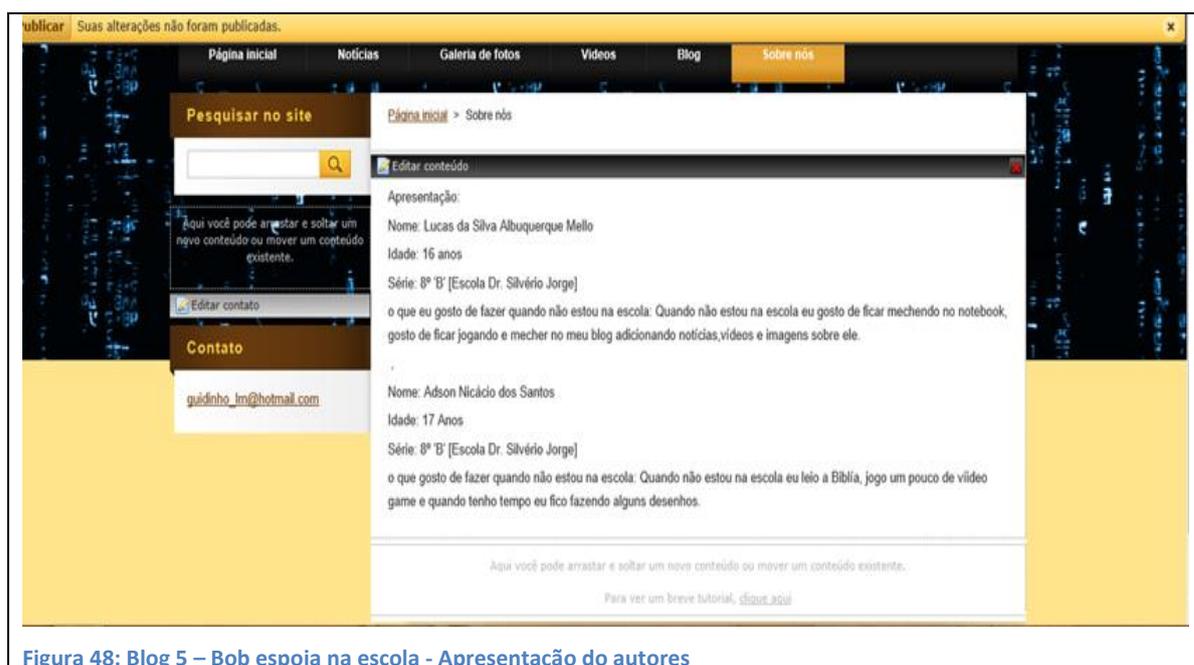


Figura 48: Blog 5 – Bob espoja na escola - Apresentação do autores

No caso dessas apresentações dos autores (Blog 5), é possível perceber como eles conseguiram ser estratégicos: produziram uma apresentação em *estilo perfil*. Sucintos e bem objetivos, em fomato topicalizado, muito presente em revistas de circulação para adolescentes. Ora, se a dificuldade era a de escrever, então melhor é não se comprometer.

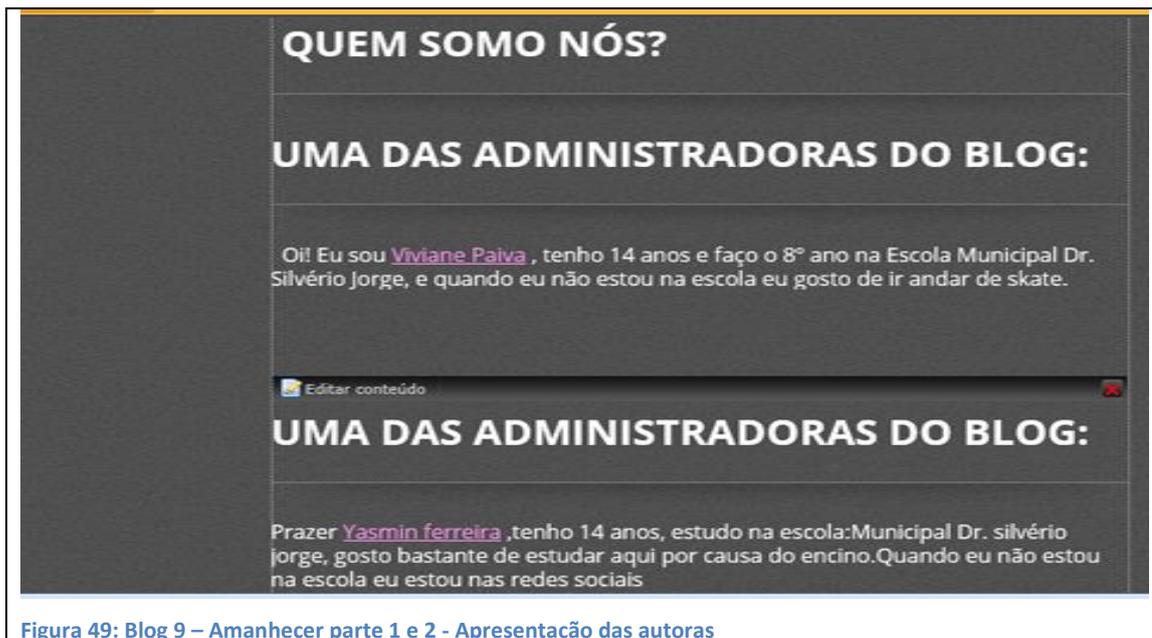


Figura 49: Blog 9 – Amanhecer parte 1 e 2 - Apresentação das autoras

Nesse outro trecho, retirado do (Blog 9) blog *Amanhecer parte 1 e 2*, as autoras se apresentam, respondendo inicialmente à pergunta: Quem somos nós? Em seguida, para responder à pergunta, colocam um segundo texto: Uma das administradoras do blog. Muito interessante a maneira como elas inovam, além de criativas se mostram irreverentes: “Oi! Eu sou Viviane Paiva...”; “Prazer Yasmin ferreira...”.

Apesar de alguns desvios de ordem gramatical, ortográfica e emprego de letras minúsculas em nome próprio, não dá para não valorizar essa produção. Afinal, as alunas conseguiram manter a coerência no texto e entre os textos, utilizaram recursos que possibilitaram a progressão textual, como alguns conectivos e sinais de pontuação.

Para finalizar essa análise, discuto ainda um último trecho retirado do Blog 1: *Vivendo de ação e aventura*. Trata-se de uma seção em que os alunos se propuseram a apresentar para o leitor do seu blog uma lista de filmes como sugestão, que, segundo eles, são “os melhores filmes de ação de 2014”.

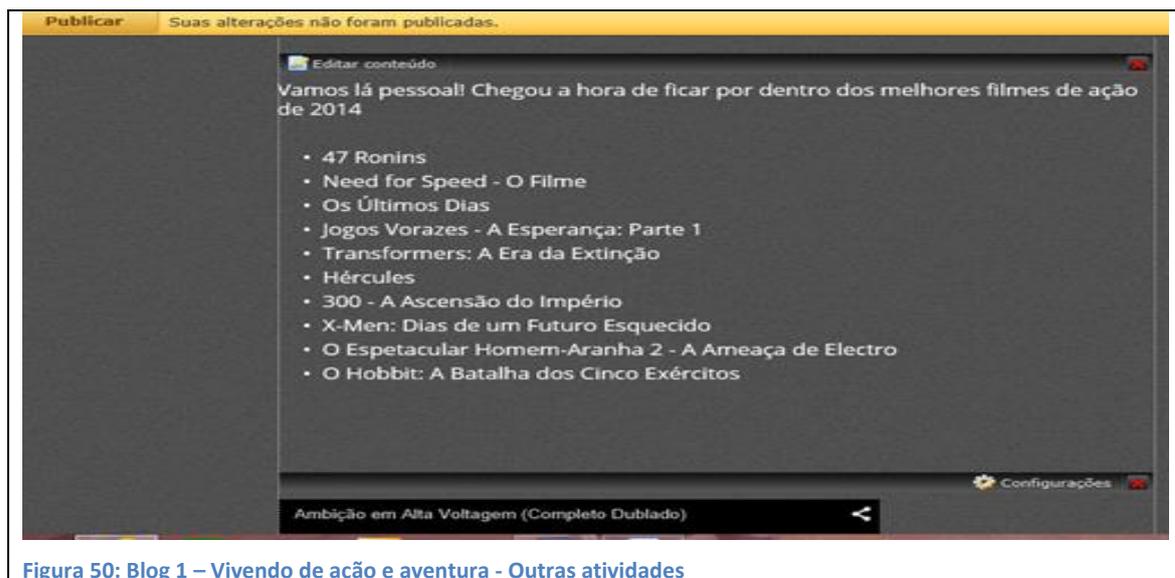


Figura 50: Blog 1 – Vivendo de ação e aventura - Outras atividades

A lista é composta por dez filmes, que aparecem em forma de tópico, facilitando assim a visualização das indicações. Além disso, do meu ponto de vista e, foi o que me fascinou nessa produção textual, os alunos criam uma espécie de chamada, de convite. Vejamos:

Vamos lá pessoal! Chegou a hora de ficar por dentro dos melhores filmes de ação de 2014.

Mais importante do que querer classificar o gênero escolhido pelo grupo para tal publicação, chama a minha atenção a relação de proximidade estabelecida entre autores/público-leitor do blog, por meio do vocativo “pessoal”, em tom amistoso. Essa interação amistosa é seguida da oferta de uma lista de recomendações, ação essa que, a meu ver, se faz extremamente generosa do grupo, o que faz entrever o nível de envolvimento do grupo com o tópico tratado no blog.

Todos esses recursos trazidos pelos alunos – e bem trazidos – conferiram à produção uma riqueza não só textual, mas também comunicativa/discursiva muito satisfatória e, ao mesmo tempo, reveladora daquilo com que, até então, não havia me deparado nas produções textuais deles: esse “domínio” em usar/manipular a língua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) quando Golias apareceu, todo mundo olhava para ele e falava: ele é muito forte, muito grande, não tem como ganhar dele. E Davi, quando olhou para Golias, disse: ele é muito grande não tem como errar. É assim que temos que lidar com os nossos problemas diários, com a nossa vida (...)”.

(Texto extraído do discurso de Wendell Lira após ganhar o Prêmio Puskás de 2015, da FIFA).

Início minhas considerações finais acerca desse trabalho a partir dos objetivos e das questões de pesquisa, por ter sido eles que nortearam o desenvolvimento desse estudo:

Objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

Questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital pode oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?
- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

Esses objetivos e essas questões de pesquisas foram elaborados com base nos resultados gerados a partir de dois momentos: um ocorreu na fase exploratória e, o outro, na fase de aplicação de uma sequência didática que envolve o trabalho da escrita em contexto digital. O trabalho na fase inicial da metodologia de exploração me levou a me aproximar dos meus alunos conhecendo um pouco mais a respeito das suas práticas letradas fora do contexto escolar.

Por meio da realização dos procedimentos de geração de registros tais como as rodas de conversa e as entrevistas informações, os alunos confirmaram a suposição que eu tinha de que

a maioria deles estava inserida nas práticas de leitura e de escrita dos ambientes digitais, especificamente nas redes sociais dowhatsApp e do facebook.

Confirmada essa suposição, senti a necessidade de compreender melhor como se dava a relação desses alunos com essas práticas nesses ambientes. Para isso, propus a eles escolherem e disponibilizarem para mim algumas páginas de seu facebook.

A recusa não veio de imediato, pelo contrário, até que se mostraram bastantes abertos à proposta. A surpresa ficou para o dia que combinamos de recolher esse material – de um total de 25 alunos que disseram ter acesso às redes sociais, apenas dois disponibilizaram material que, por sua vez, tiveram trechos de conversas apagados. Aquela recusa, em um primeiro momento, deixou-me frustrada e até desapontada. Contudo, amparada em uma reflexão de Fritzen (2012) que recupero parte dela aqui: “entrar no “universo do outro” requer mais que a chancela da universidade (...)”(FRITZEN, 2012, p.53)decidi buscar respostas para aquele comportamento dos alunos.

Foi em meio às respostas dadas pelos alunos para justificar as razões que os levaram a não querer que eu tivesse acesso às suas postagens nas redes sociais que surgiu aquilo que se configurou como o problema de pesquisa desse trabalho.Os alunos acabaram por revelar que nesses espaços o uso da escrita não seguia os padrões convencionais (a norma padrão), de modo que eles não gostariam que a professora da disciplina Língua Portuguesa (no caso, eu) tivesse acesso a essas escritas. Naquele momento compreendi que a relação que os alunos tinham com a prática da escrita em sala de aula era atravessada pela representação que eles tinham da língua, isto é, a imagem subjetiva da norma padrão da língua confundia-se com a própria língua.

Diante disso, busquei realizar com os alunos algumas reflexões que os levassem a romper com essa ideia de língua única como valorização ideológica. Fiz isso refletindo acerca dos contextos em que o uso da língua varia. Levei exemplos de minhas páginas no facebook. Mostrei que inclusive eu, professora (figura historicamente imbuída de poder), era praticante daquela variação linguística. Expliquei que, dentro daquele contexto, aqueles usos eram extremamente coerentes. Como resposta a esse movimento, a essa reflexão, quatorze alunos passaram a disponibilizar páginas do seu facebook.

Todo o processo aqui recuperado foi embasado em teóricos que concebem a língua como uma realidade dinâmica e heterogênea, entre esses teóricos destaco Rojo (2000), cujas reflexões acerca dos PCNs e o ensino de língua portuguesa defendem que o ensino da língua materna deve partir da concepção de que a língua é heterogênea. Em seguida, destaco Faraco (2008), que desenvolve uma profunda reflexão sobre o uso da língua e suas variações. Para

Faraco, negar a heterogeneidade da língua deve-se mais a fatores de ordem política, econômica e sociocultural que propriamente a fatores linguísticos. Essa reflexão foi bastante relevante para esse trabalho, pois o movimento, iniciado com a leitura dos PCNs e do trabalho de Rojo que me convocou a uma mudança de postura em relação a minha prática docente, passou a se firmar ainda mais.

Compreender que a língua é um instrumento de poder, cujas variações são valoradas socialmente, a fim de que assim se mantenha a hegemonia linguística das classes econômicas mais favorecidas, justamente por ser essa classe a “suposta praticante” da variação linguística escolhida como a representação da língua “correta”, colocou em xeque a minha relação com o ensino de língua portuguesa.

Essas considerações fizeram-me chegar a Street (2014), teórico que propõe que o ensino de língua materna deve partir do contexto social do aluno. Para o teórico, considerar as práticas sociais dos alunos permitirá que as práticas de letramento trabalhadas pelas escolas saiam do campo da abstração para a realidade, o que implica em considerar a heterogeneidade da língua.

Essa abordagem de ensino foi denominada por Street de letramento ideológico e opõe-se ao que ele chamou de letramento autônomo, cujo ensino parte da concepção de língua homogênea, que sustenta que a apropriação do letramento dar-se de maneira autônoma, neutra e pode ser mensurada.

Interessante considerar que entrar em contatos com essas propostas teóricas provocaram em mim dois efeitos imediatos. O primeiro se apresentou em forma de “choque”, pois muito, ou tudo, da minha prática pedagógica vinha dessa abordagem autônoma de letramento e isso me trouxe certo desconforto. O outro efeito, não tão imediato, veio em forma de reflexão possibilitada, principalmente pelo meu acesso às práticas linguísticas dos alunos em contexto extra-escolar. Era praticamente impossível negar toda a discussão que esses teóricos vinham fazendo se eu tinha ali na minha sala de aula toda aquela realidade sendo apresentada.

A partir dessas constatações, compreendi que era necessário posicionar-me diante dos fatos e foi aí que optei por travar um embate com a ideia de língua única como valorização ideológica. Essa escolha levou-me à noção de tema proposta por Bakhtin e seu Círculo (1929/1990), que defende que língua é interação, ou seja, é por meio do diálogo, da enunciação que a língua se concretiza.

Dessa maneira para Bakhtin, língua é discurso e discurso é ideologia, portanto qualquer que seja a representação que tenhamos de língua essa representação se sustenta em uma ideologia, logo, se a ideologia é passível à mudança, a representação de língua também é:

“Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1990, p. 15).

Consciente de que estava iniciando uma luta contra um “gigante” – e a partir de agora aqui nas considerações finais, começo a valer-me da analogia utilizada pelo jogador de futebol Wendel Lira a que a epígrafe desta seção faz referência –, que foi construindo e sustentado historicamente por uma cultura elitista, que vê na língua uma eficiente forma de exclusão, não só linguística, mas social mesmo, voltei às práticas cotidianas dos alunos e percebi que era ali que estava a possibilidade de (re)significar a relação deles com a concepção de língua e conseqüentemente com a de escrita.

Assim, lancei mão de uma sequência didática que trazia como proposta a criação de blogs a partir de uma temática de preferência dos alunos, no caso aqui filme. Essa proposta elegeu o hipertexto como objeto de estudo. Primeiro, porque vi no hipertexto elementos que apontavam para uma outra relação com a língua/linguagem e, segundo, porque queria, de fato, colocar os alunos em contato com práticas que demandassem usos de linguagem diferentes daquelas que eles estavam habituados a praticar nos ambientes digitais.

Essa proposta revelou-se desafiadora, talvez não para os alunos, mas para mim que agora precisava ter a clareza de que o produto final desse trabalho não podia correr o risco de ser avaliado por um olhar voltado para o letramento autônomo. Difícil desvencilhar-se de convicções que permearam o imaginário de toda uma formação e história de vida. Dei-me conta disso no momento em que olhei pela primeira vez para os blogs dos alunos como produto acabado; minha atenção recaiu justamente sobre aquilo que eu vinha tentando combater: a visão tradicional de língua, que, nesse momento, veio à tona e eu fui direto querer tratar das questões de ordem gramatical, tais como: ortográfica, pontuação etc.

Atentando para essa contradição entre proposta metodológica e o tratamento que começava dar aos blogs dos alunos, voltei a refletir sobre o que Terzi (2007) embasada em Street, propõe que façamos quando desenvolvemos trabalhos na perspectiva do letramento ideológico: avaliar não como o letramento afeta os alunos, mas *como os alunos afetam o letramento*. O foco do meu olhar agora passava a recair sobre a maneira como os alunos tinham usado o letramento que foi trabalhado, em suas práticas de escrita. O resultado a que chegamos aponta para um movimento bastante interessante dos alunos em direção ao uso da língua.

Entre esses resultados destaco que as produções dos blogs chamou minha atenção para a presença de aspectos discursivos e linguísticos bem mais complexos em relação aos que os

alunos normalmente utilizavam nas suas produções fora do ambiente digital, a saber: escolha mais autônoma de uso de diferentes gêneros constitutivos da estrutura hipertextual do blog; constituição identitária social pelo estilo e estabelecimento de autoria na tensão identidade/alteridade; redimensionamento dos papéis sociais marcados na sala de aula, escolhas de processos de retextualização; e adequação no uso das modalidades oral e escrita.

Os resultados ainda mostraram que o uso do suporte digital do blog colaborou para a instauração de deslocamentos discursivos tanto do professor como dos alunos em relação à noção de tema, no sentido bakhtiniano, de língua única como valoração ideológica em sala de aula.

Outra questão que posso considerar como resultado dessa proposta didática diz respeito ao cooperativismo observado entre os alunos durante as realizações das atividades. Constatei que alunos que detinham um conhecimento maior do manuseio da máquina se mostraram solícitos aos colegas que apresentavam dificuldades em operar com a tecnologia do computador. Essa disponibilidade em querer ajudar o outro acabou aproximando alunos de colegas com os quais mal tinham contato. Foi bastante significativo esse movimento que praticamente toda a turma vivenciou.

Claro fique que, ao propor ir de encontro a visão hegemônica de língua única, em nenhum momento eu tive a pretensão de querer vencer esse “gigante”, até porque essa é uma luta histórica, que não depende unicamente de uma mudança metodológica de ensino, mas de questões bem mais complexas, de cunho político, econômico e social.

Antes, quis, porém, como coloca Wendell Lira na sua fala de agradecimento por ter vencido, entre tantos favoritos, a disputa do gol mais bonito, do prêmio Puskás 2015 da FIFA, dizer que é isso mesmo que temos que fazer quando precisamos seguir, mas no caminho nos vemos diante de um gigante que parece invencível: temos que enfrentá-lo.

Antes, porém, de encerrar essas considerações, quero que registrado fique que os percalços encontrados ao longo da realização dessa pesquisa não foram poucos: falta de disponibilidade de tempo para estudar e desenvolver a pesquisa adequadamente, em virtude de se trabalhar 60h/semanais, não dispor de condições adequadas para a realização das atividades no laboratório de informática, como a falta de manutenção dos computadores, internet lenta, falta de pessoal de apoio para auxiliar nas atividades, falta de preparo da professora (no caso – eu) para trabalhar com os suportes digitais, tudo isso acabou se refletindo na condução do trabalho e por mais que eu tenha tentado “driblar” alguns desses obstáculos nem sempre foi possível transpô-los.

Mesmo assim, considero que os resultados obtidos muito significam para a minha prática pedagógica. Mudou a minha relação com a língua e com o ensino desta, é bem verdade que não rompi com o ensino tradicional nem mudei a dinâmica da escola, mas mudei o meu posicionamento, a minha postura em sala, a minha relação com os alunos e tenho certeza que eles também passaram a ter uma outra visão de língua, talvez menos perversa, mais flexível, mais próxima de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail/V. N.VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem**; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. – 5ª ed. – São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In. PRETI, Dino. et. al. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações / USP, 1997.
- CEREJA, William. **Significação e tema**. In. BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. – 5ª ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.
- CINEMA BRASILEIRO: <http://www.ancine.gov.br/>. Acesso em 11 jul. 2014.
- COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inêz Probst (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. **Signo**. V. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em www.letramento.iel.unicamp.br/.../Letramento_e_implicacoes_Kleiman. Acesso em 21/10/2015.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2ª ed. -1ª reimpressão, 2011 –; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA: fundamentos teóricos. Rede São Paulo de Formação Docente, São Paulo, 2012.

NETO, José Francisco de Melo. **Pesquisa-ação: aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular**. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_pesquisa_acao.pdf. Acesso em 05 ago. 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Andréa. Ensino de língua portuguesa a distância e constituição do sujeito pela escrita. In. HANNA, Vera Lucia Harabagi. **Letras no terceiro milênio**: diálogos transdisciplinares. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

ROJO, Roxane. **Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores**. In. ROJO, Roxane. (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

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

ROJO, Roxane. Moura, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. “A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos.” In. De PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin**: inter e intradiscursividades. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. – 1ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução de Marcos Bagno. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. In. KLEIMAN, Ângela B. CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ANEXOS

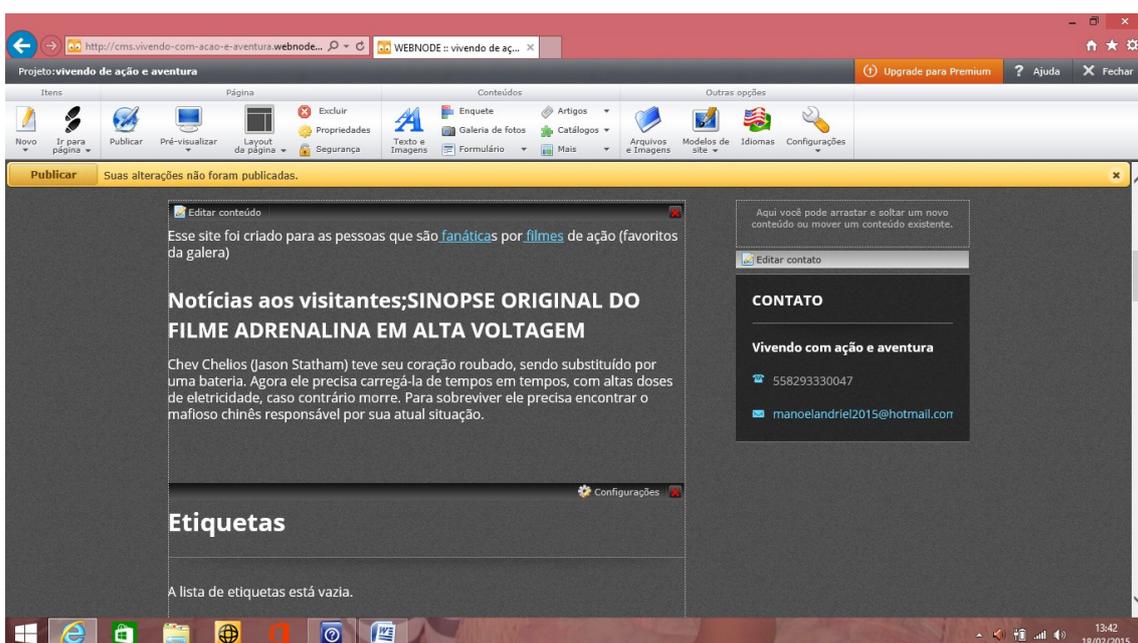
BLOGS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

ANEXOS – Prints screen de páginas dos blogs criados pelos alunos

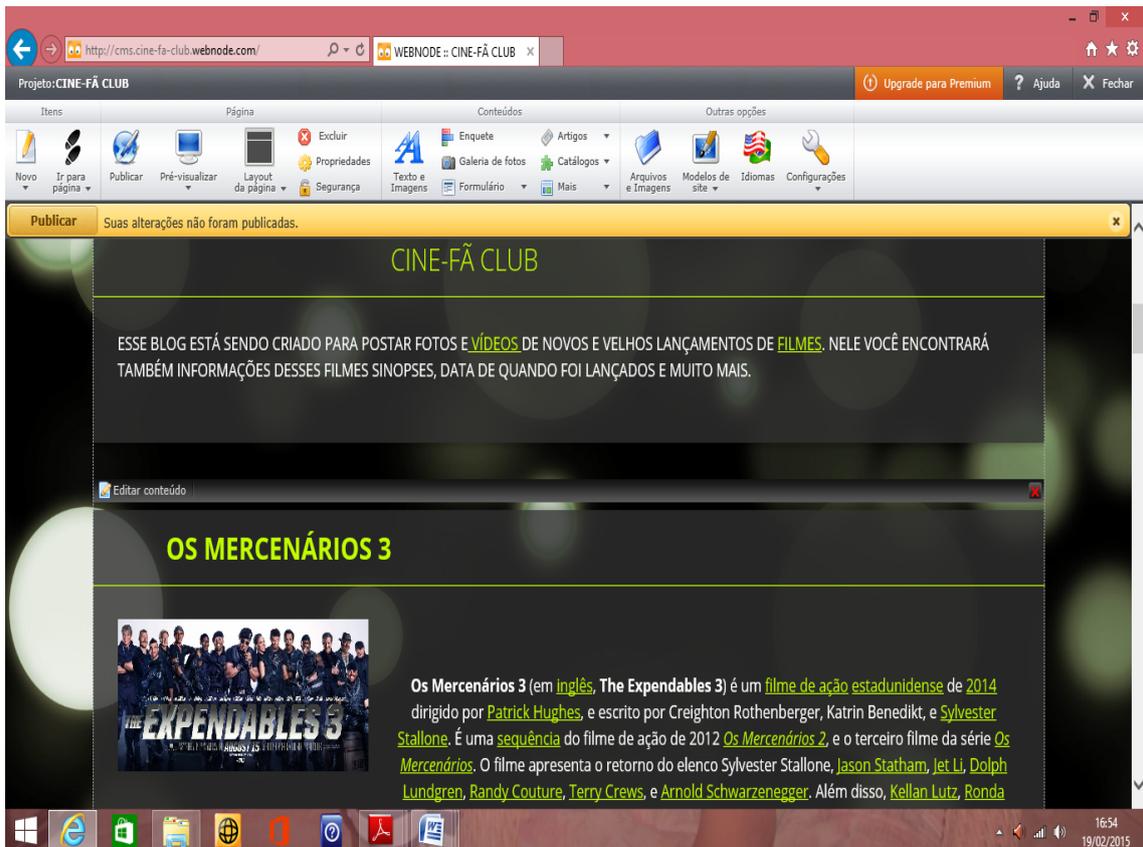
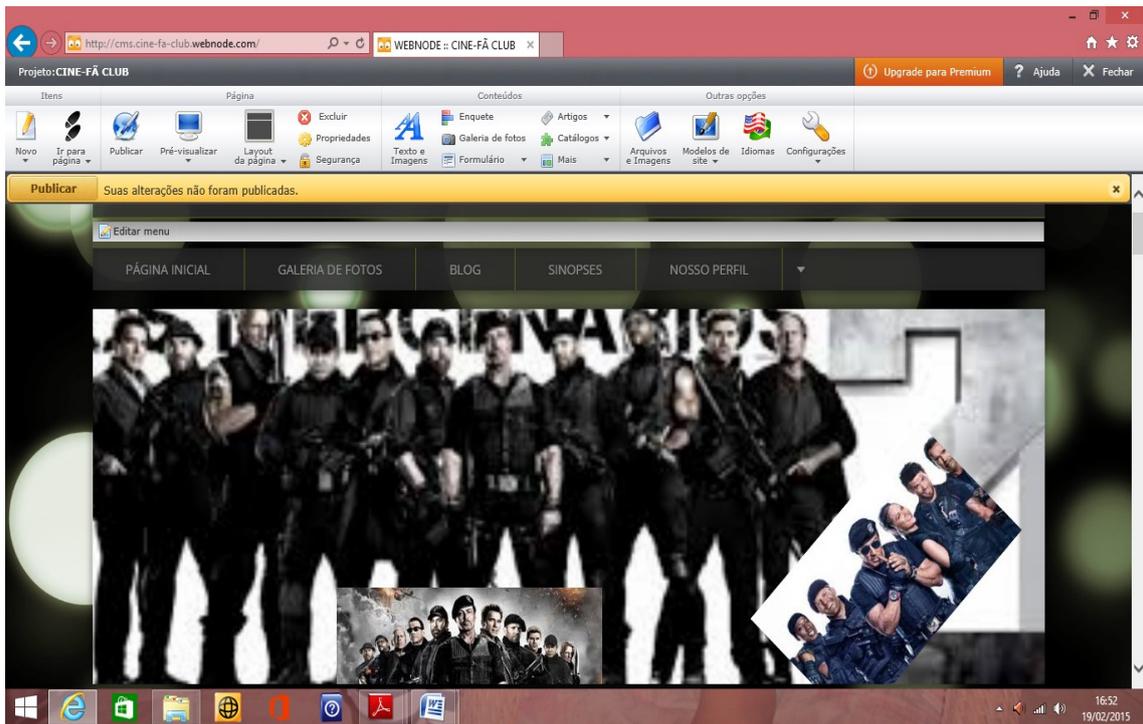
A distribuição das páginas dos blogs, que aqui serão apresentadas, foi feita considerando as estruturas propostas aos alunos para o desenvolvimento dos blogs.

1. Títulos (tema) e apresentação dos blogs

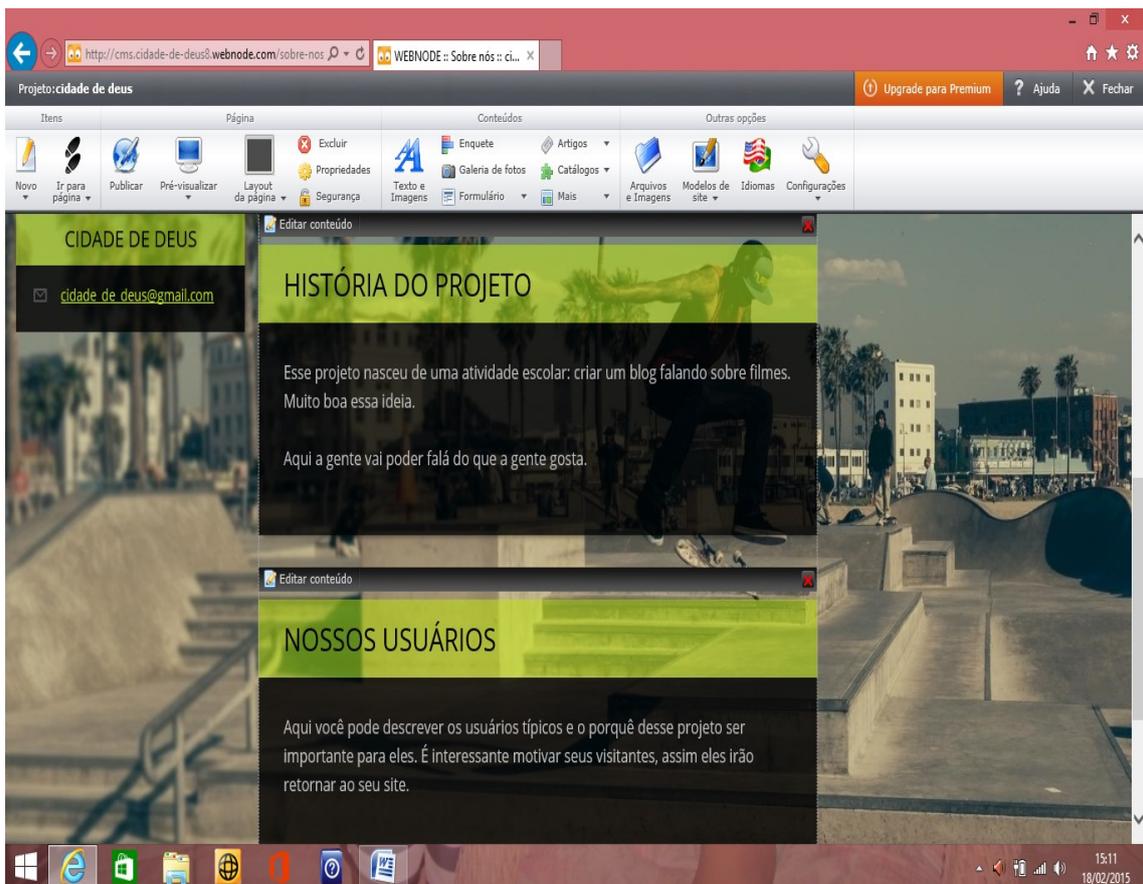
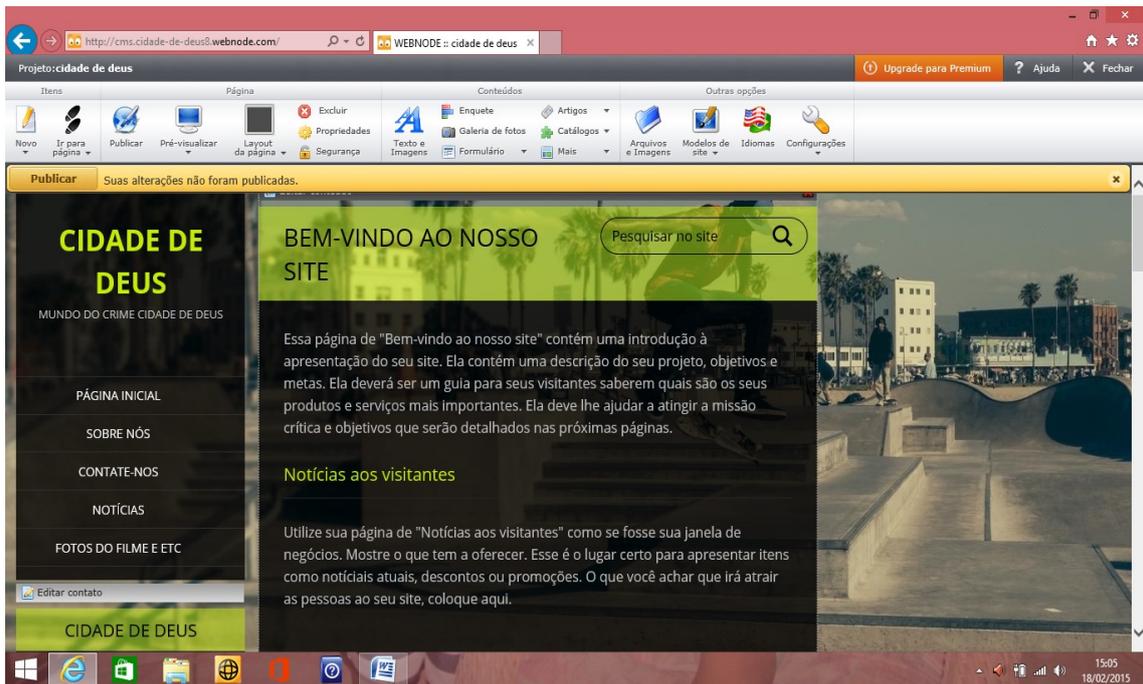
Blog 1: Vivendo de ação e aventura



Blog 2 : Cine-fã Club



Blog 3: Cidade de Deus



Blog 4: O auto da compadecida

Projeto:auto da compadecida Upgrade para Premium ? Ajuda X Fechar

Itens Página Conteúdos Outras opções

Novo Ir para página Publicar Pre-visualizar Layout da página Excluir Propriedades Segurança Enquete Galeria de fotos Formulário Mais Artigos Catálogos Arquivos e Imagens Modelos de site Idiomas Configurações

página inicial mapa do site rss imprimir

o auto da compadecida

o auto da

Editar menu

- o auto da compadecida
- Sobre nós
- Contate-nos
- Notícias
- Galeria de fotos

Editar conteúdo

Bem-vindo ao nosso site

Essa página de "Bem-vindo ao nosso site" contém uma introdução à apresentação do seu site. Ela contém uma descrição do seu projeto, objetivos e metas. Ela deverá ser um guia para seus visitantes saberem quais são os seus produtos e serviços mais importantes. Ela deve lhe ajudar a atingir a missão crítica e objetivos que serão detalhados nas próximas páginas.

Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente.

15:46 18/02/2015

Projeto:auto da compadecida Upgrade para Premium ? Ajuda X Fechar

Itens Página Conteúdos Outras opções

Novo Ir para página Publicar Pre-visualizar Layout da página Excluir Propriedades Segurança Enquete Galeria de fotos Formulário Mais Artigos Catálogos Arquivos e Imagens Modelos de site Idiomas Configurações

Editar contato

CONTATO

auto da compadecida
autodacompadecida@hotmail.com

Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente.

Adicionar artigo Ver tudo Configurações

Notícias

sinopse reescrita
12/01/2015 15:39
Este filme se passa no sertão. Conta a história de dois amigos - João Grilo e Chicó - que faziam de...

Sinopse do filme Auto da compadecida
05/01/2015 14:52
Sinopse do filme Auto da compadecida No vilarejo de Taperoá, sertão da Paraíba, João Grilo...

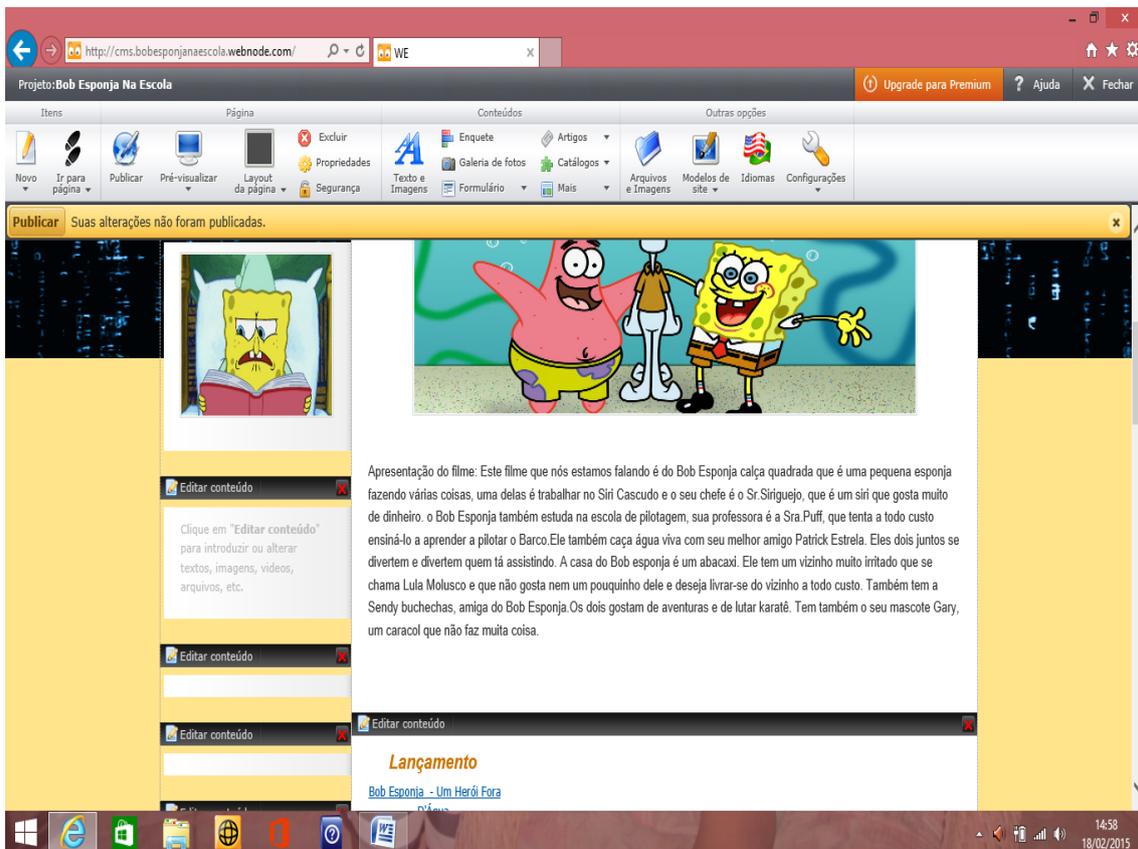
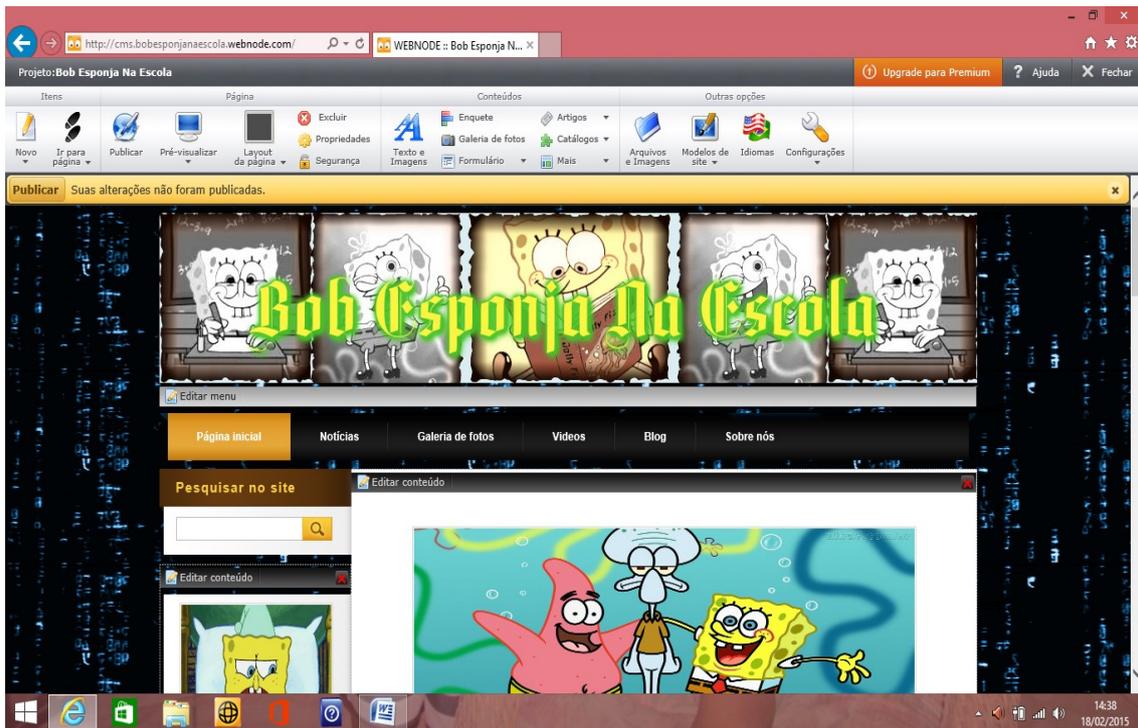
Nota aos visitantes
18/12/2014 12:30
Mantenha seus visitantes informados das novidades e eventos do seu site com frequência. Você...

Site lançado
18/12/2014 12:29
Nosso novo site foi lançado hoje. Conte aos seus visitantes porquê criou este site e como esta...

Configurações

15:48 18/02/2015

Blog 5: Bob Esponja na escola

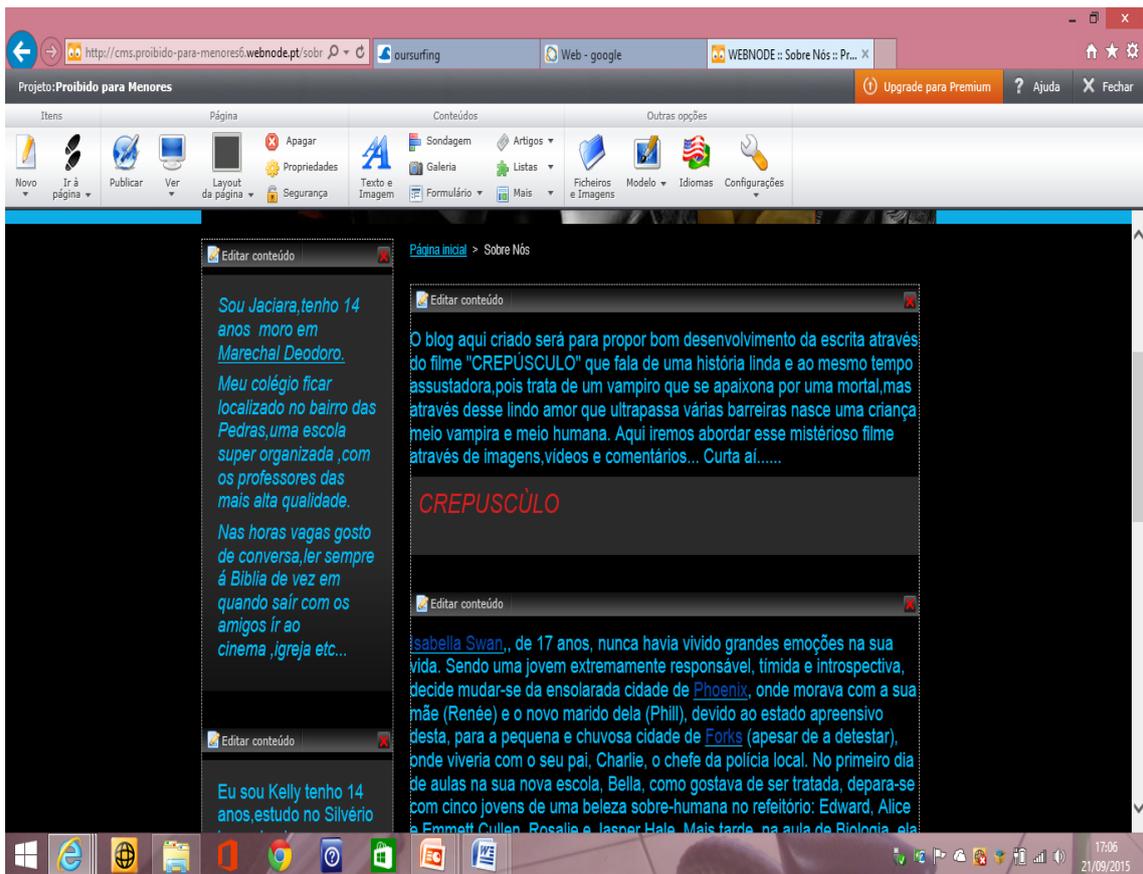
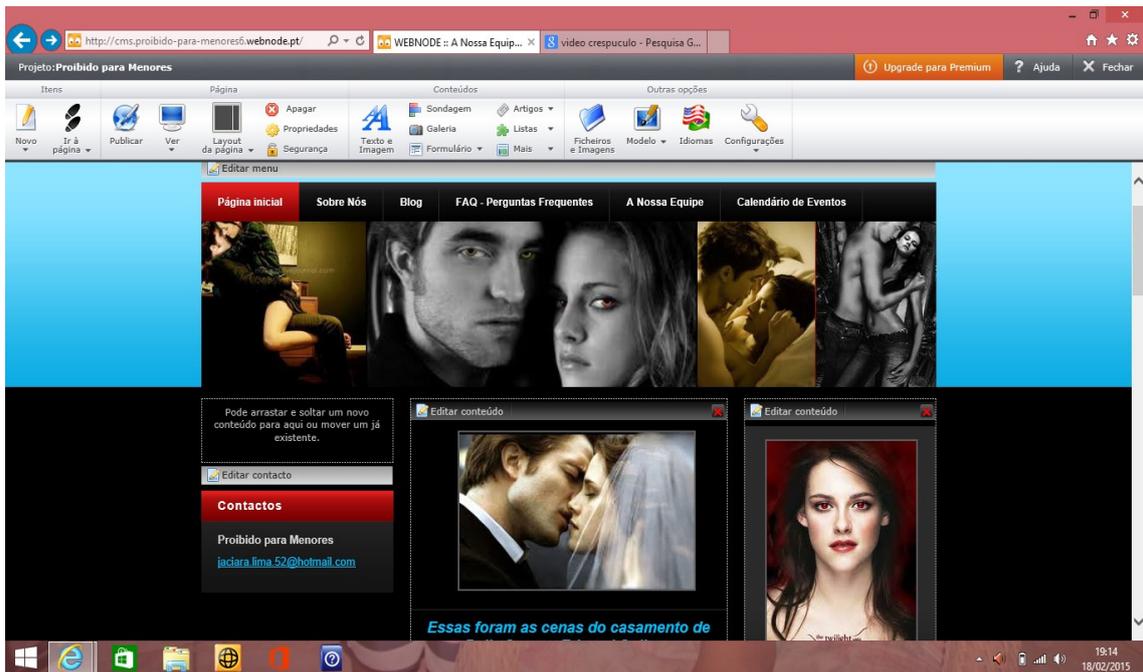


Blog 6: Blog filmes 2014

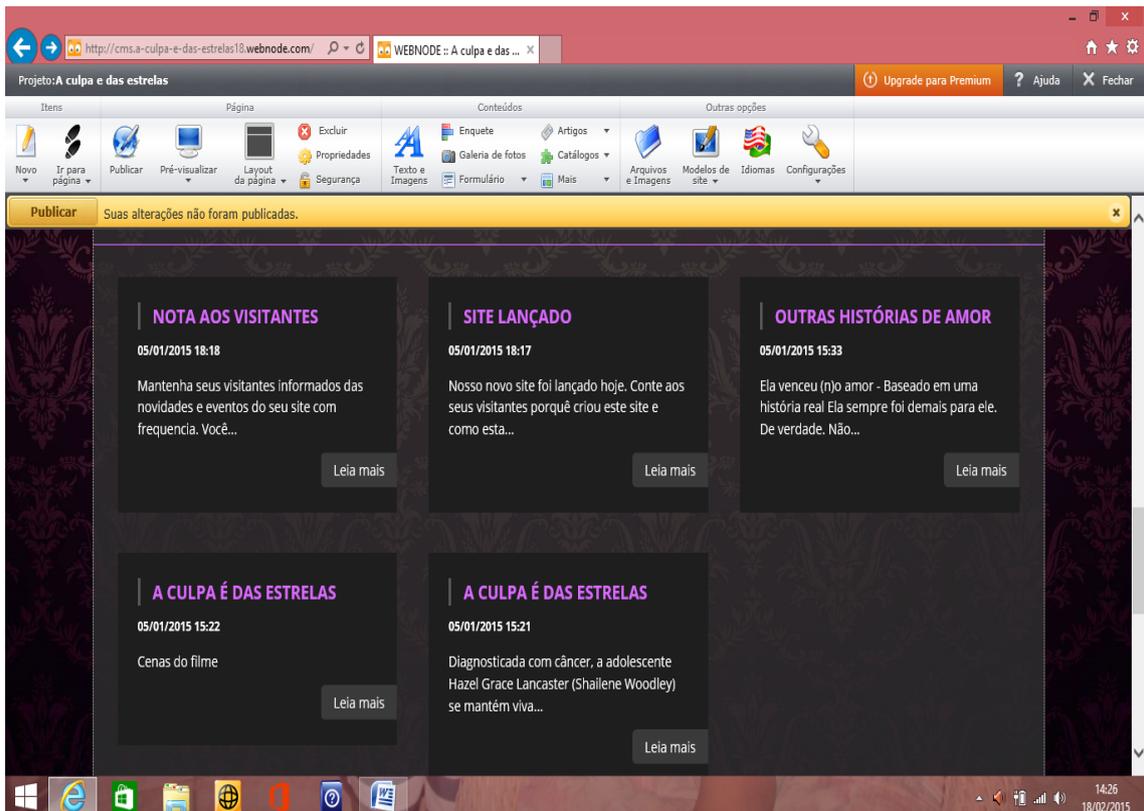
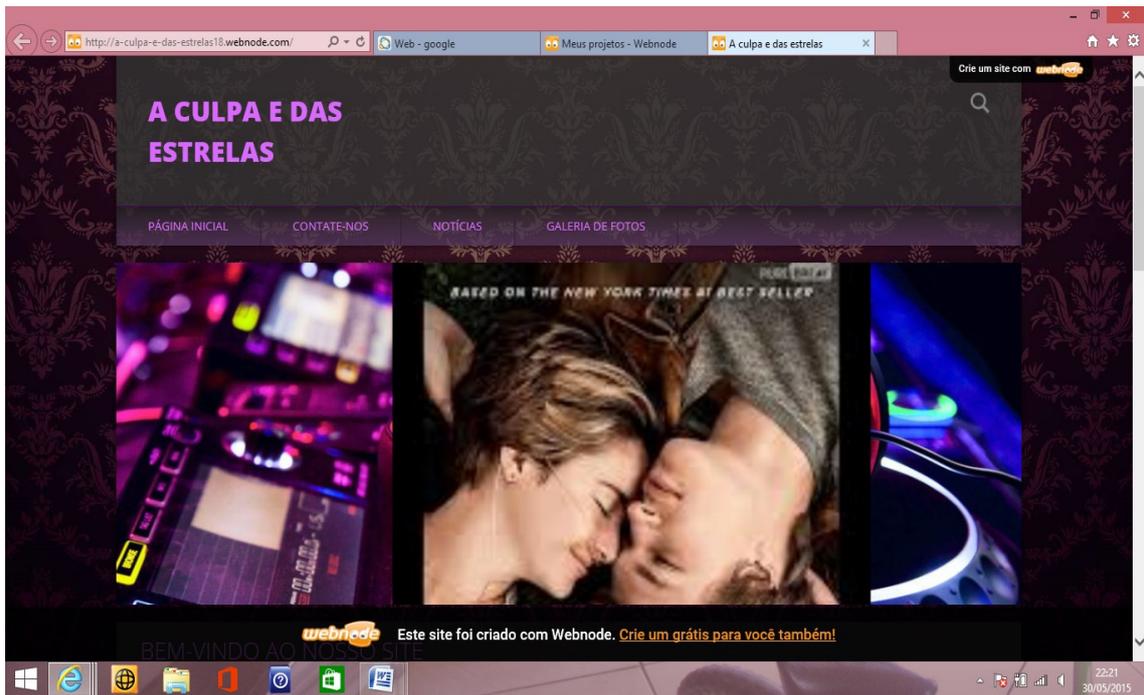
The screenshot shows the 'BLOG FILMES' CMS interface. The browser address bar displays 'http://cms.blog-filmes0.webnode.com/'. The page title is 'WEBNODE :: BLOG FILMES'. The main content area features a large banner with the text 'Blog filmes 2014' and a movie poster for 'Beauty and the Beast'. On the left, there is a sidebar with a menu titled 'Editar menu' containing links for 'Página inicial', 'Sobre nós', 'Notícias', 'Galeria de fotos', 'Blog', 'FAQ - Perguntas Frequentes', and 'Calendário de eventos'. Below the menu is a 'CONTATO' section. The main content area has an 'Editar conteúdo' window open, showing a text editor with the following text: 'O blog foi criado para trabalharmos com o hipertexto, explorando o gênero filme. Nele vamos poder divulgar conteúdos como : imagens, textos e vídeos. É um trabalho escolar, incentivado pela professora Hélia Pinheiro, introduzindo entre os alunos.' To the right of the text editor is a 'Configurações' window with an 'ETIQUETAS' section that says 'A lista de etiquetas está vazia.' and an 'Adicionar artigo' button. The bottom of the interface shows a Windows taskbar with various application icons and a system tray with the time '19:55' and date '18/02/2015'.

The screenshot shows the 'BLOG FILMES' CMS interface for editing the 'Sobre nós' page. The browser address bar displays 'http://cms.blog-filmes0.webnode.com/sobre-nos/'. The page title is 'WEBNODE :: Sobre nós: BL...'. The main content area features a search bar with the text 'PESQUISAR NO SITE' and a search icon. Below the search bar is a text area with the instruction: 'Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente.' The main content area has two 'Editar conteúdo' windows open. The first window, titled 'HISTÓRIA DO PROJETO', contains the following text: 'Nosso projeto começou em uma discussão em sala de aula, relativo a escrita. Por meio dessa discussão, a professora de Língua Portuguesa (Hélia Pinheiro), nos fez uma proposta de nos conectarmos às redes sociais, mas com a diferença de que o trabalho com a escrita seria uma das prioridades desse trabalho. Começamos a trabalhar com blogs (um site que requer atenção na hora da escrita). Escolhemos o gênero terror para explorar (toda a turma escolheu), mas ao pensarmos melhor sobre o tipo de filme, decidimos ficar com outro tipo: aventura épica. Desde então estamos trabalhando nesse projeto, interativo e educativo.' The second window, titled 'NOSSOS USUÁRIOS', contains the following text: 'Nosso projeto contém três participantes, cada um com características diferentes mas interessantes: Meu nome é Rosiene Amorim, tenho 15 anos, estou fazendo o 8º ano, mas tenho a certeza que já passei para o 9º ano. Estudo na escola Silvério Jorge. Gosto de estudar, ler e assistir. Meu nome é Vanderson Batista, tenho 15 anos, estou fazendo o 8º ano na escola Silvério Jorge, gosto de ler a Bíblia e estudar. Meu nome é Anderson Lopes, tenho 16 anos, estou fazendo o 8º ano, estudo na escola Municipal Dr. Silvério Jorge. Eu gosto de assistir filmes e desenhos animados.' The bottom of the interface shows a Windows taskbar with various application icons and a system tray with the time '19:56' and date '18/02/2015'.

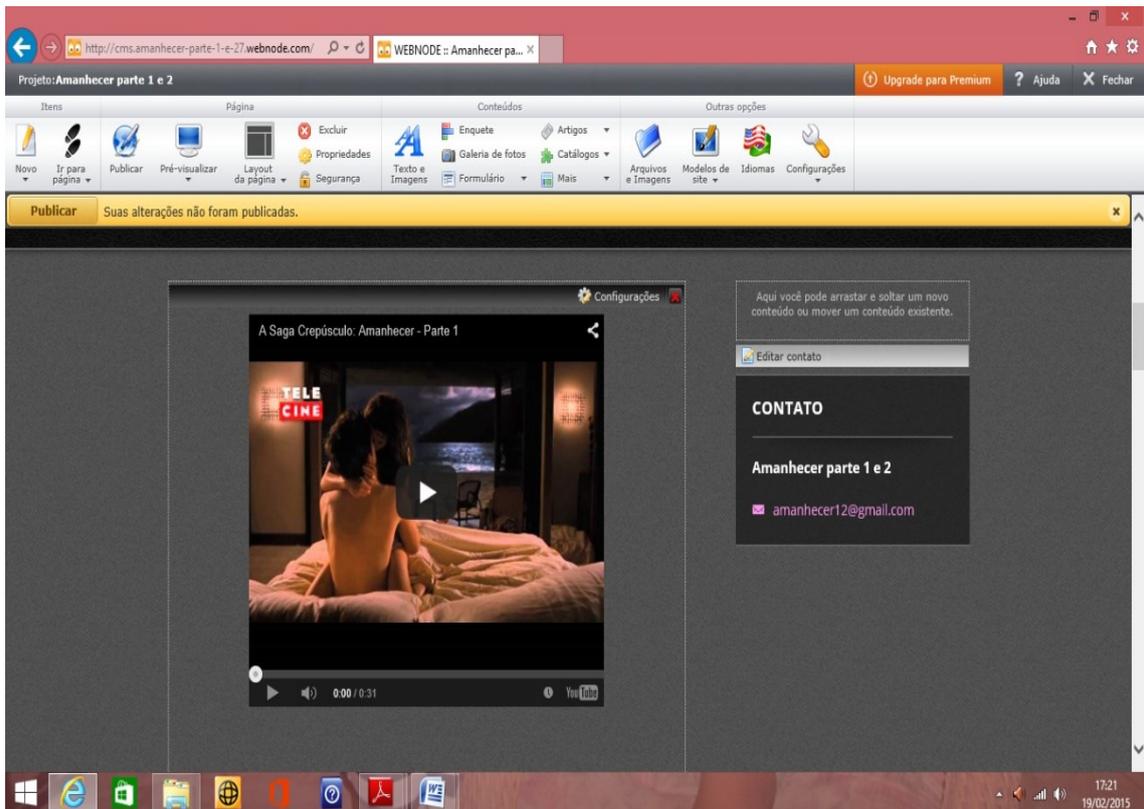
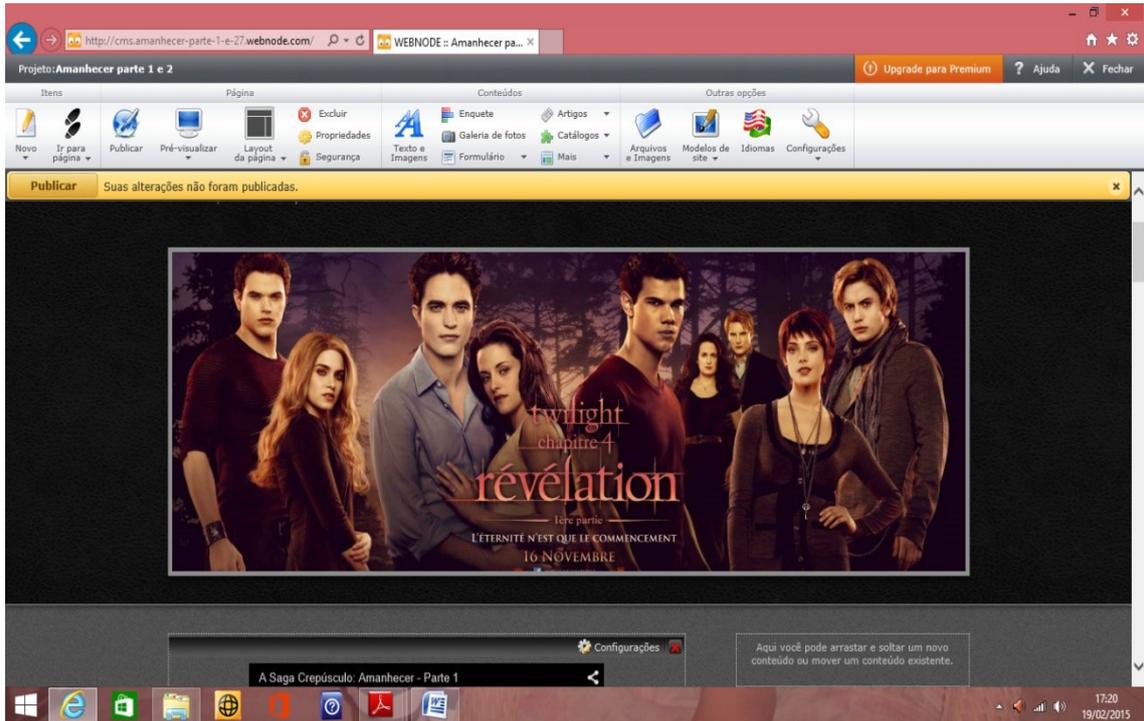
Blog 7: Proibido para menores



Blog 8: A culpa é das estrelas



Blog 9: Amanhecer parte 1 e 2



2. Apresentação dos autores dos blogs

Blog 1: Vivendo de ação e aventura

vivendo de ação e aventura

Neste site você encontrará imagens e vídeos e vários filmes que vou recomendar a galera

Página Inicial Blog

Página Inicial > Apresentando os autores do blog

Apresentando os autores do blog

26/01/2015 15:28

Meu Nome é Andriel, tenho 15 anos, faço o 8º ano na Escola Municipal Dr. Silvério Jorge. O que eu mais gosto de fazer quando não estou no Colégio é jogar bola, mecher no whatsapp e escutar música deitado na cama. Ah! também curto ver televisão.

CONTATO

Vivendo com ação e aventura

558293330047

manoelandriel2015@hotmail.com

Este site foi criado com Webnode. Crie um grátis para você também!

vivendo de ação e aventura

Neste site você encontrará imagens e vídeos e vários filmes que vou recomendar a galera

Página Inicial Blog

Página Inicial > Apresentando os autores do blog

Apresentando os autores do blog

26/01/2015 15:28

Já eu sou o Oberlândio, tenho 14 anos, assim como meu colega Andriel também faço o 8º ano na Escola Municipal Dr. Silvério Jorge. O que eu mais gosto de fazer quando não estou no colégio é acessar as redes sociais, jogar bola com os colegas Daniel, Alan e Ismael. Gosto de namorar. Esse é o meu dia a dia.

CONTATO

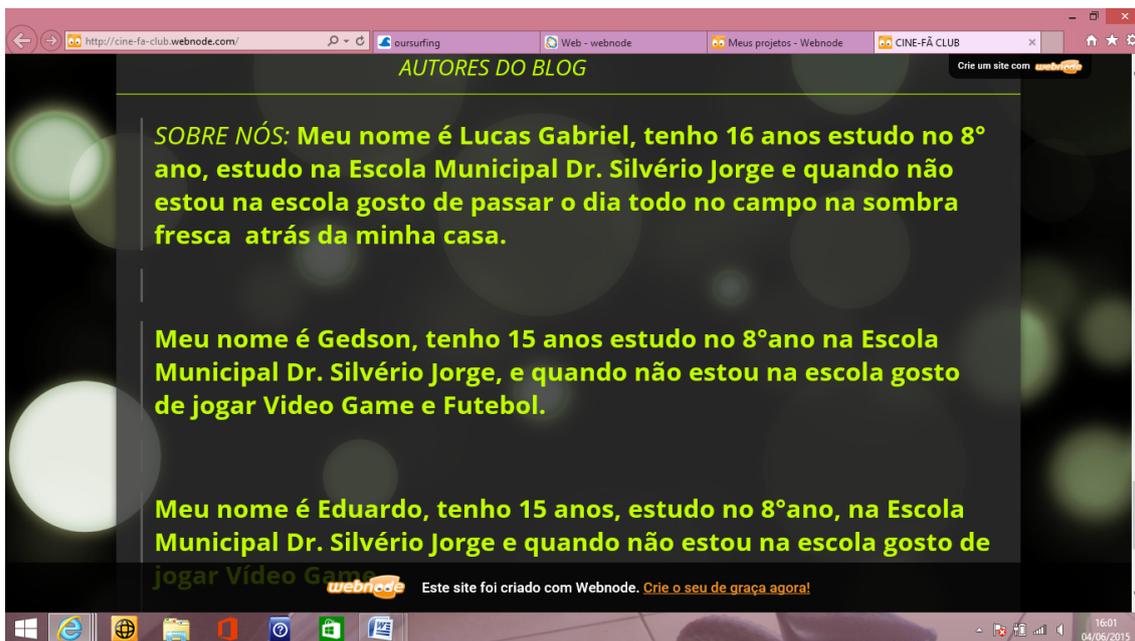
Vivendo com ação e aventura

558293330047

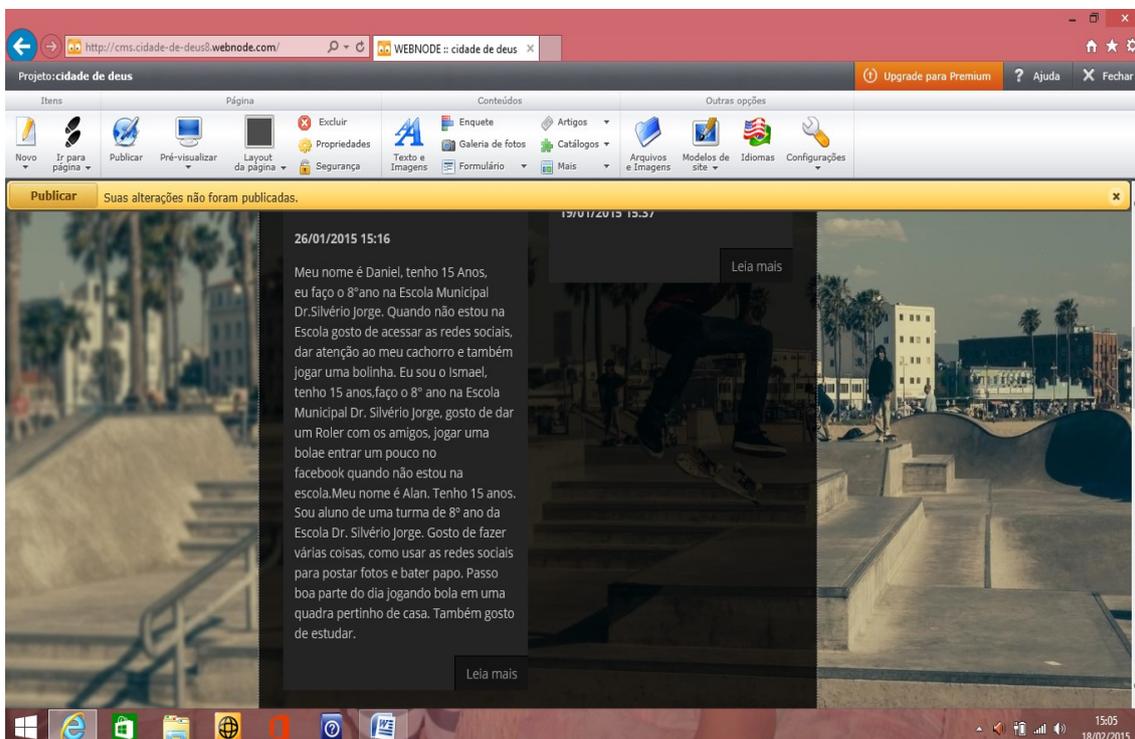
manoelandriel2015@hotmail.com

Este site foi criado com Webnode. Crie um grátis para você também!

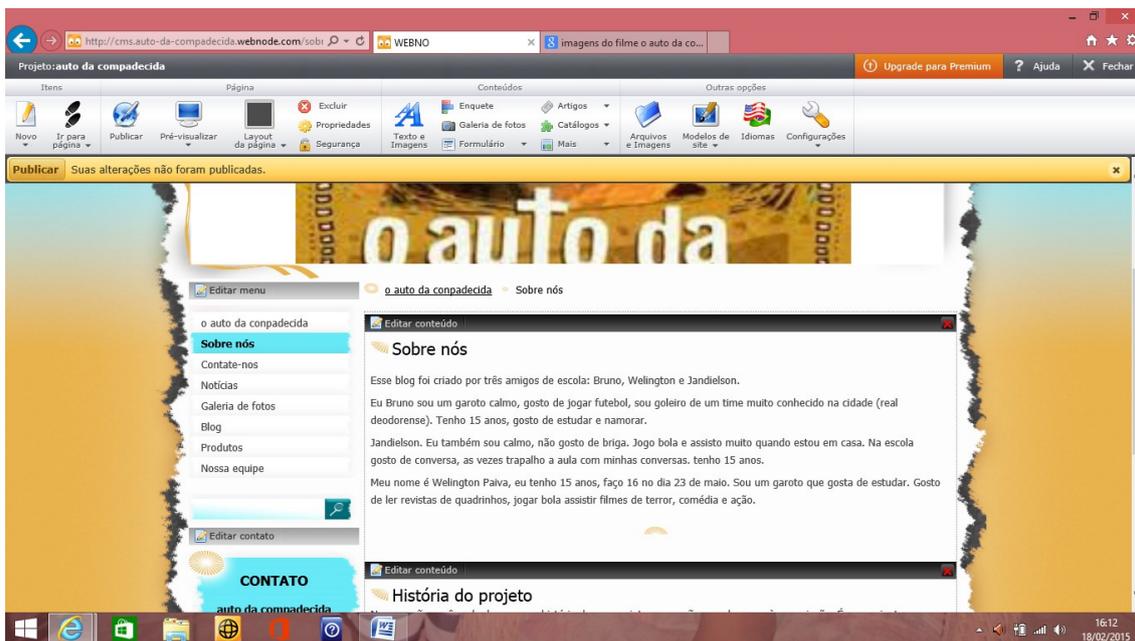
Blog 2 : Cine-fã Club



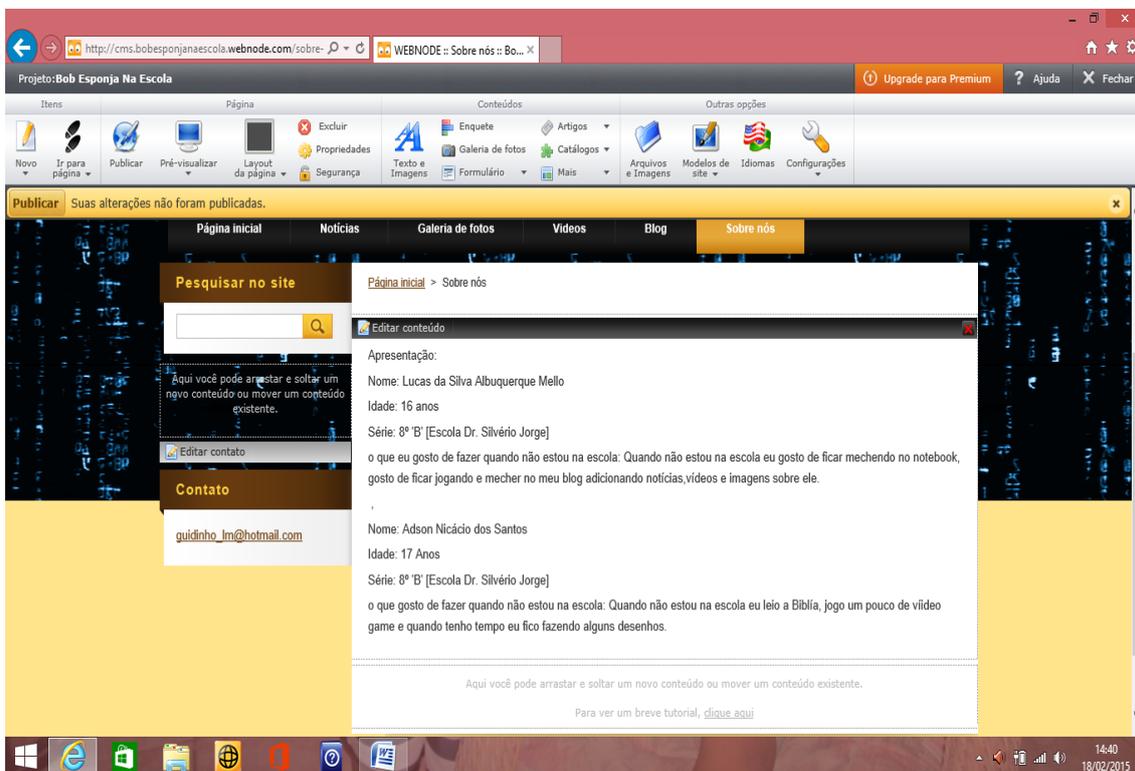
Blog 3 : Cidade de Deus



Blog 4 : O auto da compadecida



Blog 5 : Bob Esponja na escola



Blog 6 : Blog filmes 2014

The screenshot displays the WordPress CMS interface for a project named "Projeto: BLOG FILMES". The browser address bar shows the URL "http://cms.blog-filmes@webnode.com/sobre-nos/". The interface includes a top navigation bar with "Upgrade para Premium", "Ajuda", and "Fechar" options. Below this is a toolbar with categories: "Itens", "Página", "Conteúdos", and "Outras opções".

The main content area is divided into several sections:

- Left sidebar:** Contains a search box labeled "PESQUISAR NO SITE" and a placeholder text: "Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente."
- Center column:** Features a content editor titled "HISTÓRIA DO PROJETO" with the following text:

Nosso projeto começou em uma discussão em sala de aula, relativo a escrita. Por meio dessa discussão, a professora de Língua Portuguesa (Hélia Pinheiro), nos fez uma proposta de nos conectarmos às redes sociais, mas com a diferença de que o trabalho com a escrita seria uma das prioridades desse trabalho. Começamos a trabalhar com blogs (um site que requer atenção na hora da escrita). Escolhemos o gênero terror para explorar (toda a turma escolheu), mas ao pensarmos melhor sobre o tipo de filme, decidimos ficar com outro tipo: aventura épica. Desde então estamos trabalhando nesse projeto, interativo e educativo.

Below the text is another placeholder: "Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente."
- Right column:** Features a content editor titled "NOSSOS USUÁRIOS" with the following text:

Nosso projeto contém três participantes, cada um com características diferentes mas interessantes:

Meu nome é Rosiene Amorim, tenho 15 anos, estou fazendo o 8º ano, mas tenho a certeza que já passei para o 9º ano. Estudo na escola Silvério Jorge. Gosto de estudar, ler e assistir.

Meu nome é Vanderson Batista, tenho 15 anos, estou fazendo o 8º ano na escola Silvério Jorge, gosto de ler a Bíblia e estudar.

Meu nome é Anderson Lopes, tenho 16 anos, estou fazendo o 8º ano, estudo na escola Municipal Dr. Silvério Jorge. Eu gosto de assistir filmes e desenhos animados.

Below the text is another placeholder: "Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente."

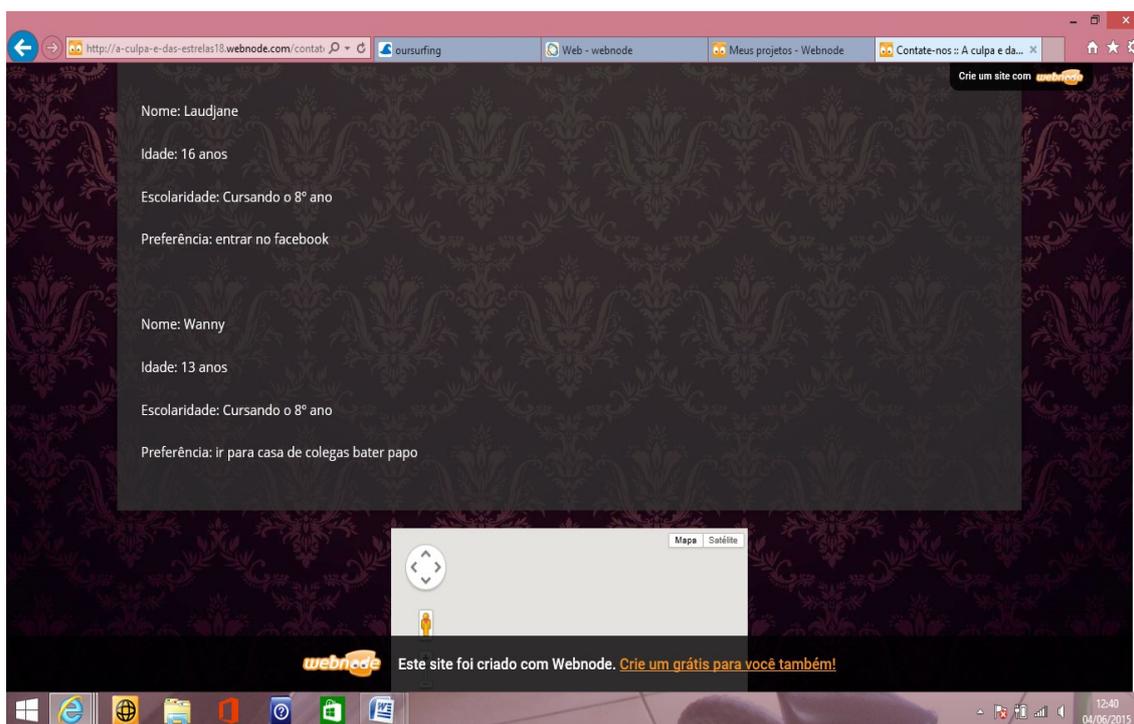
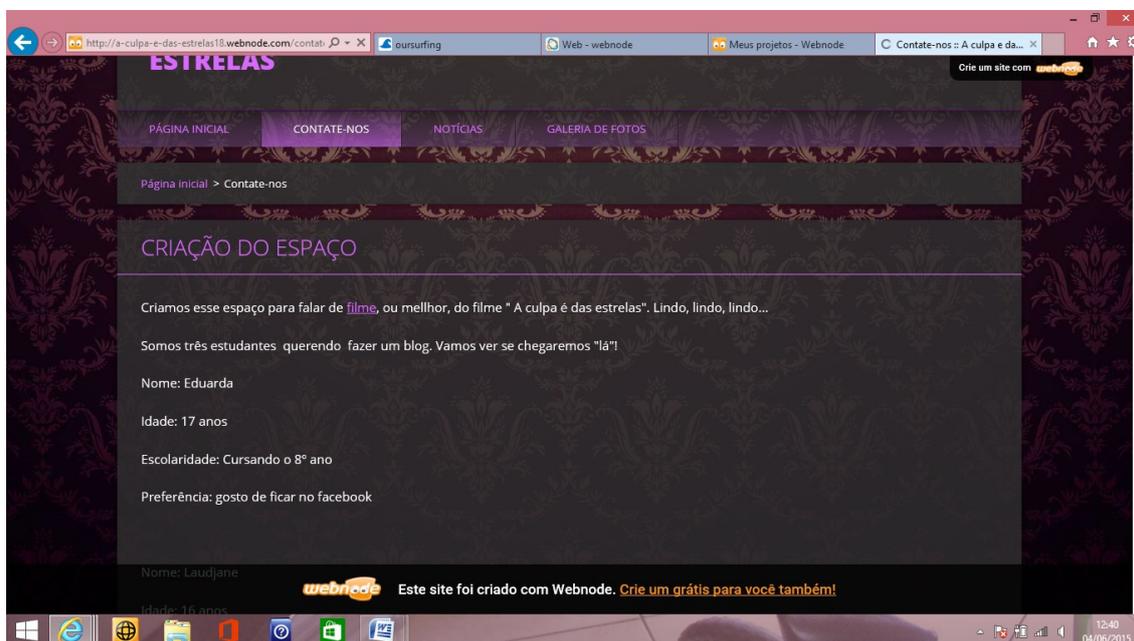
The Windows taskbar at the bottom shows the time as 19:56 on 18/02/2015.

Blog 7 : Proibido para menores

The screenshot shows the WordPress CMS interface for the website 'Proibido para Menores'. The browser address bar displays the URL <http://cms.proibido-para-menores.webnode.pt/prod>. The top navigation bar includes 'Upgrade para Premium', 'Ajuda', and 'Fechar'. The main menu is divided into 'Itens', 'Página', 'Conteúdos', and 'Outras opções'. The 'Conteúdos' menu is active, showing options like 'Artigos', 'Listas', 'Ficheiros e Imagens', 'Modelo', 'Idiomas', and 'Configurações'. The main content area features a header image with a collage of photos. Below the header, there is a sidebar with 'Contactos' and 'Proibido para Menores' information. The main content area displays the edit page for the article 'Jaciara Araújo de Lima'. The article text reads: 'Oi Sou da Escola Municipal Silvério Jorge e vim fazer esse para o desenvolvimento da escrita e da leitura... Será muito bom para todos, pois o tema abordado é muito legal e polémico... Minha professora é a Hélia Pinheiro'. Social sharing buttons for 'Gosto', 'Tweetar', '+1', and 'Share' are visible. The system tray at the bottom shows the time as 16:48 on 18/02/2015.

The screenshot shows the WordPress CMS interface for the website 'Proibido para Menores'. The browser address bar displays the URL <http://cms.proibido-para-menores.webnode.pt/prod>. The top navigation bar includes 'Upgrade para Premium', 'Ajuda', and 'Fechar'. The main menu is divided into 'Itens', 'Página', 'Conteúdos', and 'Outras opções'. The 'Conteúdos' menu is active, showing options like 'Artigos', 'Listas', 'Ficheiros e Imagens', 'Modelo', 'Idiomas', and 'Configurações'. The main content area features a header image with a collage of photos. Below the header, there is a sidebar with 'Contactos' and 'Proibido para Menores' information. The main content area displays the edit page for the article 'Maria Kelly dos santos Lima'. The article text reads: 'Oi sou Dupla da Jaciara nesse trabalho magnífico que estamos fazendo... Estou amando.....'. Social sharing buttons for 'Gosto', 'Tweetar', '+1', and 'Share' are visible. The system tray at the bottom shows the time as 16:48 on 18/02/2015.

Blog 8 : A culpa é das estrelas



Blog 9 : Amanhecer parte 1 e 2

The screenshot shows a web editor interface for a blog titled "Amanhecer parte 1 e 2". The browser address bar shows the URL: <http://cms.amanhecer-parte-1-e-27.webnode.com/so>. The interface includes a top navigation bar with "Upgrade para Premium", "Ajuda", and "Fechar" buttons. Below this is a toolbar with various editing tools like "Novo", "Ir para página", "Publicar", "Pré-visualizar", "Layout da página", "Excluir", "Propriedades", "Segurança", "Texto e Imagens", "Enquete", "Galeria de fotos", "Formulário", "Artigos", "Catálogos", "Mais", "Arquivos e Imagens", "Modelos de site", "Idiomas", and "Configurações".

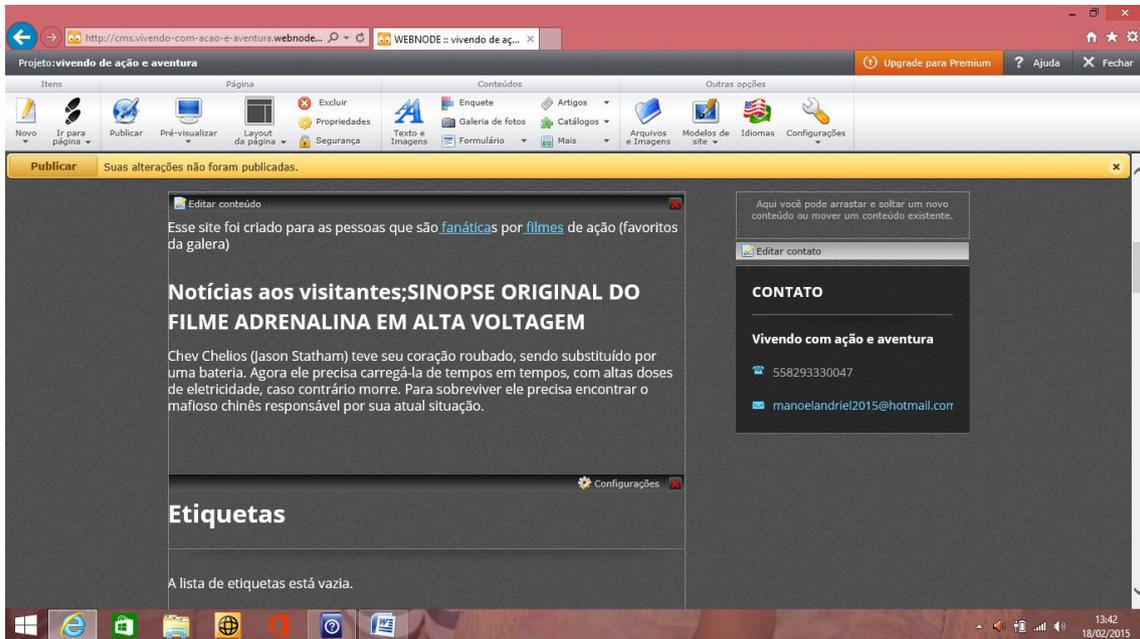
A yellow notification bar at the top of the editor area states: "Publicar Suas alterações não foram publicadas." Below this, the main content area is divided into two columns. The left column contains a section titled "QUEM SOMO NÓS?" with a sub-section "UMA DAS ADMINISTRADORAS DO BLOG:". The text in this section reads: "Oi! Eu sou [Viviane Paiva](#), tenho 14 anos e faço o 8º ano na Escola Municipal Dr. Silvério Jorge, e quando eu não estou na escola eu gosto de ir andar de skate." Below this is an "Editar conteúdo" button. The right column contains a "CONTATO" section with the text "Amanhecer parte 1 e 2" and the email address "amanhecer12@gmail.com".

The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with various application icons and the system tray displaying the time "21:29" and date "19/02/2015".

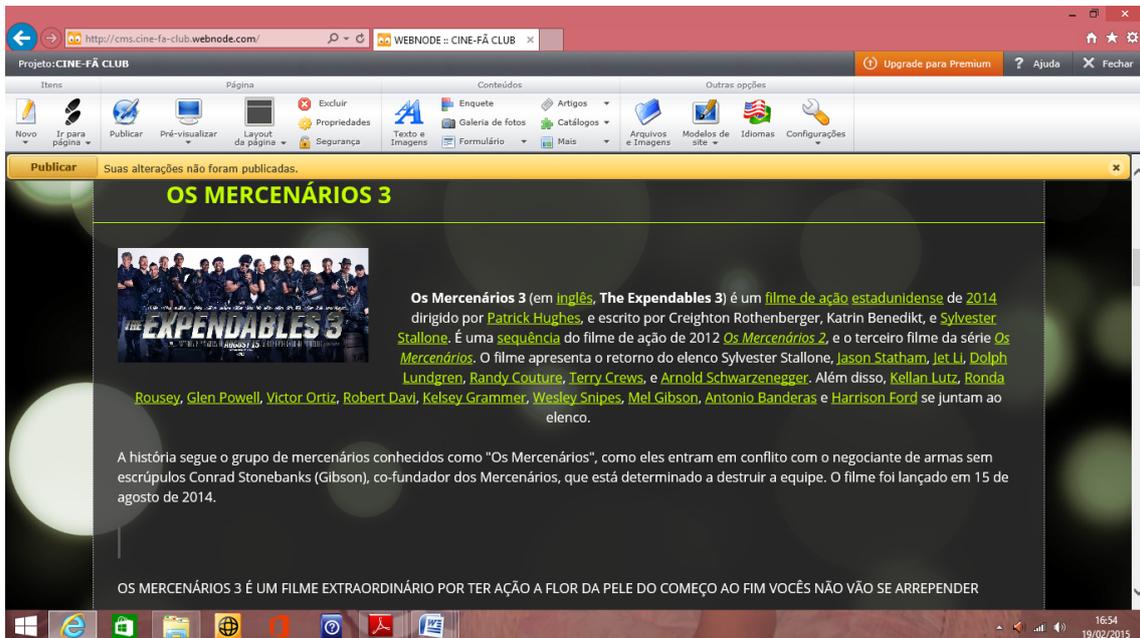
3. Sinopses:

3.1 Versão original (O blog 6: Blog filmes 2014 não realizou essa atividade).

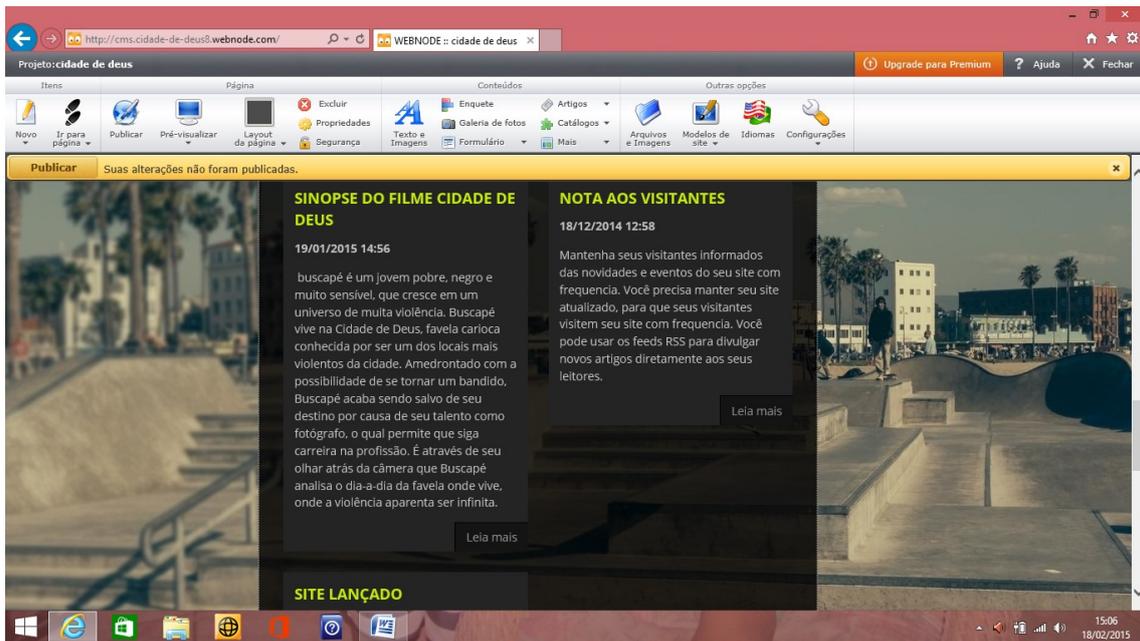
Blog 1 : Vivendo de ação e aventura



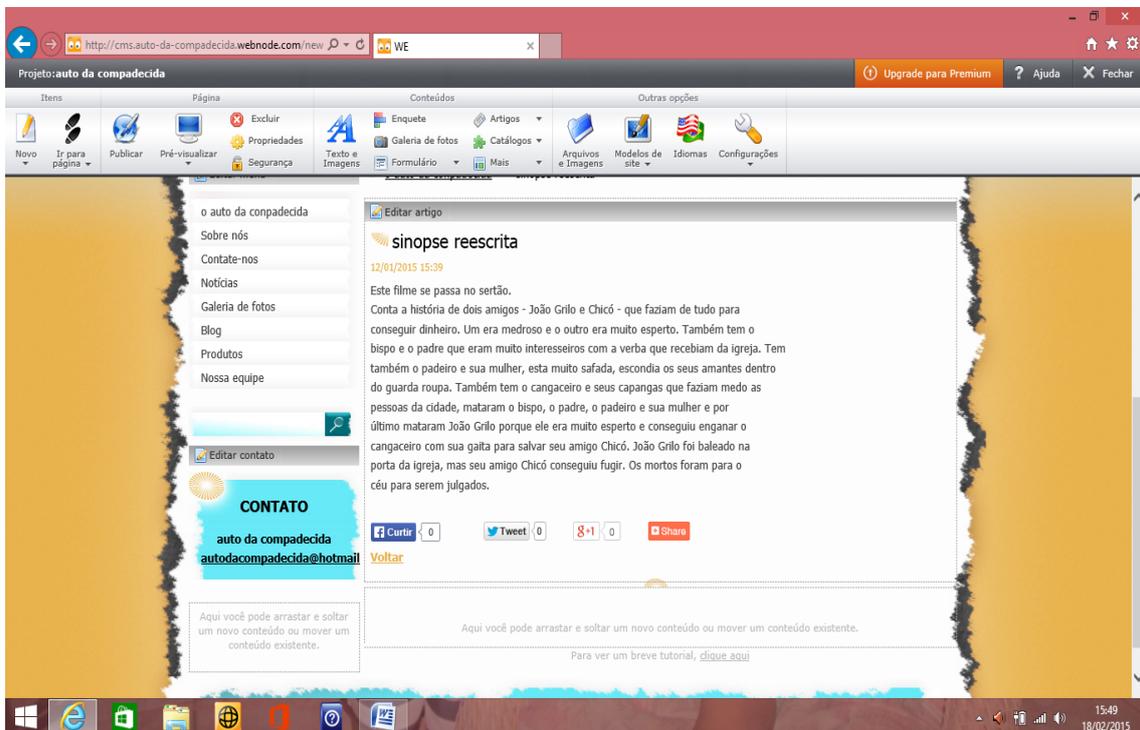
Blog 2 : Cine fã club



Blog 3 : Cidade de Deus



Blog 4 : O auto da compadecida



Blog 5 : Bob Esponja na escola

Projeto: Bob Esponja Na Escola

Upgrade para Premium ? Ajuda X Fechar

Itens Página Conteúdos Outras opções

Novo Ir para página Publicar Pré-visualizar Layout da página Excluir Propriedades Segurança Texto e Imagens Galeria de fotos Formulário Mais Arquivos e Imagens Modelos de site Idiomas Configurações

Publicar Suas alterações não foram publicadas.



Editar conteúdo

Clique em "Editar conteúdo" para introduzir ou alterar textos, imagens, vídeos, arquivos, etc.

Editar conteúdo

Editar conteúdo

Editar conteúdo

Apresentação do filme: Este filme que nós estamos falando é do Bob Esponja calça quadrada que é uma pequena esponja fazendo várias coisas, uma delas é trabalhar no Siri Cascudo e o seu chefe é o Sr. Sritiguejo, que é um siri que gosta muito de dinheiro. o Bob Esponja também estuda na escola de pilotagem, sua professora é a Sra. Pufi, que tenta a todo custo ensiná-lo a aprender a pilotar o Barco. Ele também caça água viva com seu melhor amigo Patrick Estrela. Eles dois juntos se divertem e divertem quem tá assistindo. A casa do Bob esponja é um abacaxi. Ele tem um vizinho muito irritado que se chama Lula Molusco e que não gosta nem um pouquinho dele e deseja livrar-se do vizinho a todo custo. Também tem a Sendy buchechas, amiga do Bob Esponja. Os dois gostam de aventuras e de lutar karatê. Tem também o seu mascote Gary, um caracol que não faz muita coisa.

Lançamento

[Bob Esponja - Um Herói Fora](#)

14:58 18/02/2015

Blog 7: Proibido para menores

The screenshot shows a web browser window with the URL `cms.proibido-para-menores@webnode.pt/sobre-nos/`. The editor interface includes a toolbar with options like 'Título 3', 'B', 'I', 'U', and 'Inserir'. The text in the editor reads:

Isabella Swan, de 17 anos, nunca havia vivido grandes emoções na sua vida. Sendo uma jovem extremamente responsável, tímida e introspectiva, decide mudar-se da ensolarada cidade de Phoenix, onde morava com a sua mãe (Renée) e o novo marido dela (Phill), devido ao estado apreensivo desta, para a pequena e chuvosa cidade de Forks (apesar de a detestar), onde viveria com o seu pai, Charlie, o chefe da polícia local. No primeiro dia de aulas na sua nova escola, Bella, como gostava de ser tratada, depara-se com cinco jovens de uma beleza sobre-humana no refeitório: Edward, Alice e Emmett Cullen, Rosalie e Jasper Hale. Mais tarde, na aula de Biologia, ela conhece Edward Cullen, que parece profundamente irritado com sua presença - sem razão aparente - e que tenta, inclusive, mudar o seu horário de aulas para não ter que conviver com ela.

Depois de Jacob Black (um indígena quilleute de uma família amiga de seu pai) lhe contar algumas lendas e histórias locais e de Bella pesquisar na internet, ela acaba por descobrir que os Cullen são uma família de vampiros. No entanto, como Edward lhe conta mais tarde, estes não se alimentam de sangue humano, apenas do sangue de animais, sendo considerados "vegetarianos" no seu meio.

A partir destas descobertas, Bella entra num mundo totalmente novo para si, pois, ao apaixonar-se por Edward, acaba por enfrentar perigos consideráveis, principalmente quando do aparecimento de James, um vampiro rastreador, que se alimenta de sangue humano e que se sente profundamente atraído pelo seu odor. James nota como Edward protege Bella, e isso faz deste o mais interessante de todos os jogos para ele, pois gosta do perigo

Buttons for 'Guardar' and 'ou Fechar' are visible at the bottom of the editor.

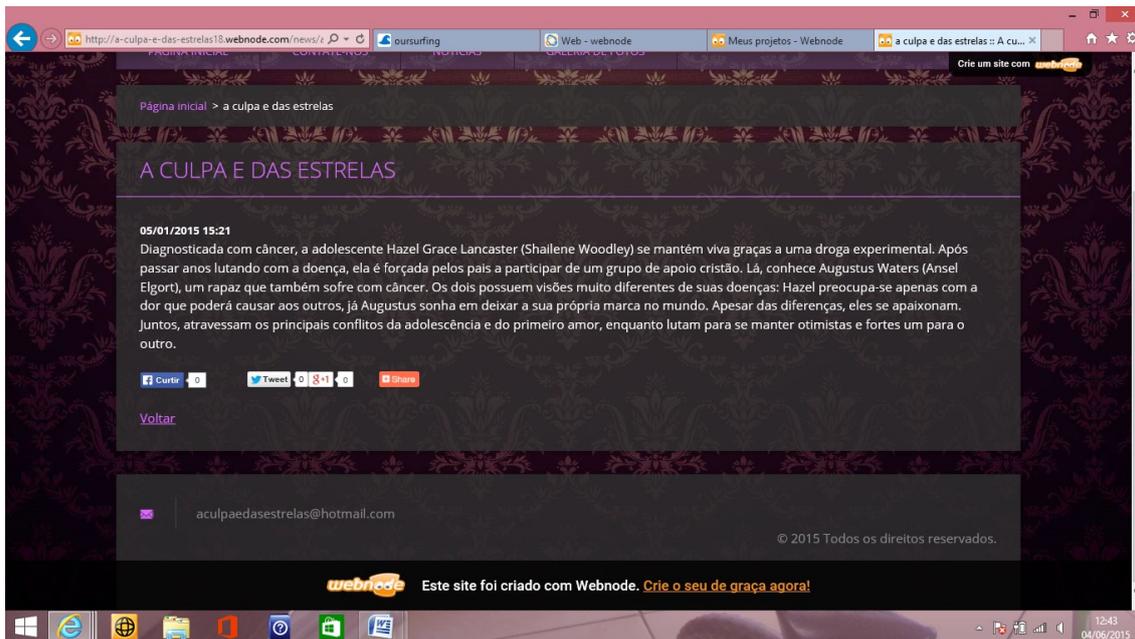
The screenshot shows the same web editor interface, but with the text scrolled down. The text continues:

James nota como Edward protege Bella, e isso faz deste o mais interessante de todos os jogos para ele, pois gosta do perigo iminente e de desafios perturbadores. Sua parceira, Victoria, o ajuda na caçada.

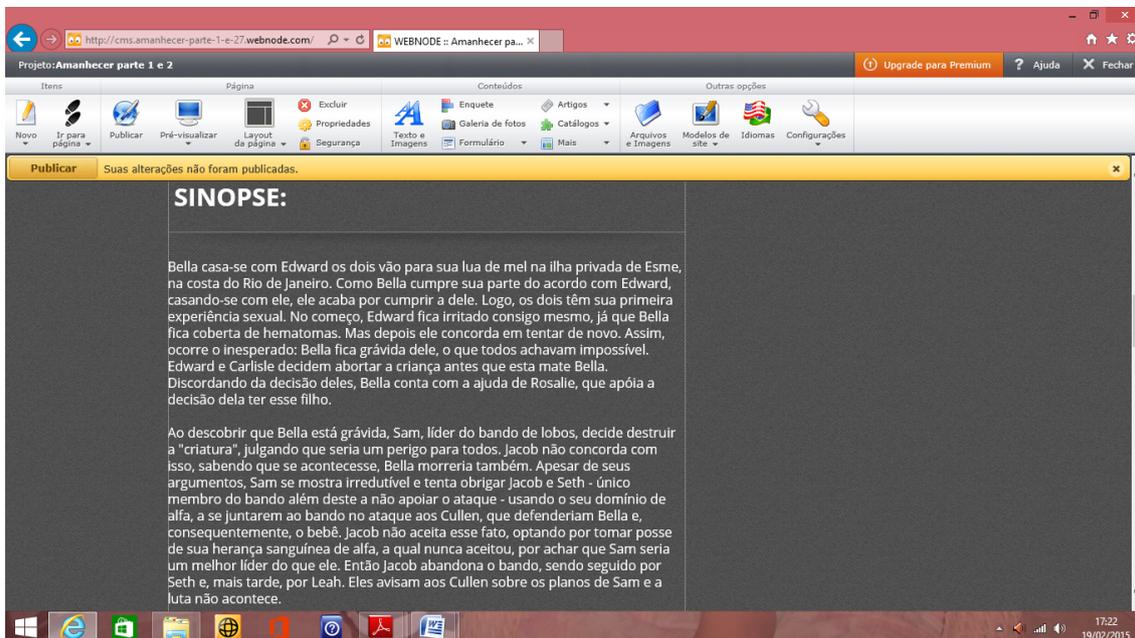
Edward e sua família se esforçam para proteger Bella, mas James acaba convencendo-a de que capturou sua mãe e fazendo com que ela vá se encontrar com ele em um estúdio de baile que frequentava quando criança. James ataca e morde Bella, mas Edward e o resto da família Cullen chegam antes que ele possa matá-la. James é destruído e Edward suga o veneno que havia no sangue de Bella, impedindo que ela se torne uma vampira. Edward por pouco não mata Bella, pois ainda não consegue se controlar ao beber sangue humano. Por estar muito machucada, Bella passa algum tempo em um hospital. Depois que ela é liberada, eles voltam para Forks. Os dois vão para o baile de primavera da escola e ela expressa para Edward seu desejo de se tornar vampira, para que possam permanecer juntos para sempre, pois ela o ama incondicionalmente e vice-versa. Sem o conhecimento dos dois, Victoria observa-os, pronta para vingar a morte de James.

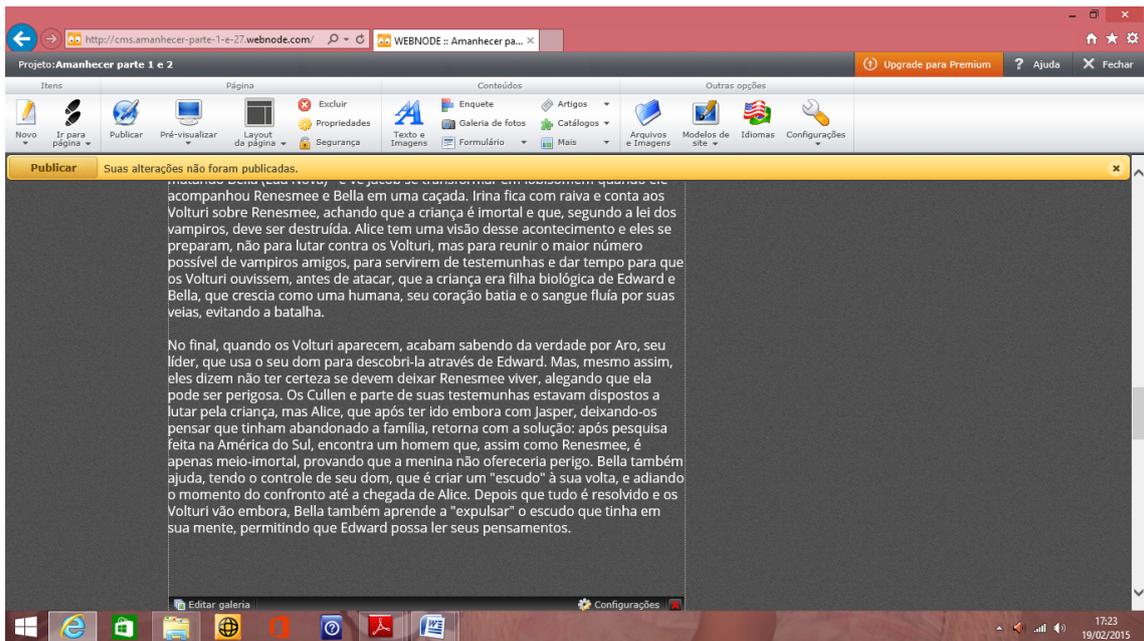
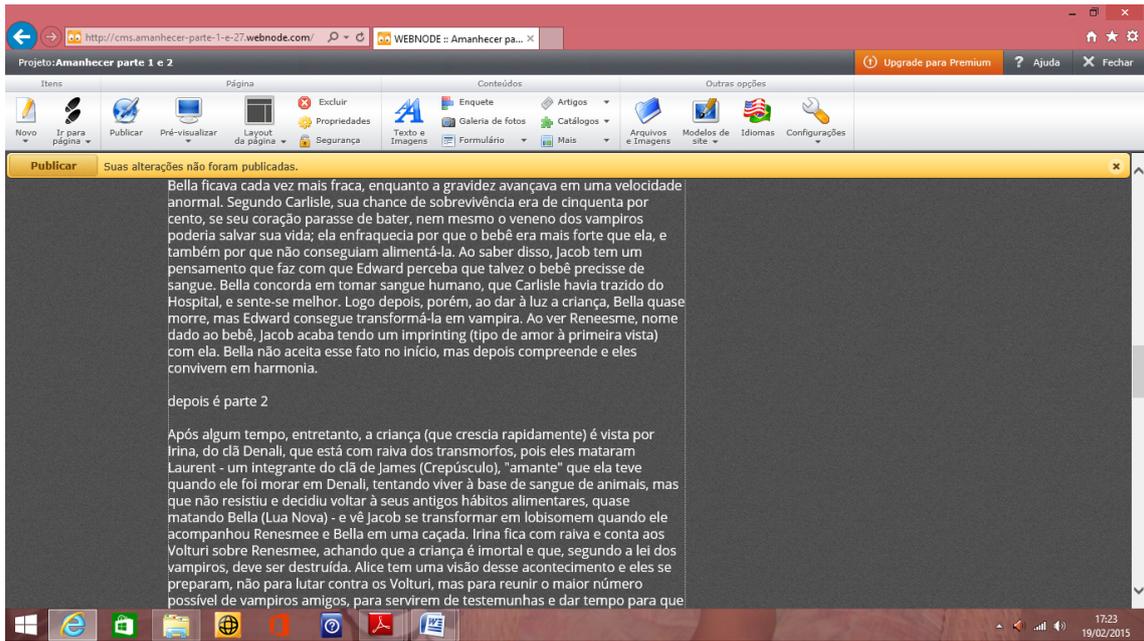
Buttons for 'Guardar' and 'ou Fechar' are visible at the bottom of the editor.

Blog 8 : A culpa é das estrelas



Blog 9 : Amanhecer parte 1 e 2



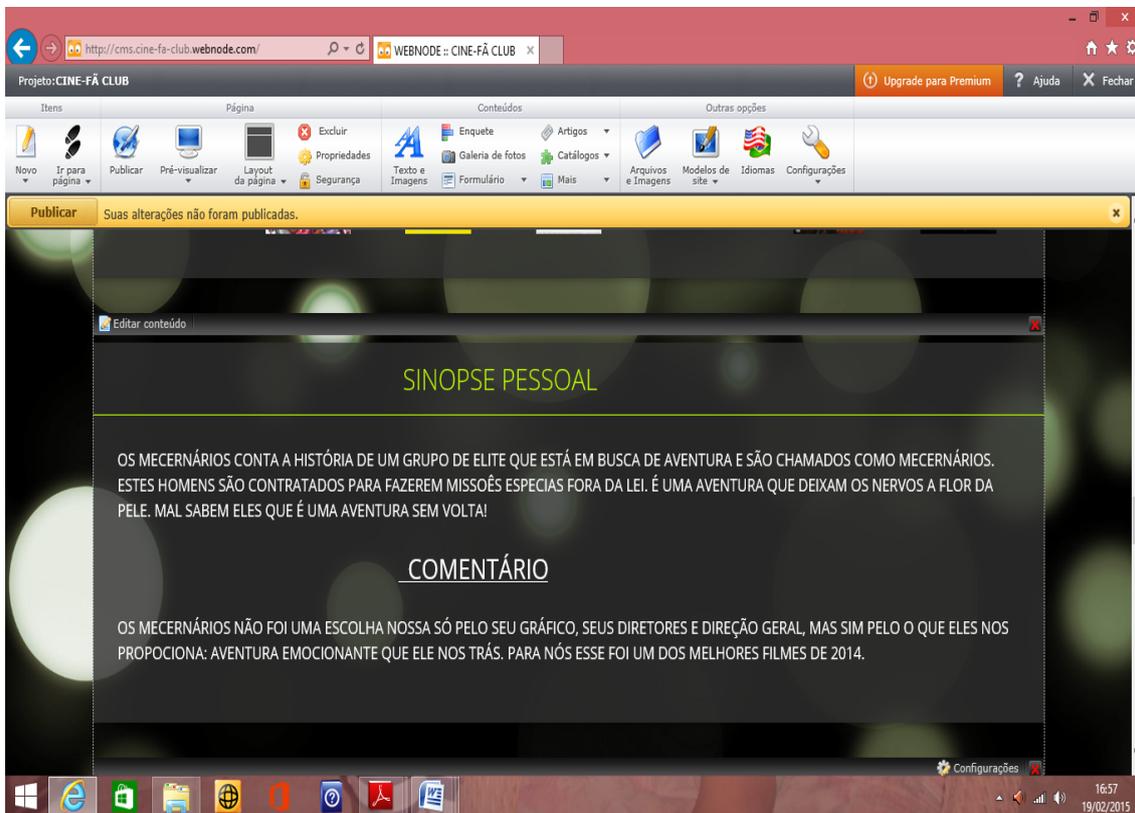


3.2 Versão reescrita (O blog 7: Proibido para menores não realizou essa atividade).

Blog 1: Vivendo de ação e aventura



Blog 2 : Cine-fã Club



Blog 3 : Cidade de Deus

Projeto:cidade de deus Upgrade para Premium ? Ajuda X Fechar

Publicar Suas alterações não foram publicadas.

SINOPSE DO FILME CIDADE DE DEUS

19/01/2015 14:56

buscapé é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência. Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão. É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

Leia mais

NOTA AOS VISITANTES

18/12/2014 12:58

Mantenha seus visitantes informados das novidades e eventos do seu site com frequência. Você precisa manter seu site atualizado, para que seus visitantes visitem seu site com frequência. Você pode usar os feeds RSS para divulgar novos artigos diretamente aos seus leitores.

Leia mais

SITE LANÇADO

15:06 18/02/2015

Blog 4 : O auto da compadecida

Projeto:auto da compadecida Upgrade para Premium ? Ajuda X Fechar

o auto da compadecida

- Sobre nós
- Contate-nos
- Notícias
- Galeria de fotos
- Blog
- Produtos
- Nossa equipe

CONTATO

auto da compadecida
autodacompadecida@hotmail

Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente.

sinopse reescrita

12/01/2015 15:39

Este filme se passa no sertão. Conta a história de dois amigos - João Grilo e Chicó - que faziam de tudo para conseguir dinheiro. Um era medroso e o outro era muito esperto. Também tem o bispo e o padre que eram muito interesseiros com a verba que recebiam da igreja. Tem também o padeiro e sua mulher, esta muito safada, escondia os seus amantes dentro do guarda roupa. Também tem o cangaceiro e seus capangas que faziam medo as pessoas da cidade, mataram o bispo, o padre, o padeiro e sua mulher e por último mataram João Grilo porque ele era muito esperto e conseguiu enganar o cangaceiro com sua gaita para salvar seu amigo Chicó. João Grilo foi baleado na porta da igreja, mas seu amigo Chicó conseguiu fugir. Os mortos foram para o céu para serem julgados.

Curtir 0 Tweet 0 +1 0 Share

Voltar

Aqui você pode arrastar e soltar um novo conteúdo ou mover um conteúdo existente.

Para ver um breve tutorial, [clique aqui](#)

15:49 18/02/2015

Blog 5 : Bob Esponja na escola

The screenshot shows a web editor interface for a blog titled "Projeto: Bob Esponja Na Escola". The browser address bar shows the URL "http://cms.bobesponjanaescola.webnode.com/". The editor toolbar includes options like "Novo", "Ir para página", "Publicar", "Pré-visualizar", "Layout da página", "Excluir", "Propriedades", "Segurança", "Texto e Imagens", "Enquete", "Galeria de fotos", "Formulário", "Mais", "Artigos", "Catálogos", "Arquivos e Imagens", "Modelos de site", "Idiomas", and "Configurações". A notification bar at the top says "Publicar Suas alterações não foram publicadas." The main content area features an image of SpongeBob and Patrick Star, followed by a text block. Below the text are three "Editar conteúdo" buttons. At the bottom, there is a "Lançamento" section with a link "Bob Esponja - Um Herói Fora". The Windows taskbar at the bottom shows the date as 18/02/2015 and the time as 14:58.

Publicar Suas alterações não foram publicadas.



Apresentação do filme: Este filme que nós estamos falando é do Bob Esponja calça quadrada que é uma pequena esponja fazendo várias coisas, uma delas é trabalhar no Siri Cascudo e o seu chefe é o Sr. Siriguejo, que é um sirí que gosta muito de dinheiro. o Bob Esponja também estuda na escola de pilotagem, sua professora é a Sra. Puff, que tenta a todo custo ensiná-lo a aprender a pilotar o Barco. Ele também caça água viva com seu melhor amigo Patrick Estrela. Eles dois juntos se divertem e divertem quem tá assistindo. A casa do Bob esponja é um abacaxi. Ele tem um vizinho muito irritado que se chama Lula Molusco e que não gosta nem um pouquinho dele e deseja livrar-se do vizinho a todo custo. Também tem a Sindy buchechas, amiga do Bob Esponja. Os dois gostam de aventuras e de lutar karatê. Tem também o seu mascote Gary, um caracol que não faz muita coisa.

Lançamento
[Bob Esponja - Um Herói Fora](#)

Blog 6 : Blog filmes 2014

The screenshot shows a web editor interface for a blog titled "Projeto: BLOG FILMES". The browser address bar shows the URL "cms.blog-filmes0.webnode.com". The editor toolbar includes options like "Novo", "Ir para página", "Publicar", "Normal", "B", "I", "U", "Inserir", and "Texto e Imagens". The main content area contains text about the movie "Beowulf" and a section titled "A lenda de Beowulf (Sinopse criada por nós - alunos)". The text describes the movie's plot and the legend of Beowulf. At the bottom, there are "Salvar" and "Fechar" buttons. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 13/02/2016 and the time as 10:54.

(Brendan Gleeson), que não matou a mãe de Grendel, que tinha mentido.

Após a cerimônia funerária de Beowulf, feita aos costumes vikings onde seu corpo foi colocado em um barco posto em chamas e lançado ao mar, todos, menos Wiglaf, foram para suas casas. Com isso, a mãe de Grendel aparece flutuando sobre o corpo de Beowulf, para se despedir, e o beija e, em seguida mergulha no mar. No fim, a mãe de Grendel aparece de novo, parcialmente mergulhada no mar e, Wiglaf, atraído, caminha em sua direção até seu corpo ser coberto, até a cintura, pela água do mar. A cena termina ambígua, dando a impressão de que ela o seduzirá, como fez com os outros, ou irá tomar o chifre de ouro de Wiglaf.

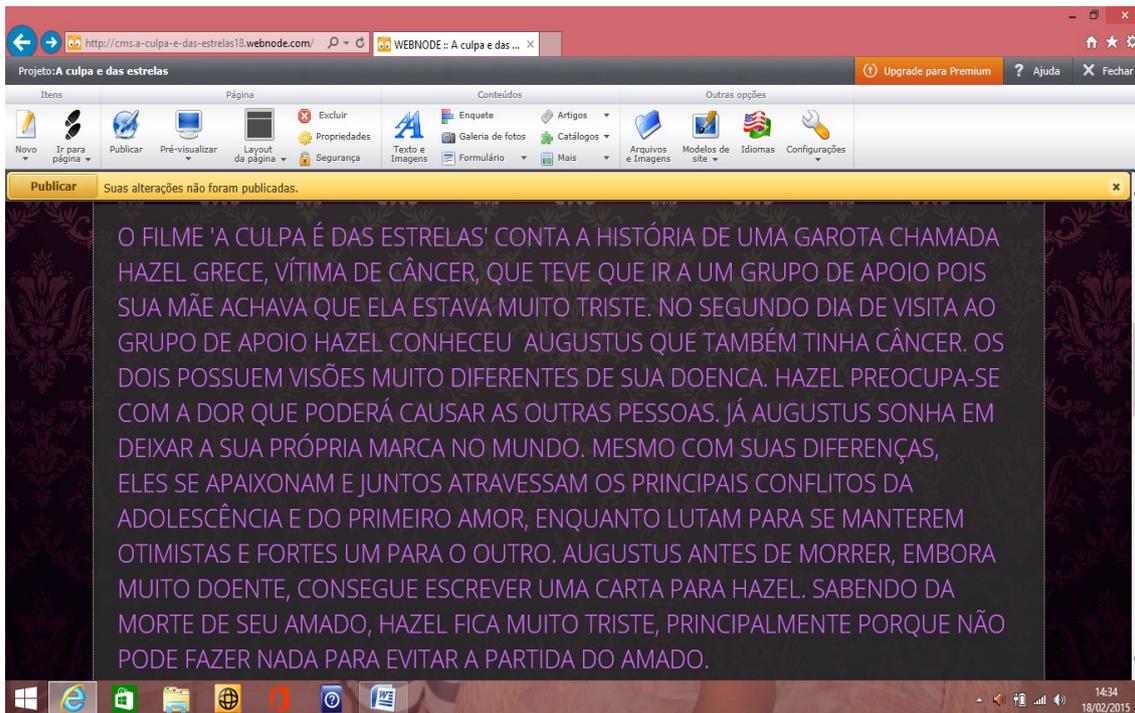
A lenda de Beowulf (Sinopse criada por nós - alunos)

O filme foi baseado num poema épico, que não contém o título no manuscrito, mas é conhecido como **Beowulf** desde o começo do século XIX. O poema (filme) narra a aventura do **herói** homônimo (Beowulf), que viaja à corte do rei Hrothgar para livrar da terrível predação do demônio Grendel, um verdadeiro símbolo do mal encarnado, que devora homens inteiros. Beowulf vence e mata Grendel em duelo utilizando por arma apenas suas mãos nuas. Seguidamente, a mãe de Grendel vem vingar a morte do filho com novas **carnificinas**. Beowulf segue seu rasto até uma **caverna** submarina onde a combate e vence.

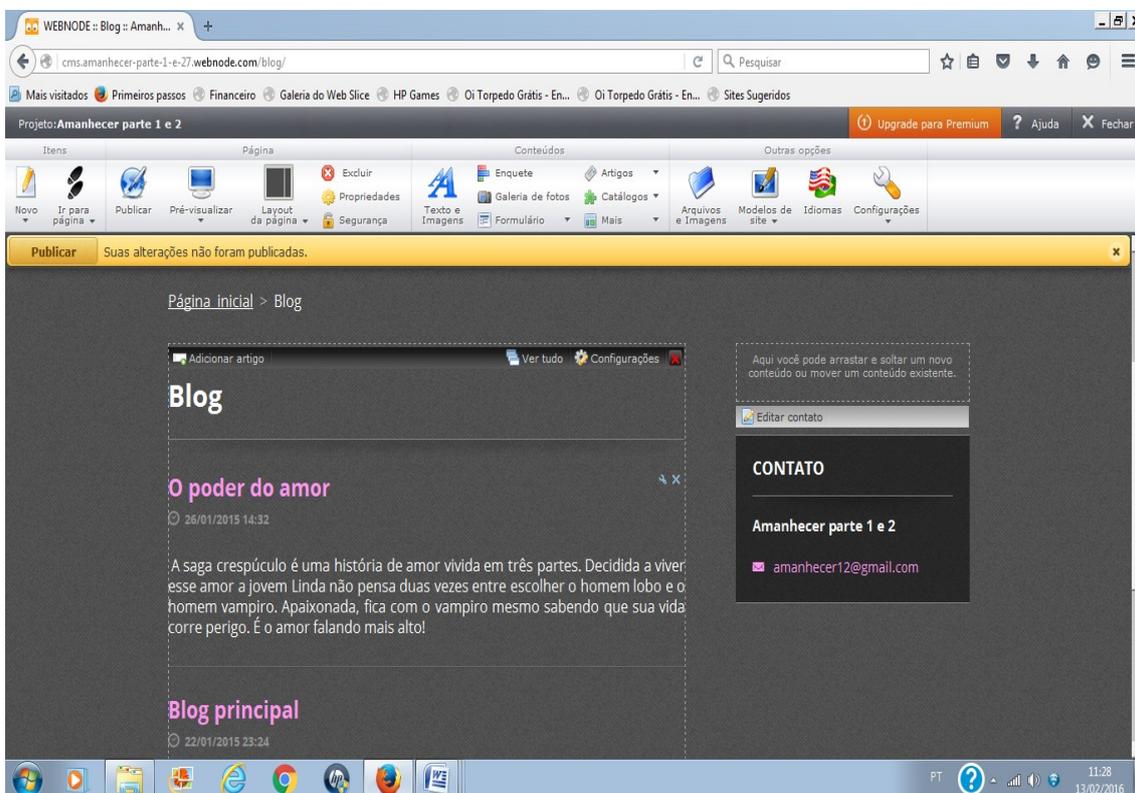
No final dessa grande façanha, intensa, de livrar seu reino de um **dragão** na sua própria caverna, Beowulf consegue apenas matá-lo a custo da sua própria vida. O poema termina então com o funeral do rei e herói Beowulf.

Salvar ou Fechar

Blog 8 : A culpa é das estrelas

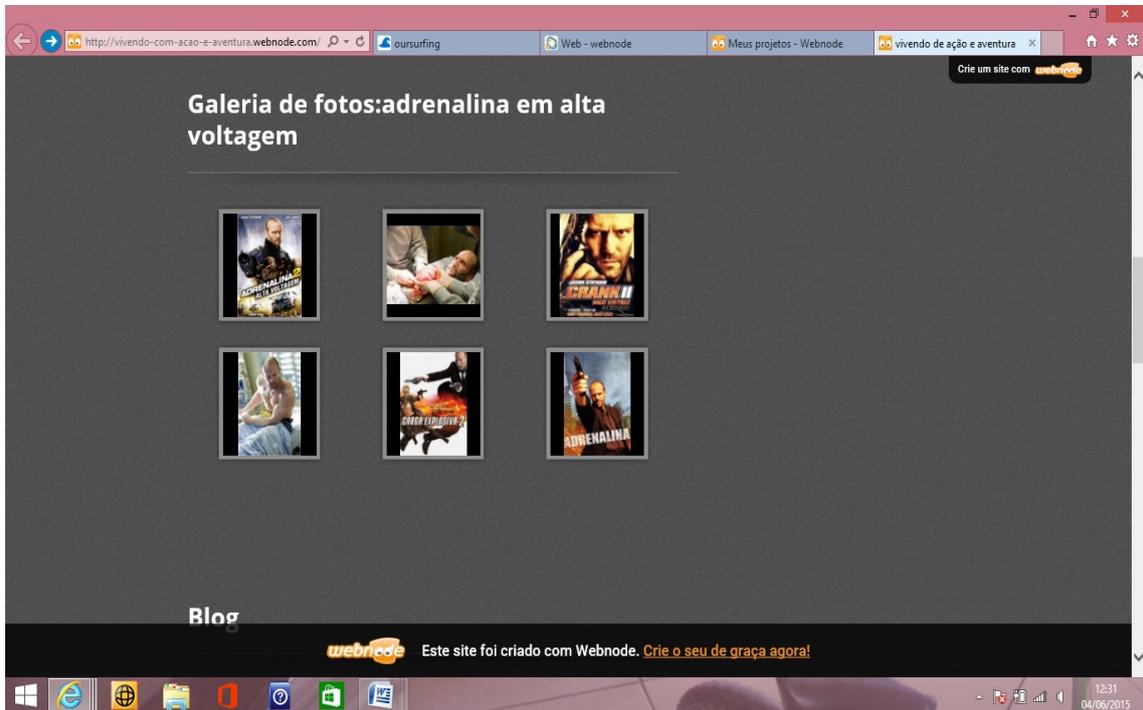


Blog 9 : Amanhecer parte 1 e 2



4. Galeria de fotos e vídeos (imagens)

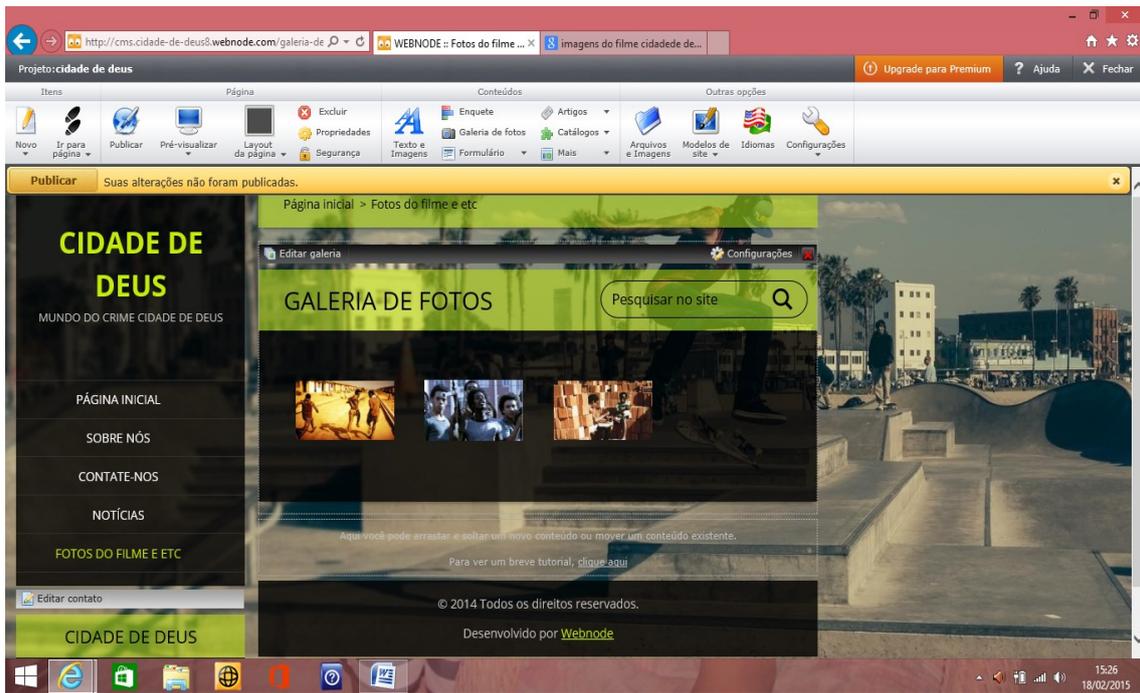
Blog 1: Vivendo de ação e aventura



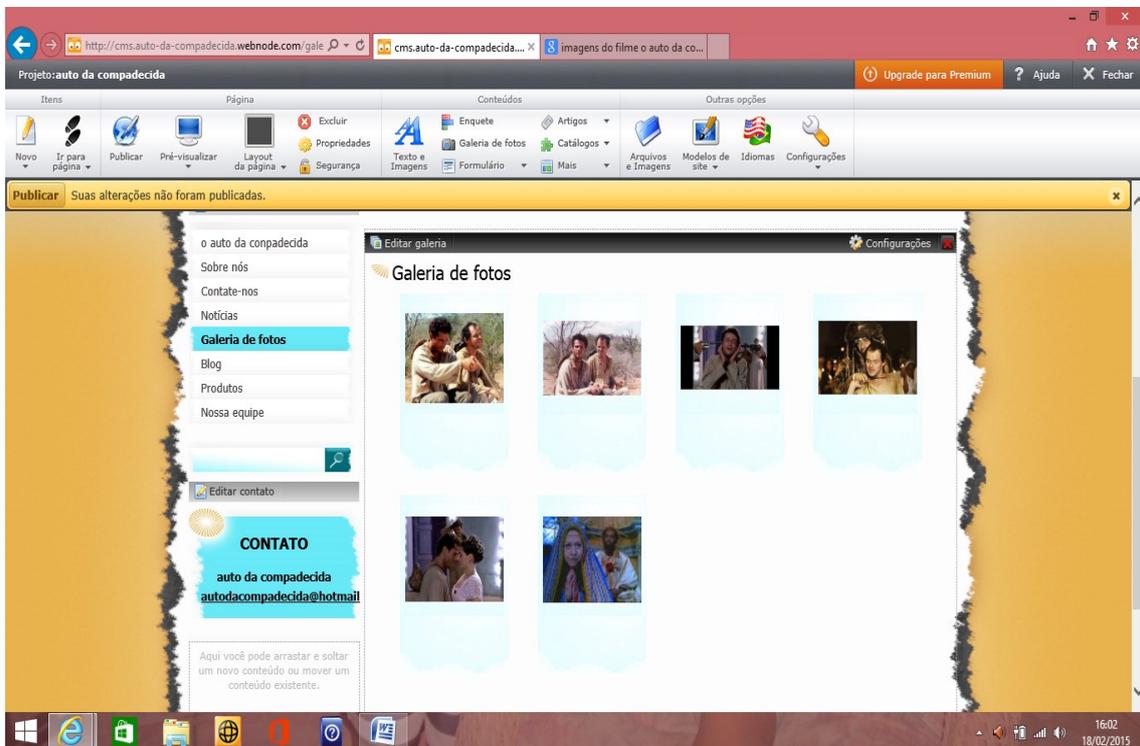
Blog 2 : Cine-fã Club



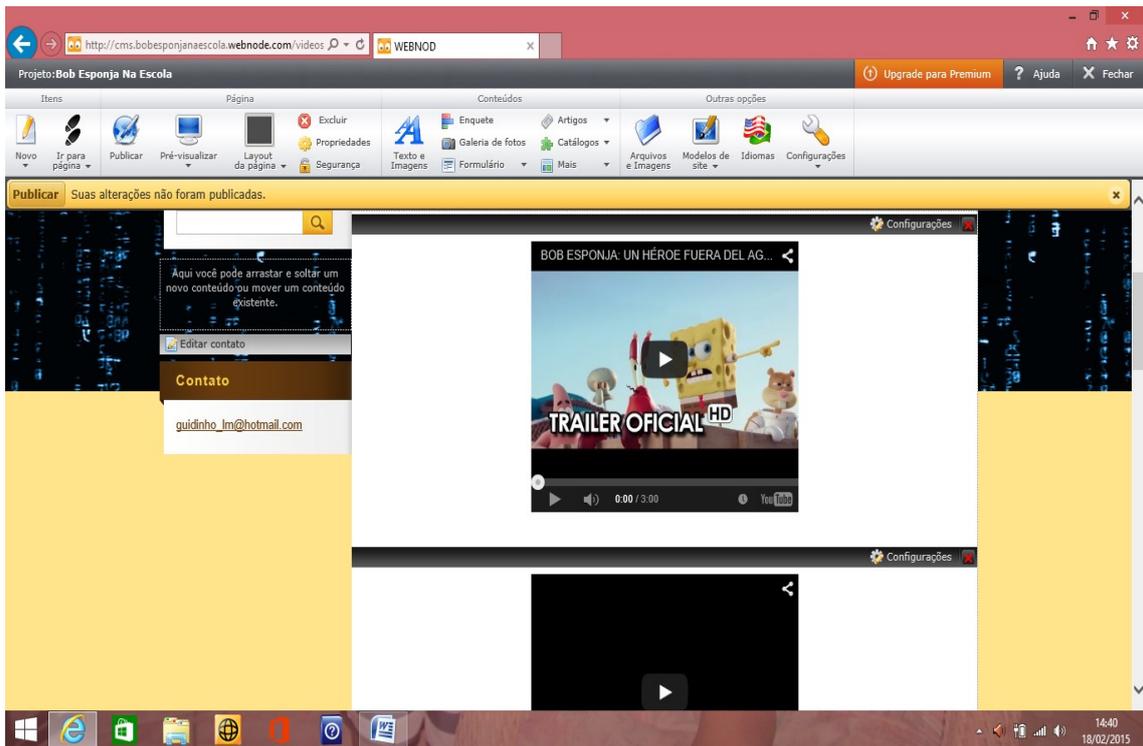
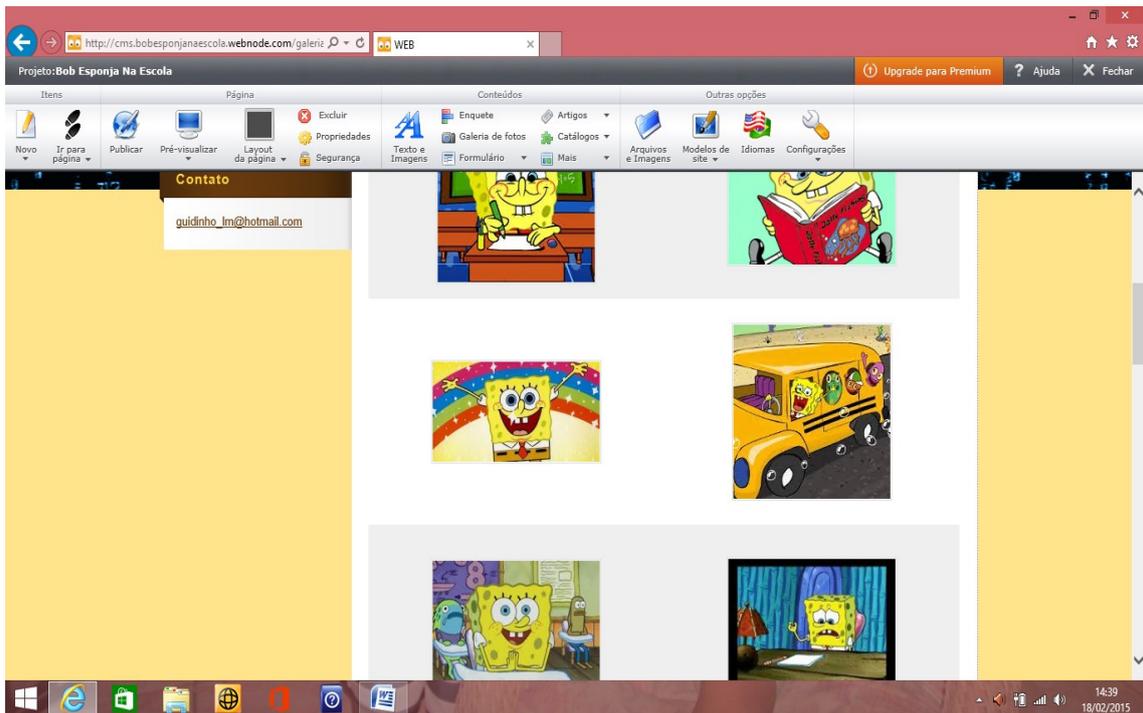
Blog 3 : Cidade de Deus



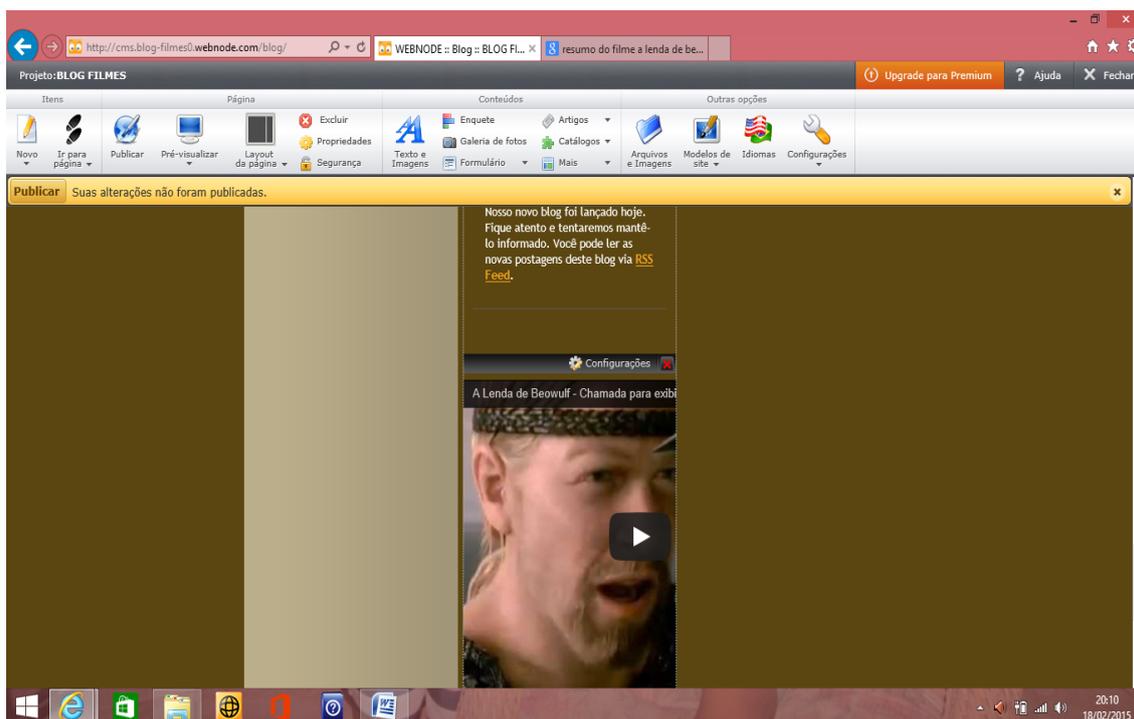
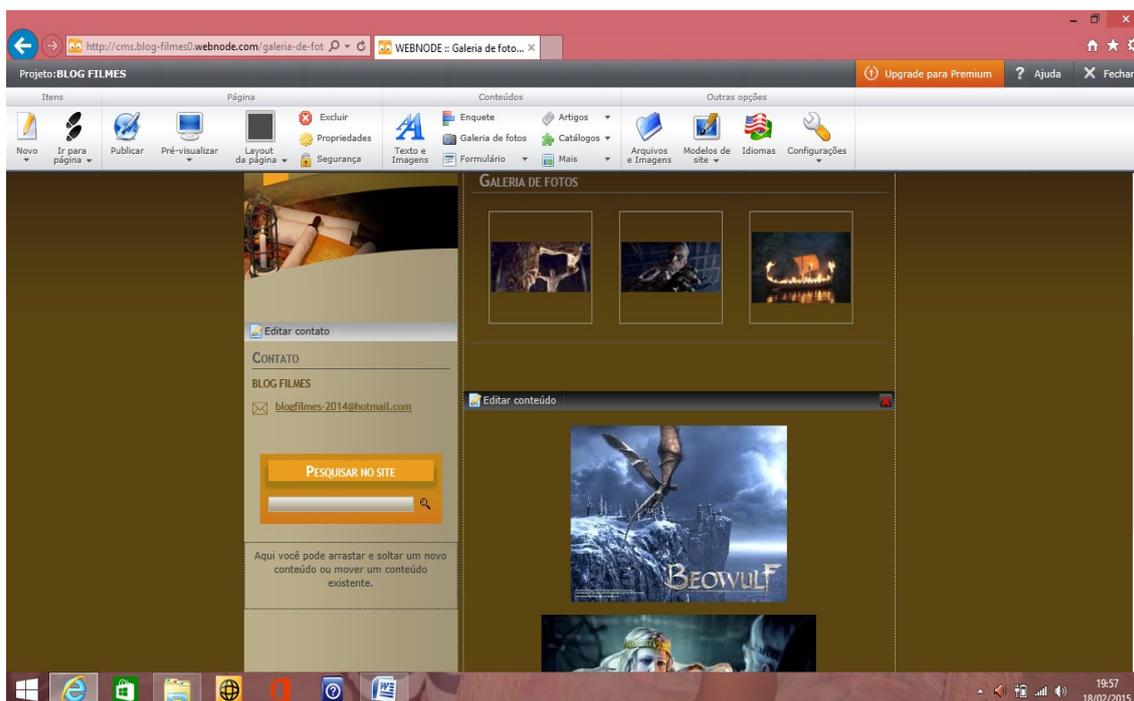
Blog 4 : O auto da compadecida



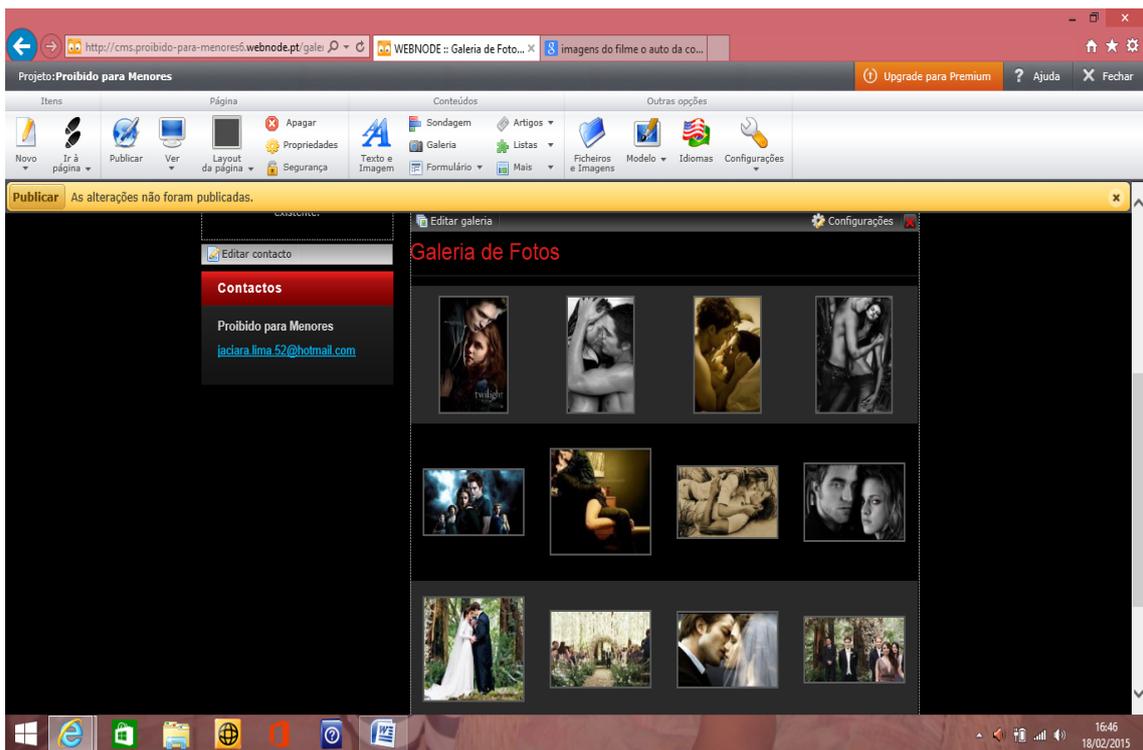
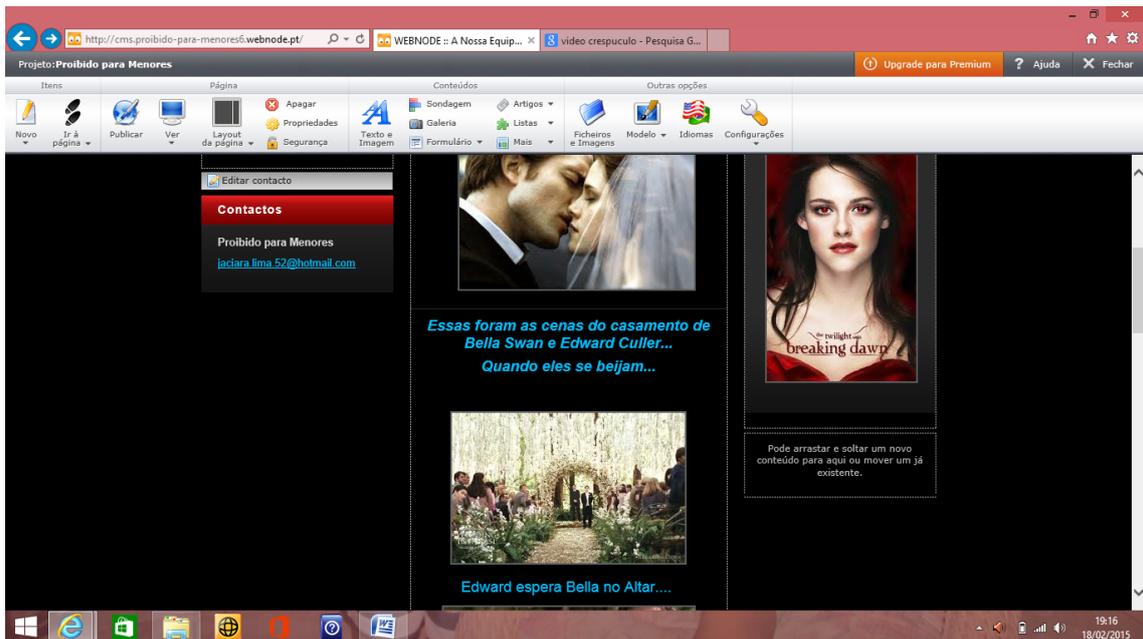
Blog 5 : Bob Esponja na escola

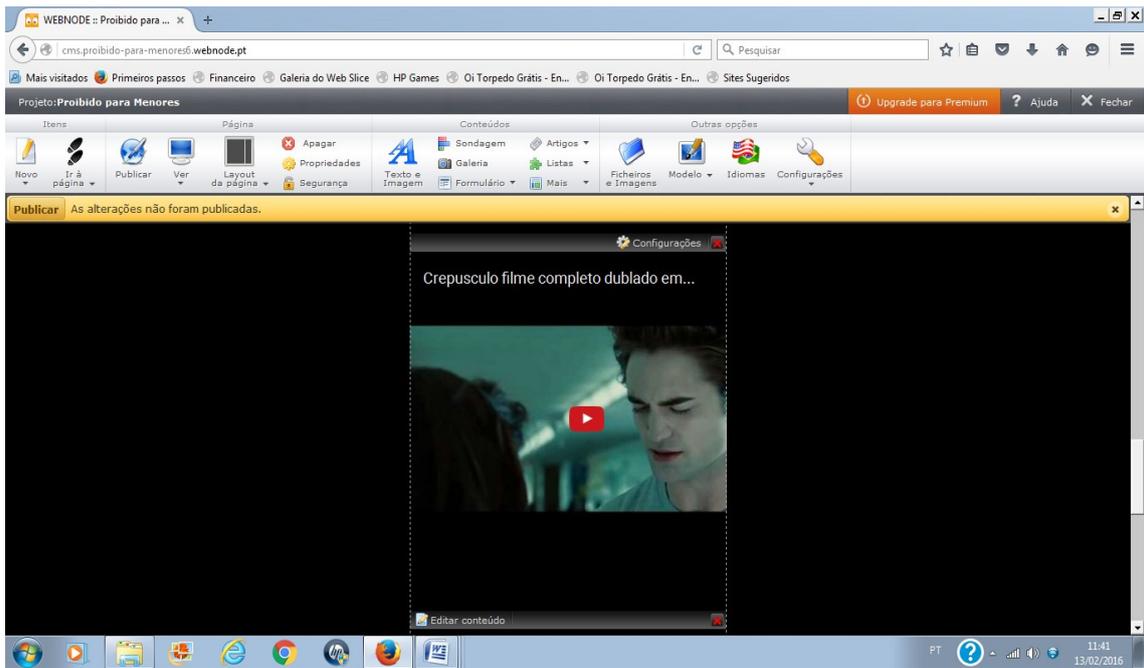


Blog 6 : Blog filmes 2014

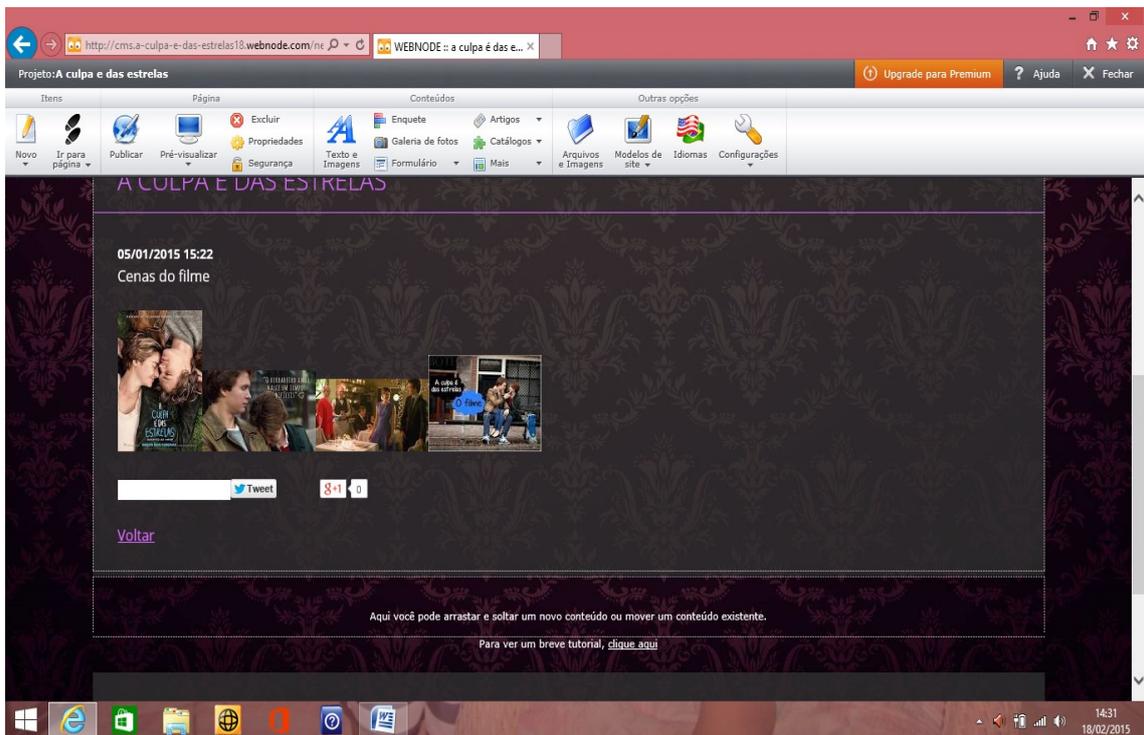


Blog 7 : Proibido para menores

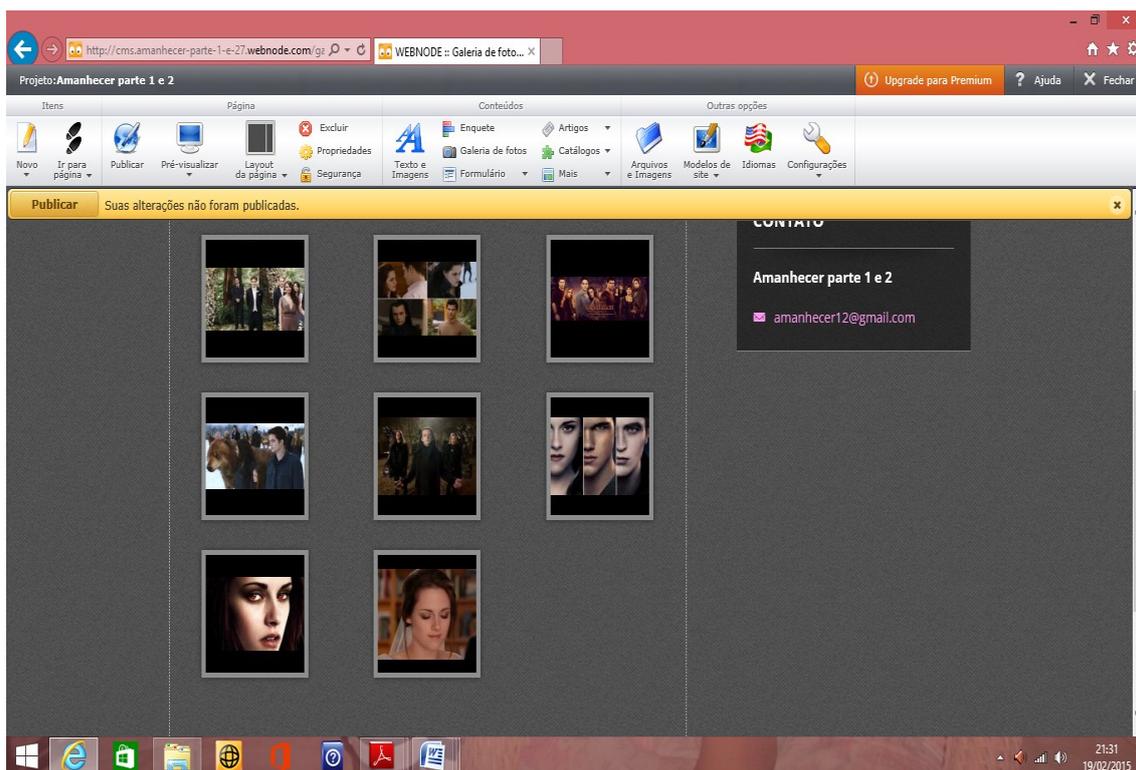
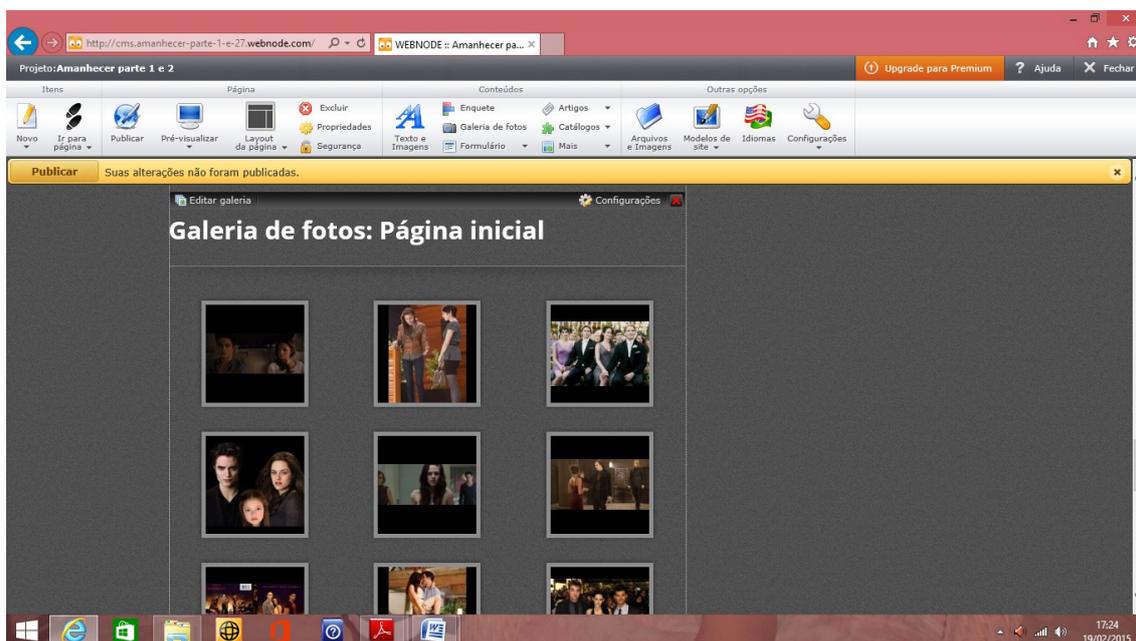




Blog 8 : A culpa é das estrelas

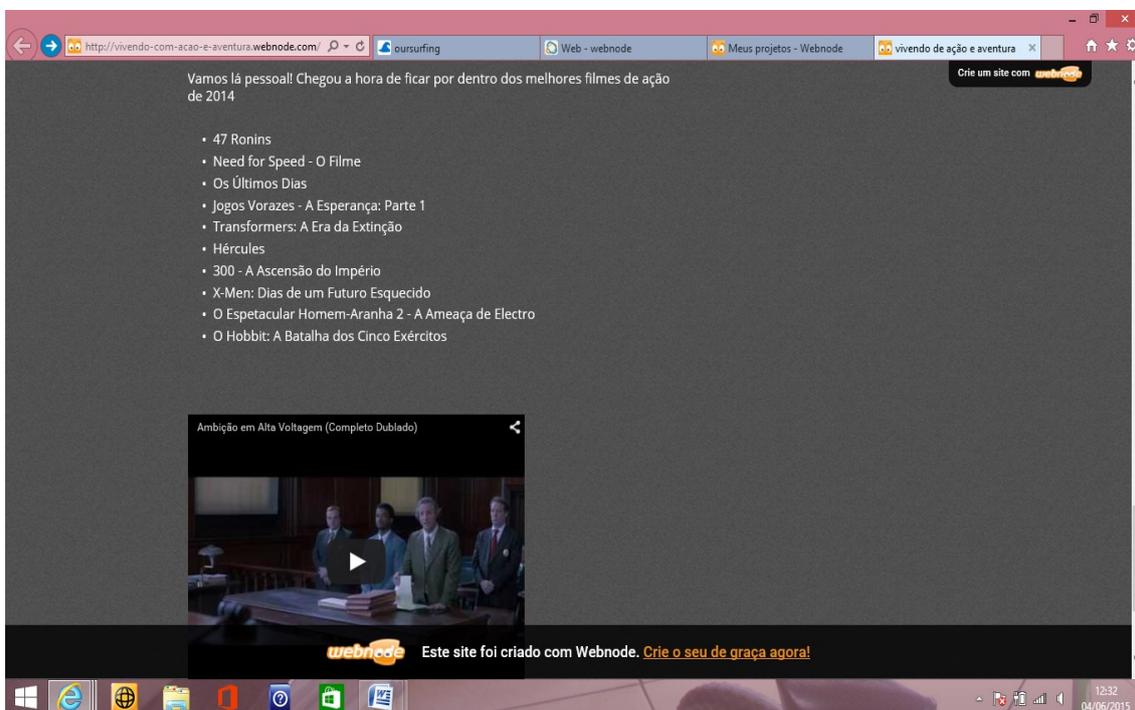


Blog 9 : Amanhecer parte 1 e 2

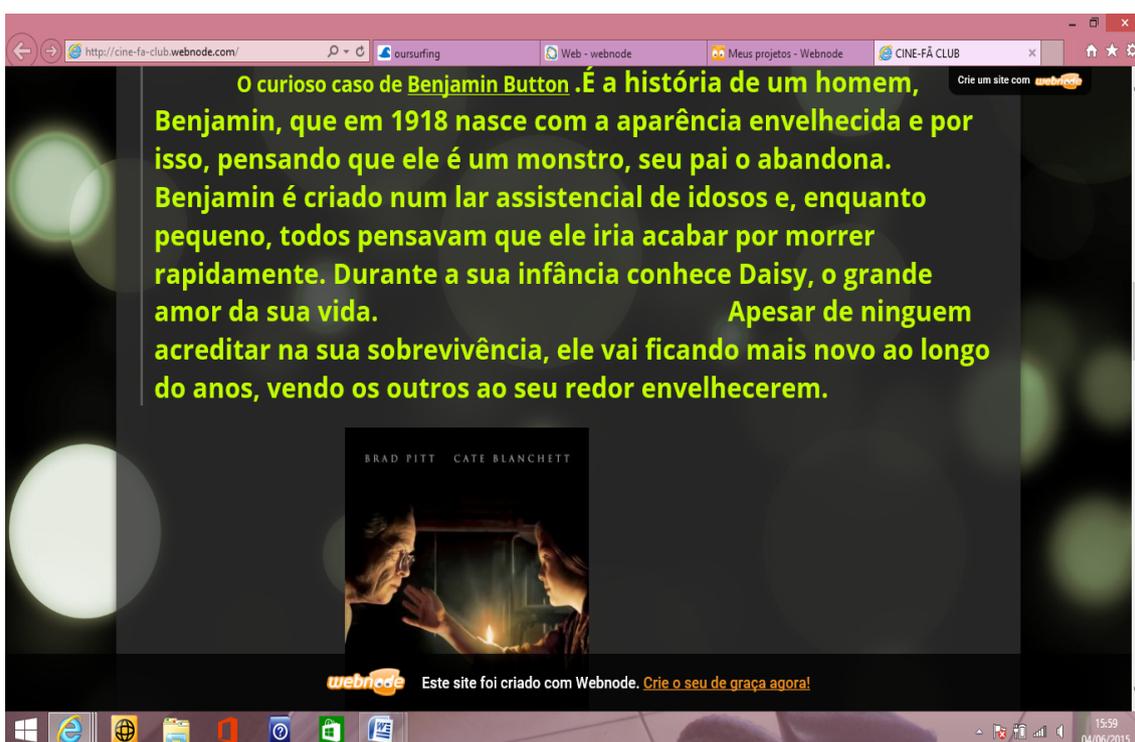


5. Outras atividades (O blog 4: O auto da compadecida não realizou atividades para essa seção).

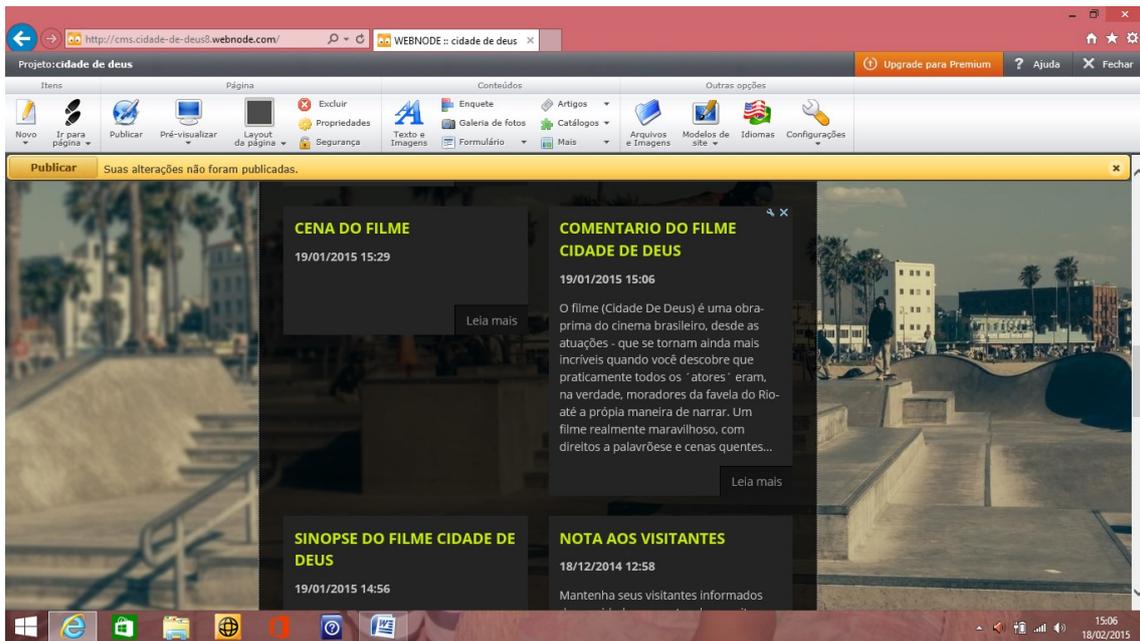
Blog 1: Vivendo de ação e aventura



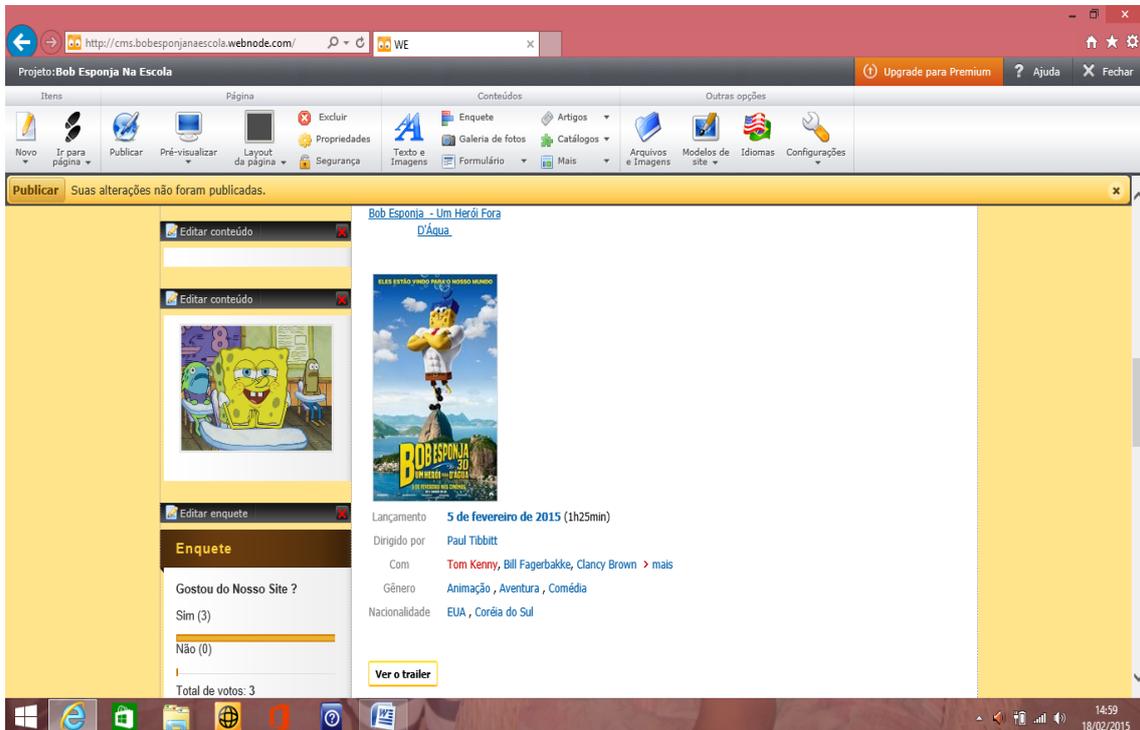
Blog 2 : Cine-fã Club

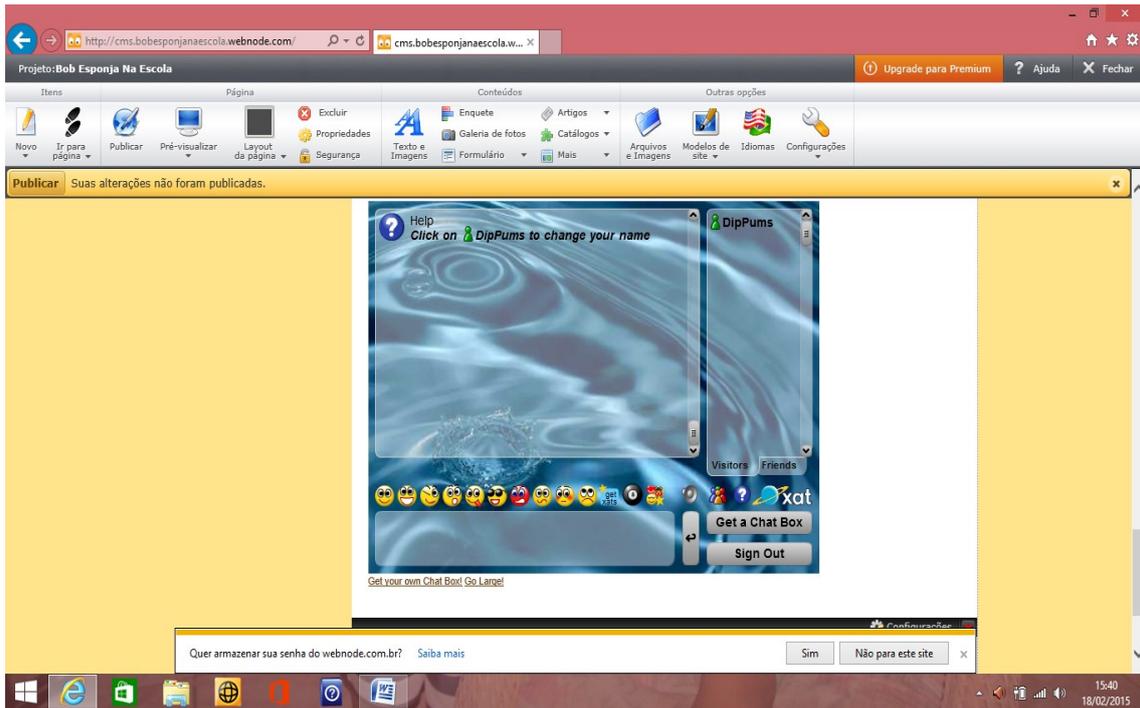


Blog 3 : Cidade de Deus

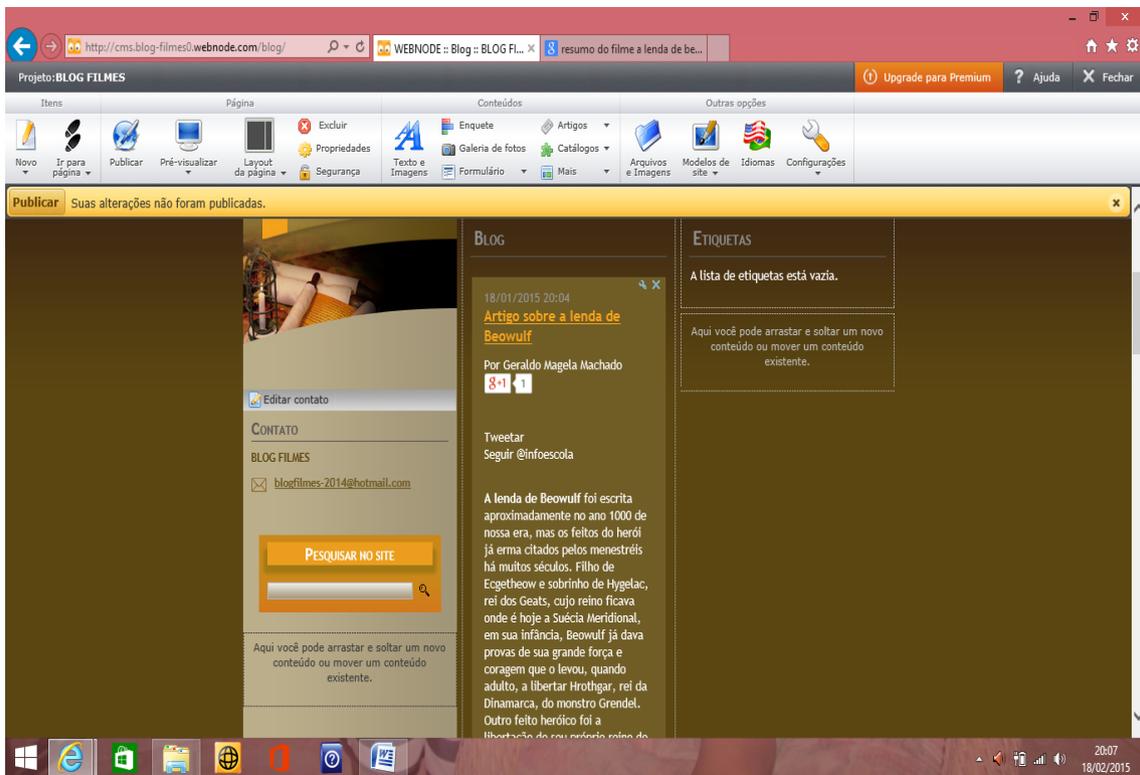


Blog 5 : Bob esponja na escola

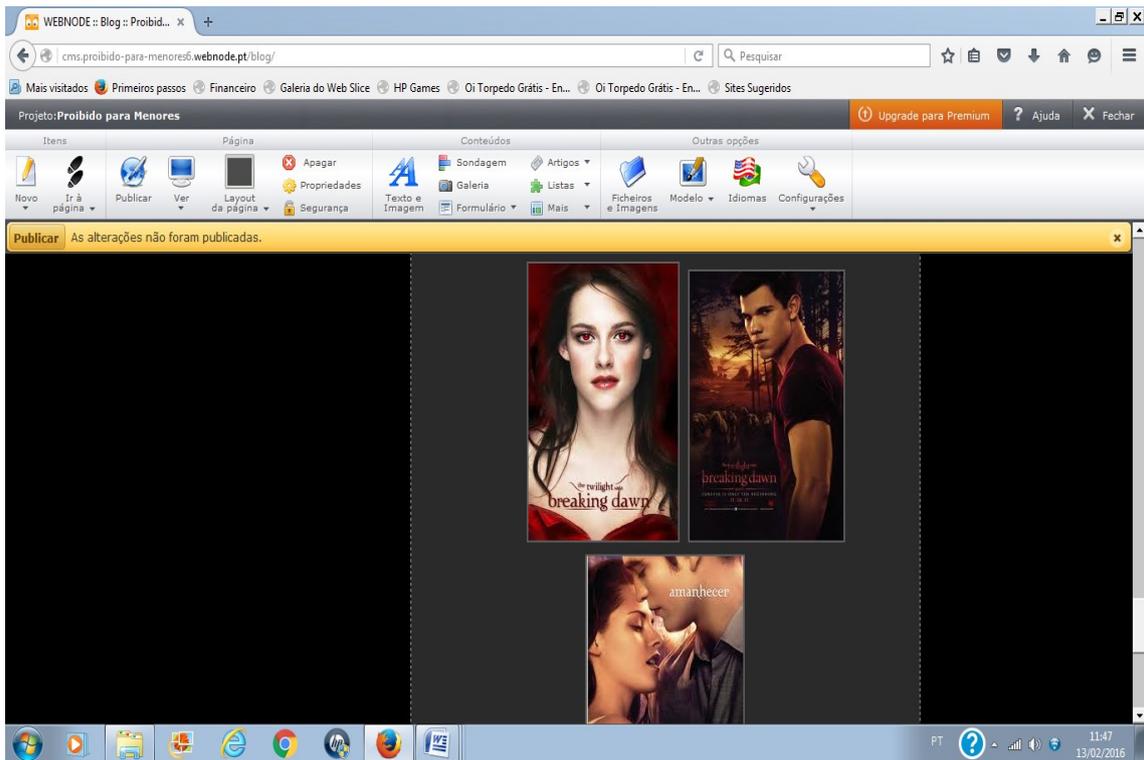
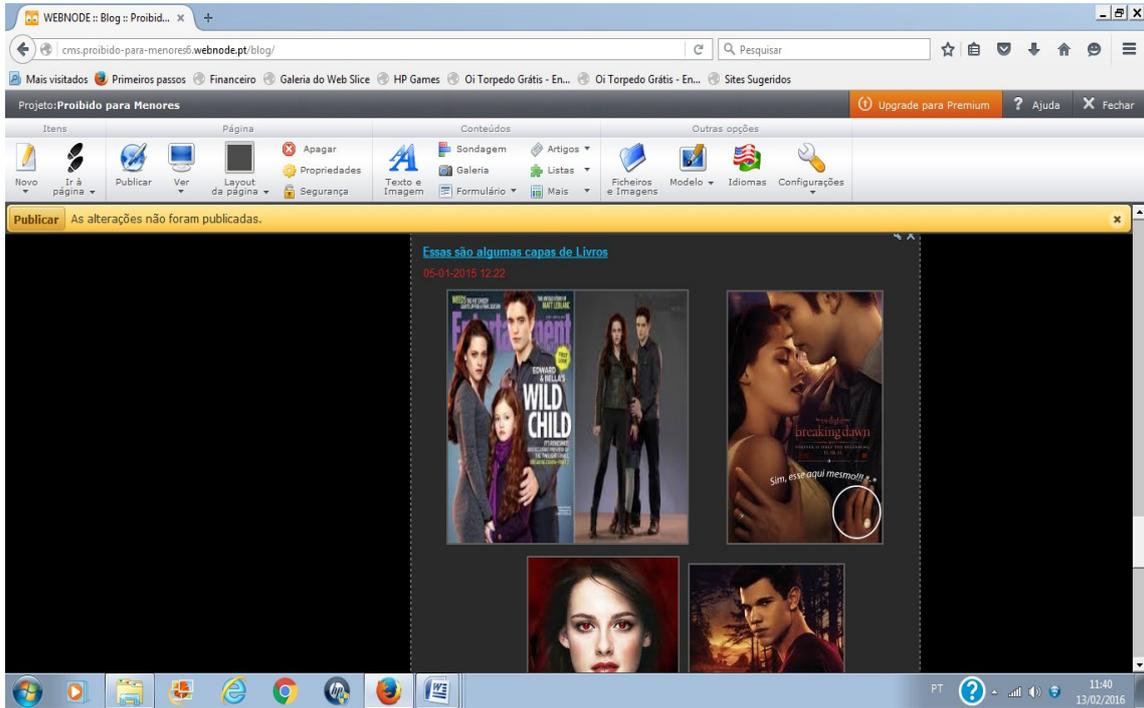




Blog 6 : Blog filmes 2014



Blog 7 : Proibido para menores



Blog 8 : A culpa é das estrelas

The screenshot shows a WordPress blog post in a browser window. The URL is <http://cms.a-culpa-e-das-estrelas18.webnode.com/nx>. The page title is "Projeto:A culpa e das estrelas". The post is dated 05/01/2015 15:33 and has the title "Ela venceu (n)o amor - Baseado em uma história real". The content consists of several paragraphs of text in Portuguese, discussing a story about a girl and a prince. The interface includes a top navigation bar with "Upgrade para Premium", "Ajuda", and "Fechar" buttons, and a sidebar with various content management options like "Novo", "Publicar", "Pre-visualizar", "Excluir", "Propriedades", "Segurança", "Texto e Imagens", "Formulário", "Mais", "Arquivos e Imagens", "Modelos de site", "Idiomas", and "Configurações".

Blog 9 : Amanhecer parte 1 e 2

The screenshot shows a WordPress blog post in a browser window. The URL is <http://cms.amanhecer-parte-1-e-27.webnode.com/bl>. The page title is "Projeto:Amanhecer parte 1 e 2". The post is dated 26/01/2015 14:32 and has the title "O poder do amor". The content includes a paragraph about a saga and a section titled "Blog principal" with a date of 22/01/2015 23:24. A sidebar on the right contains a "CONTATO" section with the email address amanhecer12@gmail.com. The interface includes a top navigation bar with "Upgrade para Premium", "Ajuda", and "Fechar" buttons, and a sidebar with various content management options. A yellow notification bar at the top of the content area says "Publicar Suas alterações não foram publicadas."