

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Verônica Maria Silva dos Santos

**JORNAL DIGITAL NUMA PERSPECTIVA ASCENDENTE DE APROPRIAÇÃO  
TECNOLÓGICA: A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS**

Maceió

2018

Verônica Maria Silva dos Santos

**JORNAL DIGITAL NUMA PERSPECTIVA ASCENDENTE DE APROPRIAÇÃO  
TECNOLÓGICA: A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com a participação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como exigência para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

Maceió

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante

S237j Santos, Verônica Maria Silva dos.  
Jornal digital numa perspectiva ascendente de apropriação tecnológica: a vez e a voz dos alunos / Verônica Maria Silva dos Santos. – 2018.  
130.: il. color.

Orientador: Luiz Fernando Gomes.  
Coorientadores: Antônio Carlos Xavier e Andréa da Silva Pereira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 125-130.

1. Língua portuguesa – Ensino de Língua Portuguesa. 2. Multimodalidade.  
3. Hipertexto. 4. Apropriação tecnológica. 5. Jornal digital. I. Título.

CDU:800



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

VERÔNICA MARIA SILVA DOS SANTOS

Título do trabalho: "JORNAL DIGITAL NUMA PERSPECTIVA ASCENDENTE DE APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA: A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 02 de março de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier (PPGL/UFPE)

Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 02 de março de 2018.

Aos meus pais.  
Aos meus filhos.  
Ao meu marido.  
Aos meus alunos.  
Ao meu professor-orientador

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me fazer acreditar que posso vencer.

Aos meus pais José Porfírio dos Santos e Geruza Silva dos Santos por terem me ofertado as condições necessárias para que hoje chegasse onde estou.

Aos meus filhos Ítalo da Silva Xavier e Heitor Gonzaga dos Santos Silva pelos sorrisos sem cobrança que me lançavam, mal sabendo que com isso afagavam meu coração.

Ao meu dedicado esposo Diego dos Santos Silva que sempre esteve comigo me incentivando e participando de momentos marcantes dos meus estudos.

Aos meus alunos por toda aprendizagem que me permitiram adquirir.

Aos meus colegas da turma 3 do Profletras por toda aprendizagem.

À Profa. Dra. Andrea Pereira da Silva pelas palavras de orientação e de apoio que fizeram todo diferencial na composição deste estudo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes que contribui significativamente para a realização desta pesquisa promovendo as orientações necessárias sempre de modo paciente e tão eficiente.

## RESUMO

O presente trabalho nasceu da minha inquietação diante da necessidade de abordar o trabalho com a multimodalidade em sala de aula, visto que a linguagem multimodal permite a utilização de recursos tecnológicos em sua produção, através de sons, imagens entre outros, sem esquecer que ela faz parte das novas demandas de uso da tecnologia no cotidiano do aluno. Ao mesmo tempo, repensar a posição que o aluno assume diante da tecnologia tornou-se objeto deste estudo. Assim, essa pesquisa tem dois objetivos específicos: aplicar teorias acerca da linguagem multimodal no cotidiano de uma turma de 8ºA de uma escola pública municipal de Coruripe (AL), e provocar o redirecionamento da postura passiva (consumidor de informação), que geralmente o aluno adota, para a de agente (produtor de conhecimento), através da elaboração de um jornal digital. As questões de pesquisas norteadoras deste trabalho são: como introduzir práticas de sala de aula que envolvam as múltiplas linguagens e quais ganhos a introdução de práticas de escrita que utilizam a multimodalidade e os dispositivos digitais promovem ao ensino da Língua Portuguesa no cotidiano escolar. As teorias utilizadas para multiletramentos são de Rojo (2012) e de Lemke (1997) e (2002); Gomes (2009) e (2011), sobre multimodalidade e hipertexto; Buzato (2009), em relação à apropriação tecnológica. Metodologicamente, este trabalho é de natureza etnográfica. Foram utilizados os seguintes instrumentos de geração e coleta de dados: sequência didática, grupo focal, diário de bordo e produções multimodais dos alunos. O jornal digital foi concluído em 72 slides os quais foram compactados em 15 páginas de caderno digital com inúmeros hipertextos. Respondendo às questões de pesquisa, foi possível observar que houve uma participação significativa dos alunos na produção de textos digitais, evidenciando que a aliança multimodalidade e tecnologia possibilitou ao alunoter vez e voz por meio da linguagem multimodal eda tecnologia disposta em seu dia a dia ao produzir um jornal digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Multimodalidade. Hipertexto. Apropriação Tecnológica. Jornal Digital.

## ABSTRACT

The present work was born of my concern about the need to approach the work with a multimodality in the classroom, since the multimodal language allows a use of technological resources in its production, through children, images among others, not forgetting that it does part of the new demands of using the technology without the students' daily routine. At the same time, rethinking the student's position in the face of technology is the object of this study. Thus, this research has two specific objectives: to apply theories about the daily multimodal language of a group of 8<sup>o</sup>A of a public school in Coruripe (AL), and to provoke the redirection of the passive posture (information consumer), who is usually a student adopts, for an agent (producer of knowledge), through the elaboration of a digital newspaper. As work-room learning practices, such as language packs and how many girls, it is an introduction of writing practices that use multimodality and digital devices promote the teaching of the Portuguese Language in school everyday. How theories are for multinationals are from Rojo (2012) and from Lemke (1997) and (2002); Gomes (2009) and (2011), on multimodality and hypertext; Buzato (2009), in relation to technological appropriation. Methodologically, this work of nature and music. The following generation and data collection instruments were used: didactic sequence, focus group, logbook and multimodal productions of the students. The digital newspaper was completed in 72 slides which were packed in 15 pages of digital notebook with numerous hypertexts. Responding to the research questions, it was possible to observe that there has been a significant participation in digital text production essays, evidencing that the multimodality and technology alliance allows the student and voice through the multimodal language and technology in their day to day production a digital newspaper.

**KEY WORDS:** Teaching Portuguese Language. Multimodality. Hypertext. Technological appropriation. Digital Journal.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- modelo de apropriação tecnológica do tipo descendente, conforme Cardon (2008)	19
Figura 3- Modelo de apropriação tecnológica do tipo ascendente, conforme Cardon .....	20
Figura 4- Atividade em sala de aula .....	60
Figura 5- Atividade aplicada em sala de aula.....	61
Figura 6: Filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin.....	62
Figura 7- Alunos em atividade sobre texto verbal e não verbal .....	75
Figura 8- Alunos em atividade sobre texto verbal e não verbal .....	76
Figura 9- Atividade sobre texto verbal e não verbal .....	78
Figura 10- Alunos aguardando a exibição do filme .....	79
Figura 11- Alunos assistindo ao filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin .....	80
Figura 12- Judoca Sara Menezes .....	83
Figura 13- Ex-judoca Flávio Canto .....	83
Figura 14- Recorte da avaliação da aluna Milena a respeito da aula .....	85
Figura 15- Recorte da avaliação da aluna Elisa a respeito da aula.....	85
Figura 16- Atletas medalhistas olímpicos 2016 .....	87
Figura 17: Seção de Esportes do jornal online O Globo .....	87
Figura 18- Imprensa inventada por Johann Guttemberg .....	88
Figura 19- Exemplar da aluna Daniele .....	89
Figura 20- Comissão organizadora inserindo produções no jornal .....	91
Figura 21- Primeira capa do jornal produzida pelo aluno Carlos Henrique.....	92
Figura 22- Tutorial para produção de caderno digital .....	98
Figura 23- Capa e duas páginas da seção The Colors: movies, book, music .....	100
Figura 24- Compacto das quatorze seções do jornal digital .....	100
Figura 25- Capa do caderno digital .....	101
Figura 26- Produção da aluna Thainá para seção Crônica .....	103
Figura 27- uma das páginas da seção Utilidade Pública .....	105
Figura 28- Página corrigida pela aluna.....	107
Figura 29- Capa da seção Animes e Play Games_ "Assopra Fitas" .....	108
Figura 30- Uma das páginas da seção Anime e Play Games.....	109
Figura 31- Uma das paginas da seção Animes e Play Games .....	110
Figura 32- Uma das páginas da seção Animes .....	110

Figura 33- Alunos no laboratório de informática .....	117
Figura 34- Tutorial para transformação dos slides em hipertexto .....	117
Figura 35- Nova capa do jornal digital com links de navegação.....	118
Figura 36- Página do blog com a postagem do jornal digital.....	119

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>Contexto de pesquisa</b> .....	17
<b>Problema de pesquisa</b> .....	20
<b>Justificativa</b> .....	21
<b>Objetivos e Questões de Pesquisa</b> .....	24
<b>Estrutura da dissertação</b> .....	25
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
<b>1.1 A produção escrita no ensino da Língua Portuguesa</b> .....	27
<b>1.1.2 Os focos que compreendem o ato de escrever</b> .....	30
<b>1.1.3 Nomeação de produções escolares</b> .....	31
<b>1.1.4 Da escrita “parnasiana” à produção que dá vez e voz</b> .....	32
<b>1.2 Multimodalidade</b> .....	34
<b>1.2.1 A multimodalidade e os parâmetros curriculares</b> .....	35
<b>1.2.2 Multimodalidade: relações entre texto e imagem</b> .....	36
<b>1.3 “Multi(letramentos)”</b> .....	38
<b>1.3.1 Evento e prática de letramento</b> .....	39
<b>1.3.2 Letramento na escola e na vida (autonomia e ideologia)</b> .....	40
<b>1.4 Hipertexto: conceitos e considerações</b> .....	40
<b>1.4.1 Inserindo hipertexto nas atividades didáticas</b> .....	42
<b>1.5 O jornal (do papel à tela)</b> .....	43
<b>1.5.1 A produção do jornal digital em sala de aula</b> .....	46
<b>1.5.2 O desafio quanto ao uso do celular na produção do jornal digital</b> .....	47
<b>1.5.3 O jornal escolar feito na rua</b> .....	48
<b>1.5.4 Produção digital numa perspectiva ascendente de apropriação tecnológica</b> ..	50
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	52
<b>2.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico</b> .....	52
<b>2.2 O contexto da pesquisa</b> .....	53
<b>2.3 Procedimentos de geração de dados</b> .....	55
<b>2.4 Organização da sequência didática</b> .....	57
<b>2.4.1 Desenvolvimento da sequência didática</b> .....	58
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	67
<b>3.1 Análise da pesquisa exploratória</b> .....	67
<b>3.1.1 Análise do primeiro momento da pesquisa exploratória</b> .....	67

3.1.2	Análise do segundo momento da pesquisa exploratória.....	69
3.1.3	Análise do terceiro momento da pesquisa exploratória.....	70
3.2	Análise das etapas da sequência didática.....	71
3.2.1	Análise da 1ª Etapa da sequência didática (Aulas 01 e 02: Apresentação da sequência didática, ênfase aos objetivos, em como composição e distribuição das equipes por seção do jornal).....	72
3.2.2	Análise da 2ª Etapa da sequência didática (Aulas 03 e 04: Caracterizando textos verbais e não verbais).....	75
3.2.3	Análise da 3ª Etapa (Aulas 05 e 06: Exibição do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin).....	79
3.2.4	Análise da 4ª Etapa (Aulas 07 e 08: Estudo dos gêneros reportagem e entrevista e dos aspectos multimodais presentes neles).....	82
3.2.5	Análise da 5ª Etapa (Aulas 09 e 10: Análise de um jornal digital).....	86
3.2.6	Análise da 6ª Etapa (Criação do jornal digital).....	90
3.2.6.1	Análise da 6ª Etapa (Aulas 11 e 12_ Criação do jornal digital).....	90
3.2.6.2	Análise da 6ª Etapa (Aulas 13 e 14_ Criação do jornal digital).....	94
3.2.6.3	Análise da 6ª Etapa (Aulas 15 e 16_ Criação do jornal digital).....	96
3.2.7	Análise da 7ª Etapa (Aulas 17e 18: Visualização de um livro digital e inserção de novas seções para o jornal, sugeridas pelos alunos).....	97
3.2.8	Análise da 8ª Etapa (Aulas 19, 20, 21 e 22: Socialização das atividades produzidas).....	100
3.2.9	Análise da 9ª Etapa (Aulas 23 e 24: Discussão a respeito do uso do celular em sala de aula).....	112
3.2.10	Análise da 10ª Etapa (Aulas 25 e 26: Avaliação).....	114
3.2.11	Análise da 11ª Etapa (Aulas 27, 28, 29 e 30: Organização dos hipertextos, e postagem na internet).....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

Início essa introdução relembro um pouco da minha história educacional, pois ela é significativa para que se compreendam melhor minhas escolhas nessa pesquisa. Cresci ao som dos relatos dos meus pais sobre suas experiências escolares. Foi na infância envolvida pelas histórias de vida paterna que ouvi pela primeira vez a expressão “palmatória”. Meu pai veio de família simples do campo, teve sua infância dividida entre os serviços de pequeno agricultor e as necessidades educacionais juvenis. Mas, diante da severidade com a qual foi ensinado na escola, em meados da década de 1940, não é difícil imaginar qual foi sua decisão quando precisou escolher entre trabalho e escola. Segundo ele, foi determinante nessa escolha o fato de ter sido vítima da palmatória ao soletrar errada a palavra “besouro”, pois se confundiu e pronunciou a letra “s” como se estivesse na palavra “sapo”, não percebendo, devido à sua pouca prática de leitor/decodificador com as particularidades grafofônicas da nossa língua, que nesse contexto sonoro, entre vogais, a letra “s” tem o som de /z/. E, assim, sempre que a conversa dos adultos adentrava em temas escolares, meu pai repetia, como se fosse a primeira vez, a história tragicamente marcante da sua juventude que culminou no abandono escolar.

Quando comecei a estudar, percebi que a minha realidade escolar estava muito próxima da narrativa paterna a qual cresci ouvindo. Não fui vítima da palmatória, porém testemunhei situações em que meus colegas foram por não terem o comportamento ideal e/ou por não terem feito “o dever de casa”. Talvez por se tratar de uma escola de fazenda, em meados da década de 1980, havia carência em vários aspectos: de material didático básico, como livros; de espaço adequado de aprendizagem, visto que era uma sala apenas para comportar alunos de séries diferentes (desde alfabetização à 4ª série), de modo que a professora separava os alunos em filas, para que cada uma delas representasse: alfabetização, 1ª série, 2ª série, e assim por diante.

Aquele ambiente era dúbio para mim, pois, se de um lado era a foto viva da precariedade do ensino público (mesmo eu não tendo essa noção, entendia que era um ambiente no mínimo opressor), por outro lado, era ali em que eu convivía com crianças da minha idade e brincávamos de “avião”, de bola, de “cabo-de-guerra” e tinha um pouco da atenção da professora quando tomava a minha leitura e me parabenizava, destacando para os demais que o meu desempenho dava-se devido ao meu bom comportamento. Talvez essa tenha sido minha motivação de ir à aula todos os dias, até chegar o momento de sentir-me

sufocada naquele minúsculo espaço e suplicar à minha mãe que me deixasse estudar na cidade (Coruripe), com meus irmãos mais velhos. Fui vítima, por quatro anos da falta de estrutura física e didática daquela pequena escola de fazenda.

Os anos seguintes, na cidade, supriram muitas das falhas dos meus anos iniciais: a Escola Liege Gama Rocha era espaçosa; tinha várias salas, dos mesmos anos inclusive (1ª série A, B, C, D; 2ª série A, B, C, D entre outras); um pátio espaçoso para brincar; uma pequena biblioteca para pesquisas escolares; e, principalmente, a professora nunca precisou usar a violência da palmatória na condução das suas aulas. Eu estudava na 4ª série B e a escola tinha, na época, até a 4ª série D. Se eu fechar os olhos, consigo me lembrar das aulas, em especial, das de Língua Portuguesa, minhas preferidas. E, assim, carreguei comigo uma boa impressão desse ambiente escolar. Entretanto, meu pai, por ter sido vítima de todos os aspectos, semelhante a mim, e ainda ter sofrido a agressão física e moral da palmatória, desistiu de estudar muito jovem, sem ter conhecido de fato qual deveria ser o papel da escola na vida do ser humano.

Mais tarde, quando conclui o Ensino Fundamental II, não tive a oportunidade de fazer o Ensino Médio, pois em minha pequena cidade só havia escola técnica profissionalizante de Contabilidade ou de Magistério. Nessa época (1994), ainda não havia me despertado para a Educação e, por isso, preferi me formar em técnica de contabilidade. Com o tempo, aquilo tudo parecia pouco para mim. Tinha um sonho, o de ser universitária. Como sempre gostei de Língua Portuguesa e de Literatura, não foi difícil escolher o curso de Letras, passei no vestibular e fui “fera UFAL 2000”. No ano seguinte, fui selecionada pela minha professora de Literatura Portuguesa Edilma Acioli Bomfim para integrar um grupo de pesquisa do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que tinha por objetivo produzir um dicionário feminino das figuras alagoanas que compuseram os campos: cultura, sociedade, educação, literatura, saúde entre outros. Até concluir o curso de Letras, em 2005, fui bolsista da Universidade Federal de Alagoas. Esse dicionário foi concluído e publicado em 2007 com o título: “Dicionário Mulheres de Alagoas: ontem e hoje”.

Antes de concluir meu estudo superior, ainda em 2003, percebi que a Educação era, de fato, a área na qual eu gostaria de trabalhar. E, assim, prestei concurso público municipal na minha cidade interiorana e me efetivei até os dias de hoje. Em 2007, resolvi me especializar em Língua Portuguesa e Literatura pela Academia Alagoana de Letras. E todas as disciplinas e aulas só me faziam entender que essa era a área em que eu realmente desejava atuar. No entanto, guardei em mim, por algum tempo, um outro sonho que era fazer Mestrado. Quando

eu era “aluna PIBIC”, havia uma proposta de a Instituição promover a formação de jovens estudantes de iniciação científica em doutores antes dos trinta anos. Por pouco, talvez, não consegui esse feito. Precisei desistir do Mestrado e de um possível Doutorado, na época, pois engravidei do meu primeiro filho, atualmente com quatorze anos de idade, de modo que necessitei me reorganizar e reservar esse sonho para outro momento.

Em 2009, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Coruripe (SEMED) para ser formadora do Curso *Gestar II*, que tinha por intuito permitir uma mediação entre os professores do Ensino Fundamental II, buscando aprimorar suas práticas de sala de aula, uma vez que era ano de Prova Brasil e, se houvesse de fato uma mudança na postura do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, certamente haveria também uma melhoria na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, um avanço nas estatísticas no que se refere à média municipal, estadual e nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pensamento dos idealizadores.

De qualquer modo, se de fato houve ou não mudança na postura dos professores ou no rendimento dos alunos, não posso afirmar. Entretanto, constatei que comecei a enxergar o meu aluno com outro olhar. Entendi que além dos interesses do professor, da instituição de ensino, do governo, do sistema, alguém precisa ser visto em sua individualidade e em suas necessidades de aprendizagem, o aluno. Essa ideia começou a amadurecer em mim a partir das formações do *Gestar II*, ministradas por tutores vindos de Brasília três vezes no ano, sendo que em cada uma dessas três etapas esses professores nos ofereciam orientações durante uma semana, nos horários da manhã e da tarde.

É um processo longo criar essa consciência. Não foi do dia para a noite que observei que muito do que eu fazia como professora respondia apenas aos meus interesses ou até comodismo, no sentido de que aquelas minhas atividades diárias eram mais práticas, menos trabalhosas e, portanto, mais adequadas para mim. E, assim, aos poucos fui mudando minhas atitudes, de modo que pensar no aluno passou a ser meu foco, não mais na turma. Ela é heterogênea, o que satisfaz a um número de alunos, pode não contemplar as expectativas ou as necessidades dos demais.

A partir de então, procurei buscar formas de, durante minhas aulas, atrair os que não gostavam de estudar, ou não gostavam do jeito que eu ensinava. Entretanto, muitas vezes eu me questionava, “Mas, será que dessa forma que estou agindo, pensando no fulano, que os meus colegas dizem que ‘não quer nada com a vida’, é a forma correta?”, “E quanto aos outros?”, “Vou atrapalhar a aprendizagem dos demais, porque estou parando a aula para ouvir

ou tentar entender esse aluno que não quer ou não gosta de estudar?”. A situação de dúvida estendeu-se até os dias da minha ingresso ao Mestrado (2016). Nos meses que antecederam a seleção do Profletras, recordo-me de ter procurado na biblioteca escolar livros que teorizassem sobre as práticas de sala de aula na atualidade. Chamou-me a atenção o livro “Multiletramentos na escola”, tendo por um dos organizadores Roxane Rojo (2012).

Nesse livro, vi que tudo aquilo que meus conceitos conservadores me faziam entender como indisciplina do aluno poderia ser, na verdade, influência da tecnologia sobre as práticas diárias de interação dos jovens. Nessa obra, Rojo (2012) organiza vários artigos em que são relatadas práticas de sala de aula em uma visão dos multiletramentos, conceito que só vim estudar e entender um pouco mais tarde. O que antes eu condenava e denominava de desinteresse do aluno pela aula, por preferir assuntos voltados para a tecnologia, ou por preferir não participar das aulas, a leitura preliminar do livro me fez entender que não se tratava de modismo, porém de uma necessidade de estudo, tendo em vista a tendência contemporânea ser voltada para a tecnologia. Recordo que dois teóricos me chamaram a atenção: o primeiro foi Prenski (2001), que denominava o aluno “nativo” e o adulto “migrante” em relação à tecnologia; o segundo foi Lemke (1997), que apontava para a necessidade de se aprofundar a análise sobre as diversas modalidades da língua, uma vez que a tecnologia oferece situações propícias à produção de textos de diversas naturezas (audiovisual, gestual, imagético etc.) que culminará nos multiletramentos.

Esses teóricos ficaram em minha mente. E, assim, quando recebi o e-mail da professora Andréa S. Pereira, da disciplina Elaboração de Projeto e Tecnologia Educacional, observei um tom familiar do texto para estudo. Era justamente parte do livro que estudei para a seleção do Mestrado, a obra de Rojo (2012) sobre multiletramentos. Senti-me em casa. Aos poucos, durante as aulas, fui percebendo que toda aquela situação descrita nas teorias do compêndio de Rojo era “a ponta do ice-berg”. De fato, tantos outros textos foram lidos e discutidos. O professor Luiz Fernando Gomes, da mesma disciplina, trazia textos e discussões imprescindíveis para a formação de todo professor da contemporaneidade educacional brasileira.

A mudança que ocorreu nas minhas atitudes, na forma de pensar e de me expressar em relação ao ensino e à tecnologia pode ter acontecido de forma muito discreta e cheia de equívocos, porém, fez-me sair daquelas antigas formas de perceber a educação. Havia um grande divisor: eu estudei em uma época totalmente diferente da que eu leciono. Então, não cabia, por exemplo, as frases: “mas no meu tempo não era assim, e todo mundo aprendia”,

“naquela época, o aluno aprendia mais que agora”. Meses depois, ouvi uma frase muito enfática do professor Paulo Stella que dizia: “Somos sobreviventes de uma época em que a alfabetização e o letramento eram muito restritos, e o ensino era precário e cercado de equívocos teóricos e, principalmente, práticos”.

Entre as declarações dos meus colegas, internalizadas por mim, e as do professor Paulo Stella, preferi à última. De fato, não há como endeusar um período da história do ensino em que se concebia apenas verticalmente a aprendizagem. Porém, ainda há muito resquício de tudo isso no cotidiano educacional do presente, tanto na teoria quanto na prática. E, assim, quando diante da necessidade de se elaborar um projeto para o Mestrado, não houve dúvida. Senti uma necessidade de aliar em meu projeto a tecnologia à educação.

Desde a minha infância até os dias de hoje, convivo com três realidades da educação: a do meu pai, com a experiência da palmatória na condição de vítima; a minha de aluna, na condição de expectadora dos castigos físicos e emocionais; e, por fim, a minha realidade de professora. Sou o resultado dessas épocas de opressão e atuante em uma fase da educação em que muitos questionamentos são realizados acerca da pedagogia dos multiletramentos. Porém, ainda me questiono a respeito das minhas práticas de sala de aula, procurando perceber até que ponto internalizei certas teorias do período do *Gestar II* e as demais que tive conhecimento através das disciplinas do Profletras, e se ainda há resquícios ou fantasmas da palmatória persistindo em minhas práticas de sala de aula. Sobre essas dúvidas, pretendo esclarecê-las com esse trabalho, pois acredito que, à medida que fui lendo os materiais teóricos e participando das aulas expositivas e dialogadas, além de elaborar o projeto e desenvolver a sequência didática com meus alunos, mudanças devem ter ocorrido em minhas atitudes como professora, bem como foi permitido nascer em mim uma pesquisadora que, apesar da pouca experiência com pesquisa, tornou-se, no mínimo, atenciosa para com os seus alunos.

### **Contexto de pesquisa**

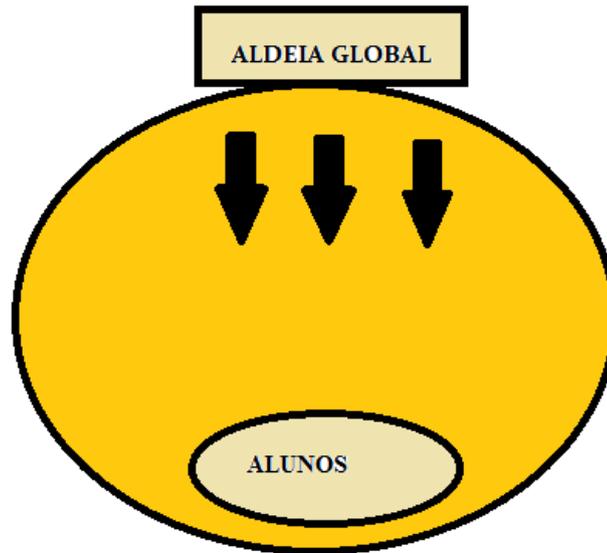
Leciono, atualmente, em uma turma de 8º ano (A), na rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Coruripe, escola essa que foi meu ambiente de ensino quando vim morar nos anos finais da década de 1989, Escola Liege Gama Rocha. Talvez por ser professora há pouco mais de uma década, vejo-me constantemente presa a noções de leitura e de escrita que me foram repassadas há décadas, na condição de aluna, e que se refletiram em minhas práticas de sala de aula. Pensar em texto, considerando apenas seu aspecto verbal, por exemplo, foi algo que compartilhei por muitos anos com colegas professores.

Com o intuito de melhor compreender minha prática como professora, reporteime, inicialmente, à minha posição de discente e recordeime que fiz parte da instituição de ensino Liege Gama Rocha, a qual é meu ambiente de estudo, e observei que da década de 1989 à de 1993, período em que realizei e conclui o Ensino Fundamental I e II, a tecnologia usada raras vezes em sala de aula era TV, Vídeo Cassete e um aparelho de som chamado “Dois em um”, visto que era rádio e “toca fita”, nada comparada às TIC da atualidade. Foram poucos professores que durante os meus anos de estudo utilizaram tais aparelhos em nossas aulas.

Em segundo momento, volteime à posição de professora. Lido com uma turma de 42 alunos adolescentes em uma turma de 8º ano de uma escola pública, no município de Coruripe, interior alagoano, com perfis diferentes, com diversos problemas que comprometem a aprendizagem (desinteresse, dificuldade de atenção, de retenção etc.), não muito diferente de tantas outras escolas que compõem o atual cenário da educação pública brasileira. Contudo, há um diferencial em relação à minha realidade passada de estudante. Meus alunos reúnem em um aparelho as funções dos citados anteriormente acrescidas de tantas outras. Se na minha época de adolescente havia um aparelho para cada função, como: máquina fotográfica, computador, câmera de vídeo, televisão, vídeo cassete e aparelho telefônico residencial (não era de fácil acesso para todos), hoje, porém, vejo um aparelho com todas essas funções acessível à boa parte desses meus alunos adolescentes, muitas vezes com acesso à internet.

E, assim, o ensino da Língua Portuguesa demanda novas formas de uso da linguagem devido à tecnologia, novos lugares de escrita, novas formas de relacionamentos, novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, entre outros. Ao observar meus alunos concentrados em seus aparelhos celulares, noto que muitos deles têm em suas práticas a apropriação tecnológica denominada por Delaney et al (*apud* BUZATO, 2009) de “internalização”, em que, conforme o autor, “as tecnologias são elementos externos que produzem mudanças internas nos indivíduos porque carregam habilidades e conhecimentos passíveis de serem transmitidos para dentro do indivíduo.”Essa internalização faz parte, conforme Buzato (2009) de uma perspectiva descendente de apropriação tecnologia. Ou seja, denomina-se descendente, pois os alunos estão em uma categoria de receptores de informações que vem de cima, ou seja, de quem as produz, “a aldeia global”, segundo Gomes (2009). A imagem a seguir explicita essa relação:

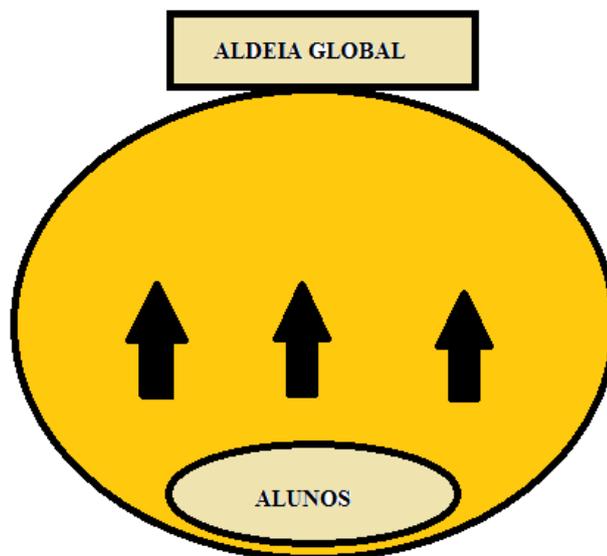
Figura 1- modelo de apropriação tecnológica do tipo descendente, conforme Cardon (2008)



Fonte: autora, 2017

No entanto, há a apropriação tecnológica definida por Buzato (2009) de “ascendente”, que, segundo o autor, está relacionada com a perspectiva em que o usuário, além de internalizar habilidades e conhecimento, utiliza-os em prol de suas necessidades. Para Buzato (2009, p.07), “as inovações ascendentes têm características que as colocam em uma direção particularmente interessante para uma Educação comprometida com a liberdade e a transformação social”. Gomes (2009) complementa essa definição quando empregaos termos “consumidor” e “produtor” a fim de designar respectivamente os indivíduos que se colocam passivamente frente ao que é produzido pela aldeia global e aqueles que se colocam ativamente, uma vez que produzem conhecimento e integram, desse modo, o “núcleo das nebulosas”, conforme Cardon (*apud* BUZATO, 2009), conforme imagem a seguir:

**Figura 2- Modelo de apropriação tecnológica do tipo ascendente, conforme Cardon**



Fonte: autora, 2017

Ao verificar essas diferenças de posturas “ascendente” e “descendente”, observo que se torna uma preocupação minha ver na prática de usuários dos meus alunos a “apropriação descendente”, visto que essa postura torna-os meros “consumidores”, que segundo Gomes (2009), esses alunos apenas internalizam conhecimento, e, dessa forma, não são colocados em situação de efetivos produtores. Portanto, essa diferença é que serve de motivação para que eu venha propor um ensino que viabilize uma nova perspectiva com a qual eles se apropriam e lidam com a tecnologia.

### **Problema de pesquisa**

Verifico em meu contexto escolar que meus alunos estão em uma postura passiva de “consumidores” de informação, de acordo com Gomes (2009). Porém, questiono-me sobre essa atitude de passividade que adotam e penso em como torná-los produtores de conhecimento, conforme Gomes (2009). Ou seja, acrescentar ao processo de “internalização”, que já possuem, o sentido de “transformação” em que, conforme Delanay et al (*apud* BUZATO, 2009), “a tecnologia é algo externo ao indivíduo que é importado e transformado para servir aos propósitos desse indivíduo”, ou seja, o conhecimento externo é usado em prol de suas necessidades, compreendendo uma perspectiva ascendente de apropriação tecnológica.

No que se refere aos modos de expressão, questiono-me em como trazê-los ao meu contexto de sala de aula, não por se tratar de algo mais atrativo, porém por ser uma necessidade no contexto educacional contemporâneo, segundo Rojo (2012). Portanto, embora haja teorias e alguns exemplos em livros e outras dissertações, cada caso é particular, tendo em vista que os letramentos são situados. Desse modo, meu problema de pesquisa consiste em saber como trabalhar com multiletramentos em meu contexto de sala de aula.

Após lançar o problema que deu origem a esse estudo, discorro abaixo a hipótese a ser estudada:

a) Ao considerar que deve haver uma reflexão sobre a forma de abordar o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, no que se refere ao foco que é dado aos aspectos relacionados à leitura e à produção de textos escritos, a abordagem multimodal e a tecnológica se configuram em práticas significativas e condizentes à realidade de usuário das linguagens dos alunos, possibilitando a eles a apropriação tecnológica na perspectiva ascendente.

### **Justificativa**

Por se tratar de uma professora que está analisando suas práticas de sala de aula numa perspectiva de pesquisadora, vejo-me diante de duas justificativas. A primeira acontecendo em conta que é um problema de ordem pessoal, uma vez que está relacionada às minhas práticas docentes, que por sua vez estão interligadas à minha trajetória e que, finalmente, está ligada ao trabalho com multiletramentos e com multimodalidade.

É comum ouvir de muitos dos meus alunos o questionamento: “Isso vai servir pra que professora?”. Minha resposta automática, “Ajudará vocês a conhecer o funcionamento da Língua Portuguesa”, foi dada por muitos anos. Todavia, a partir da análise de estudiosos a respeito do tema, noto o quanto minha resposta era vaga, inadequada e muito pouco motivadora. Hoje, percebo que a palmatória do tempo do meu pai, assim como a do meu tempo, foi contextualizada, ou seja, perdeu sua forma física de agredir, porém foi substituída pela voz opressora de alguns professores que agredem seus alunos silenciosamente e psicologicamente ao não permitirem que se expressem, ou quando os ignoram por discordarem das posturas, ideais e ações docentes em sala de aula. E, dessa forma, torna-se muito pertinente para esse contexto de discussão a frase também utilizada pelo estudioso da educação brasileira José Carlos Libâneo (1994) que diz: “Somos professores do século XX, ensinando a alunos do século XXI, seguindo um modelo educacional do século XIX.”

Os meus alunos poderiam ter me perguntado naquela ocasião: “E pra que eu quero saber como funciona a Língua Portuguesa?”, mas nunca o fizeram. Preferiram se calar. Levei algum tempo para compreender que existem vozes que foram caladas na minha sala de aula, ou que preferiram se emudecer e que precisam ser resgatadas. Mais ainda, notei que os alunos preferidos assim são justamente por se enquadrarem em um estereótipo determinado por nós; já os preteridos assim são por representarem o avesso, ou porque, algumas vezes, vimos neles o resultado do nosso insucesso. Representam aqueles em situação à margem de sala de aula, que são os “mudos” (os que não participam da aula nos aspectos “positivos” ditados por nós, como: ler, escrever, interpretar texto etc.), ou os que “falam demais” (fazem perguntas para além do que programamos para as aulas). “Aluno bom é aluno comportado, que não reclama, que aceita, que não critica”. Frases como essas ecoam em minha mente advindas da minha experiência como aluna e das minhas práticas como professora. Posteriormente, serão do mesmo modo em suas condições de adulto, negando e deixando ser negada sua cidadania. E, assim, segundo Bakhtin (2003):

As vozes são socioideológicas, pois sempre trazem um ponto de vista apreciativo constituído em determinado lugar sócio-histórico. Elas habitam o sujeito e se manifestam de forma dialógica em seus discursos passados, presentes e futuro, e eles a elas respondem, às vezes, sem mesmo saber.

Verifico a cada dia o não costume dos meus alunos em se expressar, serem ouvidos. Foram ensinados a se calar sempre, a ouvir mais e, assim como eu, ouviram aquela máxima: “Fomos feitos com duas orelhas e uma boca, porque devemos ouvir mais e falar menos”. Com o tempo, perderam a vontade de falar. Quando recebem uma oportunidade de serem ouvidos, simplesmente negam seu direito de voz ou falam sem controle, temendo, talvez, não terem outra oportunidade. Intriga-me o fato de presenciarem o não exercício de expressão dos meus alunos, quando contraditoriamente sou professora da Língua Portuguesa, essa disciplina que já foi chamada em outros momentos da história do ensino de “Comunicação e Expressão”. Contraditório, porque lido com os aspectos que compreendem o ensino da língua materna, que é viva, dinâmica e está a serviço da interação humana, mas que ao mesmo tempo silêncio, muitas vezes, meus alunos quando não lhes permito questionar ou criticar aspectos presentes em minhas práticas de sala de aula.

Entendo agora que se faz necessário, na minha condição de professora, abrir espaço para que o exercício de expressão aconteça efetivamente em minha sala de aula, e, dessa forma, vozes caladas tenham vez e sejam ouvidas, mas também se propaguem em ambiente familiar, em casa, na rua, na vida. Favorecer esse exercício de expressão a partir de práticas

que envolvam as multimodalidades da língua associadas à tecnologia possibilita aos alunos a apropriação na perspectiva ascendente que, conforme Buzato (2009), “as inovações ascendentes têm características que as colocam em uma direção particularmente interessante para uma Educação comprometida com a liberdade e a transformação social”.

Na minha perspectiva de pesquisadora, torna-se pertinente esse estudo uma vez que pretendo verificar como tais teorias se comportam quando testadas e adaptadas à realidade dos meus alunos (brasileiros, nordestinos, alagoanos, coruripenses que frequentam uma escola pública municipal no centro da cidade), pois considerando o letramento como prática social situada, certamente o resultado ao fim do processo pelo qual meus alunos estão sendo submetidos será diferenciado. E é nessa visão, como pesquisadora, que conduzo esse trabalho, verificando como meus alunos respondem às abordagens da multimodalidade da linguagem, observando se eles se tornam ou não mais participativos ou mais inibidos e o porquê dessas posturas, ou seja, os ganhos e perdas da tecnologia na educação.

Meu olhar de pesquisadora me traz detalhes das reações dos meus alunos diante de cada etapa da sequência didática proposta que, certamente como professora, apenas perceberia, mas, não tomaria uma atitude no sentido de analisar com visão acadêmica. E, assim, os detalhes observados, metaforicamente as pequenas pedras de ouro resultantes de uma explosão, serão colhidos e analisados ao longo deste estudo, para que possam se recompor, ao fim, na jazida de outrora.

Desse modo, cada fala dos meus alunos relacionada a cada atividade executada por eles está sendo analisada objetivando não só evidenciar a pertinência ou não da sequência, mas, principalmente, redirecioná-la quando se fizer necessário. Além disso, busco compreender os entraves que acontecem, uma vez que se trata de situações em que a tecnologia entra na sala de aula também a partir dos alunos como usuários. Ou seja, há uma percepção de que os celulares são um empecilho e servem apenas para distrair os alunos durante as aulas. Minha perspectiva, porém, é outra: as linguagens que permeiam nossos relacionamentos circulam, cada vez mais, mediadas por tecnologias e essas tecnologias são um convite para o uso de outras linguagens além da verbal. Além disso, as práticas letradas dos alunos já incluem os dispositivos digitais e poderão fazer parte de sua vida nas mais diferentes situações, como: lazer, estudo entre outros. Então, verifico até que ponto está sendo pertinente ou não a tecnologia na sala de aula.

## Objetivos e Questões de Pesquisa

Nos meus catorze anos como professora de Língua Portuguesa, cheguei muitas vezes com propostas de atividades que talvez atendessem somente aos interesses ou às habilidades de alguns, os que gostavam de produzir, ou de ler, ou de interpretar. Ficavam à margem aqueles que não se interessavam ou que não lhes fora dada a possibilidade de gostar. Assim como havia colegas que não tinham o mesmo rendimento que o meu na minha pequena sala de aula da fazenda, hoje não é diferente. Há no cotidiano escolar da atualidade, assim como deve ter existido em outras épocas, aqueles que têm um tempo de aprendizagem diferente, e que não dispõem de tanta habilidade na produção de texto verbal, mas que podem, no entanto, mostrarem-se hábeis a produzirem textos não verbais e multimodais, contemplando, dessa forma, outras modalidades que o ensino da língua nos oferece.

A multimodalidade da língua permite conceber a linguagem nos seus múltiplos aspectos (oral, escrito, sonoro, gráfico etc.), de modo que quem gosta de escrever, de desenhar, de produzir vídeos etc. pode se expressar, mostrando suas habilidades dentro da versatilidade oferecida pela Língua Portuguesa quanto à sua realização, conforme define Rojo (2012, p. 19),

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramento. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Desse modo, esta proposta objetiva, na minha visão de professora, promover momentos de produção de textos digitais, visando à análise dos aspectos multimodais presentes neles, bem como viabilizando a expressão dos alunos sobre aspectos intrínsecos, sociais e culturais, o que lhes permite não só a perspectiva de receptores de informações, sobretudo, de produtores, isto é, utilizar os conhecimentos internalizados para produzir conhecimento, apropriando-se no sentido ascendente, em consonância com Buzato (2009).

Na perspectiva de pesquisadora, pretendo observar e analisar a participação dos meus alunos durante a execução das atividades propostas, buscando entender as possibilidades trazidas pelas teorias acerca da multimodalidade e da apropriação tecnológica e conhecer, por meio de análise dos dados coletados, os limites e as possibilidades dos usos das tecnologias no cotidiano da escola em que leciono. Nesse sentido, encontro o seguinte problema: como trabalhar com multiletramentos e com a multimodalidade em meu contexto de sala de aula?

Traço os **objetivos específicos** adotando uma postura, principalmente, de pesquisadora e relaciono-os na seguinte ordem:

- a) Proporcionar atividades que promovam a produção multimodal, visando à expressão da vez e da voz dos meus alunos;
- b) Perceber, como pesquisadora, as reações dos meus alunos frente às aulas que exploram a utilização das TIC no ambiente escolar;
- c) Provocar e compreender os questionamentos dos meus alunos a respeito do ensino da Língua Portuguesa e suas implicações em relação à multimodalidade da linguagem presente em seu contexto social;
- d) Notar que atitudes meus alunos adotam frente à tecnologia, bem como que movimentos fazem em prol de sua comunidade.

E, assim, minhas **questões de pesquisas** são:

- 1º) Como introduzir práticas de sala de aula que envolvam as múltiplas linguagens?
- 2º) Que ganhos a introdução de práticas de escrita que utilizam os modos visual e oral, bem como o uso de dispositivos digitais promovem para o ensino da Língua Portuguesa em minha sala de aula?

### **Estrutura da dissertação**

Visando atender às especificidades que compreendem essa investigação, a dissertação está organizada em cinco seções. A primeira, Introdução, compreende um panorama da trajetória da pesquisadora, bem como contexto de pesquisa, problema, justificativa e objetivos. A segunda seção, Fundamentação Teórica, apresenta uma visão geral das palavras-chaves: ensino da Língua Portuguesa, multimodalidade, multiletramento, jornal digital, apropriação tecnológica, evidenciando os teóricos que adoto para discussão dos subtemas dentro de cada grupo acima. Porém, também trago estudiosos que se contrapõem àqueles que adoto, como meio de criar um contrassenso, evidenciando naturalmente o que é bem conhecido que em toda discussão sempre haverá posicionamentos contra e a favor. E, assim, compreendem alguns dos teóricos: Antunes (2016), Barthes (1977), Rojo (2012), Gomes (2009) (2010) e (2011), Buzato (2009), Lemke (1997) e (2002), Martinec & Salway (2005), Marcuschi (2015), Vieira et al (2012), André (1995), Koch & Elias (2015) entre outros.

A terceira seção, Metodologia, traz um panorama acerca do ambiente em que a pesquisa ocorre, a linha de pesquisa adotada, bem como os procedimentos utilizados para que

dados fossem gerados e pudessem ser analisados no capítulo seguinte. Já a quarta seção, Análise e Discussão dos dados, explicita as análises das etapas das atividades propostas pela sequência didática, além de critérios determinados para esse estudo dentro das produções multimodais do jornal digital, visando responder ao problema lançado anteriormente: como trabalhar com multiletramentos em meu contexto de sala de aula, em uma turma de 8º ano A da Escola Liege Gama, em Coruripe?

E, nas Considerações finais, realizo uma retomada das discussões iniciais quanto à pertinência da multimodalidade e da tecnologia em sala de aula, ressaltando que é impossível dar-se por esgotado ou concluído o estudo do tema, tendo em vista que esse assunto é recorrente à nossa realidade educacional contemporânea e que, portanto, tende a se renovar, de maneira que novas situações surjam a cada ano letivo e, desse modo, faz-se imprescindível que sempre haja uma análise das práticas cotidianas do ensino da Língua Portuguesa.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 O Ensino da Língua Portuguesa**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, coloca a Língua Portuguesa como “a disciplina por excelência da escola brasileira, porque é o meio de comunicação nas relações humanas e, portanto, a via de acesso regular à aprendizagem geral”. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), texto de 1997, no item Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na Escola, afirmam que “Pode-se considerar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.” Logo mais, acrescenta que o aluno representa “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento”. Em seguida, a língua é definida como “objeto de conhecimento” “tal como se fala e se escreve dentro e fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente”. No que se refere ao ensino, o terceiro elemento da “triáde”, diz-se que,

é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento [a língua]. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, aprimorar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, 1997, p.25)

Desse modo, percebe-se que o ensino da Língua Portuguesa compreende um amplo exercício voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos que serão levados a refletir sobre suas práticas de usuários, cabendo ao professor promover situações que os envolvam nesse exercício, que a meu ver deve ser contínuo, de “ação e reflexão”.

#### **1.1.1A produção escrita no ensino da Língua Portuguesa**

A escrita atravessa toda a vida estudantil do aluno e perpassa as suas necessidades de adultos inseridos em uma sociedade cercada por textos verbais, não verbais e multimodais. Alguns, em certos momentos, afastam-se do ato de escrever para trabalhar, ou demais motivos, outros, contudo, carregam-na por sua vida independente de qual atividade venham realizar, por necessidade ou por prazer. Porém, percebe-se que não é possível abandoná-la, uma vez que está seguida da leitura e essa nos acompanha, visto que estamos sempre lendo quer seja texto verbal, quer seja não verbal, quer seja multimodal. De qualquer modo, o ato de

escrever em sala de aula quase sempre está acompanhado por suspiros, quer seja do aluno ao repeli-lo, quer seja do professor, ao se sentir frustrado diante de tantas correções a se fazer.

Sobre a etimologia da palavra escrever, o Dicionário Houaiss (2001) concebe que “vem do Latim *scribo, is, psi, ptum, ere*, ‘marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever’; (...) forma histórica 1544 *ecreueo*”.

Dando destaque a uma das definições anteriores “desenhar”, fica evidente que a escrita como vista pela tradição escolar, a partir de letras representando som, é uma das formas, pois desenhar também é tido como escrever. Faço essa notação com o intuito de reforçar que muito nos prendemos ao significado tradicional da escrita. Dificilmente ouvimos alguém dizer que “os homens primitivos escreviam no interior das cavernas”. É comum ouvirmos que “os homens primitivos desenhavam no interior das cavernas”.

Quando observo alguns dos meus alunos dispersos da aula, porém, concentrados em desenhar *animés* (desenhos animados produzidos no oriente), que, aliás, é muito frequente, deparo-me com esses conceitos, pois, se eu entender que desenhar é escrever, aceito que meus alunos desenhem durante as minhas aulas, visto que estão produzindo texto. Se, no entanto, concebo que escrever é diferente de desenhar, farei como muitos dos meus colegas professores que costumam punir esses alunos retirando-os da aula ou levando-os para a coordenação. Ou, porém, tentarei contextualizar o desenho do aluno à minha aula, ou, ainda, a minha aula será contextualizada ao desenho do aluno.

Na verdade, adoto as duas últimas posturas, uma vez que durante a produção do jornal digital os alunos desenharam tirinhas dentro da temática de duas sessões (política e escola), ou seja, o desenho do aluno foi adequado à minha proposta para aula. No que se refere à última postura, os alunos criaram uma sessão no jornal voltada para *animés*, de modo que fizeram vários desenhos para compor essa sessão, além de trazerem informações e curiosidades sobre esses *animés* (origem, tipos, características dos mais antigos e dos mais novos etc.), ou seja, a minha aula precisou se adequar às propostas de desenhos deles.

Conforme a Wikipédia, a escrita representa uma tecnologia criada pelo homem para representar sons, ideias, entre outros e seu registro mais antigo é do século XIV a.C. e está sob a forma de símbolos cuneiformes (“desenvolvidos pelos sumérios, sendo a designação geral dada a certos tipos de escritas feitas com o auxílio de cunha”) da língua acadiana (“língua oficial inicialmente da Acádia\_ Mesopotâmia central; língua franca do Oriente Médio e Egito

no fim da Idade do bronze e da Idade do Ferro”), em um pedaço de barro achado por arquipélagos israelenses, em Jerusalém.

O que é de conhecimento geral é que a escrita iniciou através de desenhos em interiores de cavernas e escritas cuneiformes, ideogramas (desenhos representando ideias), passando pela pictografia (semelhante ao ideograma, ideias e objetivos têm por representação os desenhos), indo para o registro alfabético (letras representando sons). Entretanto, quando ligamos um *notebook*, celular, *tablet*, observamos uma variedade de ícones representando ideias.

Entendo que haja, de fato, um processo circular da escrita, e sobre isso recorro a Kress & Van Leeuwen (*apud* GOMES, 2010) e Kress (*apud* GOMES, 2010), visto que “defendem a ideia de que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história e que atualmente estamos vendo a escrita ceder lugar para a imagem e que esta mudança traz consequências na comunicação, quer por meios eletrônicos ou impresso.” A despeito dessa supremacia da imagem, em detrimento da escrita, segundo Kress (*apud* GOMES, 2010), é relevante observar a evolução da comunicação humana. Inicialmente eram as pinturas rupestres e foram seguidas da escrita cuneiforme, que foi seguida dos hieróglifos que sucederam o alfabeto latino que sucede os *emojis*<sup>1</sup>. Esses últimos são de extrema utilização na linguagem virtual e cada figura representa um estado emocional (alegria, tristeza, surpresa, indiferença entre outros.) de quem o escolhe durante suas conversas on-line.

Entretanto, o que dizer do ato de escrever? Conforme Landow (*apud* GOMES, 2010), “escrever é concebido somente como uma questão de registrar”. Para Koch & Elias (2015),

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola. [...] Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo a convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado.

As autoras em questão dão supremacia aos aspectos gramaticais e ortográficos na produção de um texto. No entanto, no que se refere a essa abordagem habitual do ensino de língua, vejo a escola lecionar centenas de regras de naturezas diversas (acentuação, pontuação, concordância, regência, crase etc.) sem que, de fato, haja uma aplicabilidade por parte do aluno no seu cotidiano. Não estou aqui “jogando a gramática fora”, como enfatizado

<sup>1</sup> Conforme o site Significados, “*Emoji* é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos **e** (imagem) e **moji** (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma **imagem que transmite a ideia de uma palavra** ou frase completa. Atualmente, os *emojis* são muito populares nas redessociais (*Facebook*, principalmente) e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, por exemplo.”

em algum momento da minha vida acadêmica. No entanto, defendo e acredito em um ensino voltado para as práticas reais e não hipotéticas de usuários da língua, que são meus alunos, de modo que mude o foco do ensino, isto é, não é fazer com que meus alunos tenham sentido a partir da utilização da Língua Portuguesa, e, sim, fazer essa Língua ter sentido no cotidiano dos meus alunos.

### **1.1.2 Os focos que compreendem o ato de escrever**

É comum e sem espanto que muitos alunos carreguem consigo conceitos diferenciados a respeito do ato de escrever. Em algumas falas haverá a afirmação de que escrever bem é algo relacionado ao dom que alguns possuem, assim como há dom para o desenho, para a música entre outros. Partindo dessa suposição, nota-se que o aluno se refugia, em algum momento da sua vida escolar, nessa ideia de dom alegando que não o possui e que, portanto, tem severas dificuldades para escrever e/ou que não gosta de escrever. A respeito da conceituação para a escrita, na visão de Koch & Elias (2015), há três focos nos quais as definições para o exercício de escrever se farão presentes: “foco na língua”, “foco no escritor” e “foco na interação”. A esse respeito, tem-se que:

Se, em uma sala de aula, perguntarmos aos alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário [...] Há quem entenda a escrita como representação do pensamento [...] Existe, porém, uma concepção segundo a qual escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor [...] guiado pelo princípio interacional. (KOCH & ELIAS, 2015, p. 32 – 34).

Pode-se notar que os três focos supracitados estão relacionados à relevância que cada definição é dada ao ato de escrever. Para quem acredita que escrever é algo que requer a utilização de mecanismos linguísticos que estejam em consonância com as regras gramaticais, certamente esse terá adotado por foco a língua. Se, no entanto, alguém afirma que a escrita está diretamente ligada ao pensamento de quem a produz, esse adotou o foco no escritor. Contudo, há a concepção, inclusive adotada pelas autoras em discussão, que o ato de escrever envolve um movimento em que haverá interação entre quem escreve e quem lê, de modo que a escrita sofrerá alterações conforme o que o seu autor supor sobre seu possível leitor.

Em relação à prática de escrita dos meus alunos, observei no início do corrente ano letivo que muitos se esquivavam diante de uma proposta de produção textual. Os comentários mais comuns eram: “não gosto de produzir texto”, “não sei produzir texto”, “tenho muita

dificuldade em escrever”. Em uma turma com 42 alunos, essas eram as explicações da maioria dos alunos frente à possibilidade de produzir texto escrito. De modo que deduzi que a negativa estivesse associada ao foco que é dado à língua, segundo Koch & Elias (2015, p.32 – 34), que foi comentado anteriormente.

Por outro lado, tratando o ato de produzir com esse caráter de interação, esse ato ganha uma dimensão que contempla a escrita, o escritor e o leitor. Quando essa noção é repassada para o aluno, percebe-se que a produção se torna mais significativa, pois aquele texto que restringia sua função social à ótica do professor, e não transcenderia os muros da sala de aula, e certamente não seria lido por outros interlocutores, além do professor, agora ganha um remetente, alguém além do professor fará a leitura e apreciação do seu texto. Por outro lado, trabalha-se com a ideia de que alguém precisa ler e entender o que foi produzido, trazendo ao escritor a necessidade de adequar seu texto em linguagem e conteúdo ao seu destinatário. Essa prática tira o aluno da frase automática “mas eu sei o que eu escrevi”. É importante mostrar-lhe que outros, além dele, precisarão compreender o que está materializado no papel, ou na tela do computador, ou do celular, uma vez que as pessoas que lerem o jornal digital produzido por eles estarão na categoria de interlocutor. E, assim, adoto a teoria de Koch & Elias no que se refere ao esclarecimento que deve ser repassado para o aluno, explicitando o foco sociointeracional que deve ser dado às produções, em detrimento das demais (foco na escrita e foco na língua).

### **1.1.3 Nomeação de produções escolares**

Ainda nessa visão do ato da escrita como interação, existe a escolha do gênero textual. Essa escolha acontece mediante uma nomeação, que por sua vez surge a partir da vivência com inúmeros textos e suas funções no contexto linguístico social. Nomear produções escolares exige, portanto, que o aluno tenha convivido com gêneros diversos. Existem os comuns à oralidade, conhecidos a partir do convívio familiar (advinhas, causos, piadas, fábulas etc.), assim como aqueles que a vida escolar do alunotrará ao seu conhecimento (conto, crônica, relatório etc.). Desse modo, a situação comunicativa ditará qual gênero se torna mais adequado, segundo exposto anteriormente, e é a competência comunicativa do autor que lhe direcionará para os diferentes textos que podem ser utilizados nas mais diferentes situações. Sobre isso, há a afirmação de Koch & Elias (2015, p.56) que diz que,

Por sua vez, Koch (2004a) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma

conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que orienta, por outro lado, a produção escrita (e também oral).

Dentro dessa perspectiva, a classificação para o gênero textual estará muito presa à intenção de produção do escritor, de modo que o texto produzido pode, em muitos momentos, adquirir características de dois gêneros em apenas um, conforme afirma Marcuschi (2015, p.166) ao definir esse fenômeno como “intergenericidade”. Segundo o autor, “Também é provável que a intergenericidade seja uma situação bem mais natural e normal do que imaginamos, e os textos convivam em geral em interação constante”. Para ilustrar tal afirmação, o referido teórico utiliza, entre outros exemplos, o famoso poema “E agora, José”, de Carlos Drummond, reescrito por Josias de Souza sob a forma poética, contudo, com a função de artigo de opinião, por exemplo, indicando não só uma intertextualidade, mas também a união dos gêneros poema e artigo de opinião em função da existência de um novo texto, “Um novo José”. Desse modo, utilizo a conceituação de Marcuschi (2015) no que se refere a nomear os textos produzidos pelos meus alunos.

#### **1.1.4 Da escrita “parnasiana” à produção que dá vez e voz**

Atribui-se muitas vezes uma excepcionalidade às normas de escrita, que o conteúdo textual termina sendo tragado pela forma. A escrita dos poetas parnasianos, por exemplo, teve essa característica no passado, porém estava inserida em um contexto histórico e social que lhe conferiu coerência e legitimidade. Entretanto, esperar que nossos alunos produzam nessa ótica de perfeição estrutural de arte pela arte, em nosso século, é desconsiderar aspectos importantes, como criticidade, conhecimento prévio, domínio discursivo, entre outros, em relação ao tema proposto.

Essa produção neutra, mais preocupada com a forma do que propriamente com o conteúdo, muitas vezes é o resultado advindo de competições literárias instituídas na escola pela própria instituição de ensino, ou promovidas por esferas nacionais, como as Olimpíadas de Língua Portuguesa\_ Escrevendo o Futuro. Existe uma preocupação do Governo Federal de, a cada dois anos, promover essa competição em nível nacional. As sequências didáticas organizadas trazem sugestões para o professor trabalhar a produção dos gêneros poema, memórias, crônica e artigo de opinião. Como o tema dessas produções é voltado para o lugar de vida do aluno, há uma tendência de aparecerem nos textos diversas críticas, muitas vezes, carregadas de desvios ortográficos, conforme venho presenciando desde 2008, quando comecei a preparar turmas para essa competição. Dificilmente um texto com as características

negativas descritas acima será selecionado. Mas e o conteúdo? Não pode ser levado em consideração?

Desse modo, é comum que aconteçam escolhas em nível municipal daqueles textos que estejam dentro da forma, ou ainda, que tenham sido passados por uma “higienização” da linguagem crítica, pois, nesse momento, a escrita e a premiação estão atendendo a interesses do município, da escola e do professor, enquanto o aluno não terá o que lhe é de direito, expressar vez e voz. Enquanto um texto é escolhido no município para ser premiado, é dito aos demais em um discurso implícito que não são bons suficientes para representar sua escola ou sua cidade, pois não respeitaram nem a forma nem ao conteúdo exigido pela tal competição literária. O ensino da língua fica, portanto, restrito a normas e formas, a língua como fim e não com o meio. Considero competições literárias como essa um resgate fora de contexto da escola literária parnasiana, pois não visa à melhoria da aprendizagem dos alunos e, sim, apenas manter o modelo autônomo que evidencia que aquele texto é o “melhor”, deixando à margem milhares de produções preteridas segundo normas seguidas por um seletivo grupo de avaliadores.

Logo, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, numa perspectiva de aceitar a produção textual do aluno respeitando sua liberdade como escritor, adotoo posicionamento Rojo (2012), de Dias (2012, p.99) e Phal&Rowsell (*apud* TERRA, 2013). A primeira fala que,

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade.

Dessa forma, a autora atribui pertinência ao fato de se contemplar em salas de aula a análise das mudanças que a tecnologia permitiram aos textos contemporâneos, de modo que “os letramentos requeridos por essas mudanças”, segundo Dias (2012, p. 99), estejam presentes não só na prática de escrita do aluno dentro e fora da escola, como também venham integrar sua percepção de leitor/escritor das multimodalidades da língua em sua contemporaneidade. A esse respeito, Rojo (2012), incrementa que “O processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos. Por isso, os contextos de letramento devem partir de práticas situadas no cotidiano dos aprendizes.” Complementando essa ideia, Phal&Rowsell (*apud* TERRA, 2009, p. 07) afirmam que “É possível observar uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola”. E, assim, “Tratando a linguagem como

uma mera habilidade, o currículo escolar a aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual”, segundo Phal&Rowse (apud TERRA, 2009, p. 07).

No cotidiano escolar, existem duas realidades: a que cerca a teoria e a que está presente na prática dos falantes. Para mim, escrita que dá vez e voz é aquela que concebe a língua como meio e não como fim. Utilizar a Língua Portuguesa como meio de comunicação é situação recorrente nas práticas diárias dos falantes brasileiros. Se pensarmos a língua como fim, estaremos minimizando as possibilidades que ela nos oferece em termos de comunicação e expressão, uma vez que estaremos promovendo apenas o ensino instrumental de uma língua que é viva, dinâmica. Entretanto, quando a concebemos como meio, permitimos enxergar além dos que as normas estabelecem como certo e errado e enveredamos pelas múltiplas formas de nos comunicar: por escrito, através da fala, das imagens, dos gestos, dos sons entre outros, a linguagem multimodal.

## 1.2 Multimodalidade

A gênese da expressão multimodalidade vem a partir de duas correntes de análise em que, segundo Iedema (apud GOMES, 2010, p. 63), uma delas “é crítica-teórica, inspirada pela releitura que Fairclough fez de Foucault e Bakhtin (FAIRCLOUGH, 1992; FAIRCLOUGH; WODAK, 1997)”, enquanto a outra tem por base “os trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996)”. No entanto, vale destacar que o estudo relacionado à semiótica iniciou, conforme Gomes (2010, p.64), “No final dos anos setenta e meados dos oitentas”, com “os trabalhos de Halliday (1978, 1985)”, tendo em vista que “começaram a transpor os limites linguísticos e adentrar na análise semiótica”, (GOMES, 2010, p.64). O autor destaca também estudiosos e seus respectivos focos de análise, conforme trecho que diz,

o trabalho seminal de Kress e Van Leeuwen (1996), e os estudos sobre a representação visual de Hodge e Kress (1988), sobre a aplicação das noções da gramática sistêmica funcional ao som e à música, de Van Leeuwen (1999) e ainda os trabalhos sobre análise da visual, escultura e outros tipos de construções espaciais, de O’Toole (1994). (GOMES, 2010)

Segundo Iedema (apud GOMES, 2010), “O termo multimodalidade foi introduzido para realçar a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons etc. além dos elementos lexicais, nas análises de textos”. Para Martinec (apud GOMES, 2010), “a multimodalidade é um reconhecimento de que a língua não é o centro da comunicação, pois os gestos e a fala co-ocorrem”. Já na visão de Kress & Van

Leeuwen (*apud* GOMES, 2010), “a língua e a imagem trabalham juntas”. No entanto, de acordo com Iedema e Thibault (*apud* GOMES, 2010), “a imagem, a língua e o som são coordenados”.

Finalmente, para Gomes (2010), “Trata-se, portanto, de compreender o sentido como o resultado da inter-relação entre as linguagens, como um processo de ressemiotização ou ressignificação [...] Como vimos, o termo multimodalidade é amplo e pode referir-se tanto ao texto impresso quanto ao hipertexto ou à hipermídia”. O estudioso contrapõe-se a Lemke (2002), já que este “defende a utilização de um novo termo, a hipermodalidade” que, segundo Lemke, representa a fusão da multimodalidade com a hipertextualidade. Contudo, Gomes (2010) afirma que “ao juntarmos várias modalidades de expressão num hipertexto, já estamos implicando numa inter-relação dos modos de representação, através dos links.” Desse modo, adoto o posicionamento de Gomes (2010) para esse estudo, no que se refere à concepção de multimodalidade, uma vez que o autor agrega hipertexto ou hipermídia à definição da linguagem multimodal, constituindo-se em uma definição mais ampla.

Nascimento et al (2011), pontuam que “nenhum texto é monomodal e/ou monossemiótico. Pelo contrário, todo texto é multimodal e multissemiótico. Há textos que são materializados unicamente na escrita. Ainda assim, trazem consigo marcas e traços multimodais, tais como: cores, fontes”. Não adoto a perspectiva de Nascimento et al (2011), pois vejo uma supervalorização dos aspectos verbais em detrimento dos não verbais, o que concebo incoerente para o meu estudo, tendo em vista que busco fazer o caminho inverso, ou seja, mostrar que as características multimodais (sons, imagens, gestos) devem ser colocadas em foco no ensino da Língua Portuguesa, já que esses aspectos da linguagem estão presentes no cotidiano dos usuários da língua em análise, os meus alunos.

### **1.2.1 A multimodalidade e os parâmetros curriculares**

Como sujeito agente de um processo educacional, senti/sinto-me por vezes preocupada ao perceber o quanto exclui/excluo consciente e inconscientemente alunos na minha prática de sala de aula ao eleger esse ou aquele melhor texto, promovendo “o melhor aluno” e esquecendo o que não atingiu minhas expectativas de professora de Língua Portuguesa, que durante muito tempo estava dando primazia apenas a aspectos verbais da língua. Percebo, hoje, a necessidade de levar aos meus alunos o estudo das multimodalidades da linguagem, uma vez que são inerentes ao seu contexto social, devido ao seu convívio com as tecnologias. Desse modo, entendo que estou contextualizando minhas aulas com a realidade de usuário da

língua que são meus alunos, visto que, segundo Dias (2012, p. 99), “Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.”

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) preconizam que o ensino da Língua Portuguesa deve se constituir em um paralelo no qual teoria e prática aconteçam coerentemente. Essa visão dos PCN evidentemente não se aplica à abordagem habitual do ensino da Língua Portuguesa, pelo menos em minhas aulas do passado. Essa visão está coerente com as teorias a respeito do estudo da multimodalidade em sala de aula.

### **1.2.2 Multimodalidade: relações entre texto e imagem**

Roland Barthes (1977) representa um dos primeiros estudiosos a se debruçar sobre a análise de aspectos inerentes à imagem como segmento para a composição de sentido textual, estabelecendo categorias e relações de dependência e independência entre texto e imagem. Conforme Gomes (2010),

Roland Barthes (1977 p. 38 e ss.) elaborou os primeiros trabalhos mais significativos sobre as relações entre imagem e texto, baseando-se numa lógica de três possibilidades de como as imagens e os textos se inter-relacionam: a) ancoragem (texto apoiando imagem). Neste caso, o texto escrito tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem [...] b) imagem inteira com parte do texto; c) texto inteiro com parte da imagem.

Logo, Barthes (1977) sistematiza a existência de três relações definidas: “ancoragem”, em que texto serve de apoio para a imagem; “ilustração”, na qual a imagem servirá de apoio para o texto; “relay”, em que haverá uma complementação entre as informações vigentes no texto e na imagem. Essa distribuição será pertinente para este estudo, já que no decorrer do desenvolvimento da sequência didática surgirão situações em que produções multimodais dos alunos serão analisadas por eles e por mim, a fim de que se perceba a coerência no que se refere à disposição da imagem e do texto, evidenciando o caráter de dependência ou independência que existe entre eles. Em consonância com esse posicionamento, os estudiosos Martinec&Salway (*apud* GOMES, 2010) apresentam em suas discussões acerca desse tema uma abordagem que explicita três relações entre texto e imagem: a de dependência, como subordinação; a de independência; e a de complementação. Em consonância com Gomes (2010), tem-se que,

Fazendo uma transposição para a relação imagem-texto, Martinec&Salway estabelecem uma taxionomia que esclarece os status da imagem e do texto, que pode ser resumida da seguinte maneira: a) imagem inteira com o texto inteiro; b) imagem inteira com parte do texto; c) texto inteiro com parte da imagem.

Ou seja, em alguns momentos texto e imagem não apresentam a relação de subordinação entre si; enquanto em determinadas situações, a imagem será subordinada ao texto, ou ele será a ela subordinado. Percebe que essa relação de dependência ou independência permitirá aos alunos estabelecerem relações de sentido nas produções multimodais lidas e/ou produzidas por eles ao longo de sua vida. Complementando essa ótica, têm-se as concepções de Lemke (1997), Krees& Van Leeuwen (*Apud*, GOMES 2010) e Gomes (2010), em que o primeiro diz que,

O texto escrito pode ou não ser a espinha dorsal de um trabalho multimodal, mas precisamos entender para depois ensinar, como as diversas culturas combinam essas diferentes modalidades semióticas para construir significados que são mais do que a soma do que cada uma poderia significar separadamente [...] O que as imagens, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas e equações fazem por nós que o texto verbal não pode fazer? [...] O que exatamente acontece com uma imagem que mesmo mil palavras não podem dizer?

Para o autor, existe uma necessidade latente em conhecer as diversas formas que a humanidade vem ao longo do tempo combinando texto e imagem e, de fato, é indiscutível que aprendamos, antes de tudo, a compreendê-las, para que venhamos ensiná-las. A esse respeito, Krees& Van Leeuwen (*Apud* GOMES, 2010) complementam uma vez que vêm em defesa da ideia de que é notório que ao longo dos tempos haja uma modificação nas modalidades culturalmente valorizadas e que na atualidade vê-se a escrita perdendo sua supremacia para a imagem, de modo que, conforme Gomes (2010), tal “mudança traz consequências na comunicação, quer seja por meios eletrônicos ou materiais impressos.” Ainda para Gomes (2010),

Alguns tipos de imagens em certos contextos podem ser mais esclarecedores que o texto escrito [...] a combinação de texto e imagem pode favorecer melhor a construção de sentido [...] quão complexas são as relações entre texto e imagem e quão imprescindível é o seu estudo [...] Há aspectos na escolha da imagem que precisariam de um estudo mais aprofundado. Por exemplo, a busca por uma imagem que não traga conotações que desviem o leitor de seu foco ou que prejudique a compreensão da mensagem. Isto envolve fazer escolhas num banco de dados (*Google*) a partir de nossas crenças percebidas ou não.

Conforme o estudioso, as peculiaridades a respeito do tema texto/imagem além de serem complexas não são abordadas no ensino escolar, o que dificulta, muitas vezes, o estudo ou compreensão no cotidiano multimodal do indivíduo que se vê cercado por imagens e textos

combinando ou não entre si em favor da construção de mensagens e de intenções. A tecnologia favorece uma construção de texto/imagem e nos vimos diante de pessoas (entre elas os alunos) constantemente fazendo seu uso. Porém, dificilmente perguntamos se elas estão sentindo dificuldades em produzir seus textos multimodais, ou mesmo se estão compreendendo os que circulam em seu meio social e/ou educativo. Sobre isso, Gomes (2010) afirma que,

Outra questão que precisa ser melhor estudada é a relação entre o autor (escritor) e o *designer*. Em vários momentos, durante a elaboração deste artigo atuei mais como *designer* do que como escritor e creio que este novo papel e as novas habilidades necessárias fazem parte de um letramento que ainda não estamos dando nas escolas.

Logo, no tocante ao estudo das relações entre texto e imagem, adoto as concepções de Barthes (1977), Lemke (2002) e Gomes (2010).

### 1.3 “Multi(letramentos)”

Roxane Rojo (2012), na obra **Multiletramentos na Escola**, faz um histórico do surgimento da expressão multiletramentos, bem como as concepções que lhe foram levantadas. Conforme a autora, em 1996, “A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* [...] foi afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo Nova Londres, [...] um grupo de pesquisadores dos letramentos”. A estudiosa acrescenta que,

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.(ROJO, 2012)

Além disso, a autora enfatiza algumas características relevantes a respeito dos multiletramentos, que são: “eles são interativos; mais que isso, colaborativos”; além disso, “eles fraturam e transgridem as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])”; por fim, “eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012). O que permite sair da postura tradicional de produções textuais autônomas e, muitas vezes, sem uma finalidade aparente, a não ser o exercício da escrita pela escrita. Sem falar a diversidade de falas que são

valorizadas, muitas daquelas que já estiveram à margem do que era considerado “certo”, “culto”. De fato, é ganho para a educação a abordagem dos multiletramentos, tendo em vista as novas necessidades de estudo das novas semioses, assim como a valorização no sentido prático da diversidade cultural existente na escola, na cidade, no país, no planeta. Nesse sentido, adoto a perspectiva do estudo dos multiletramentos na visão do Grupo de Nova Londres, segundo Rojo (2012).

### **1.3.1 Evento e prática de letramento**

A expressão letramento é utilizada cotidianamente em contextos escolares para generalizar aquele indivíduo que possui um considerável nível de conhecimento a respeito dos aspectos da leitura e da escrita. Entretanto, entre os teóricos, há diversos conceitos para essa expressão, conforme Terra (2009), que diz que,

Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado. Uma classificação dessa natureza está, inexoravelmente, relacionada às necessidades e ao conceito de letramento que vigora em contextos e em situações específicas. Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante.

Desse modo, há diversos níveis ou tipos de letramento, dependendo do ambiente social em que o indivíduo esteja inserido. O comumente expresso é aquele que os teóricos vão chamar de escolar. Segundo Terra (2009), além desse, há aqueles em que o indivíduo estará à margem da escola, uma vez que compreendem o âmbito familiar, religioso, profissional entre outros, e que não deveriam ser desprestigiados, visto que estão relacionados ao caráter social do conhecimento.

A expressão “evento de letramento” foi utilizada pela primeira vez por Heath (1983) quando fez um estudo etnográfico entre duas comunidades americanas. Segundo o autor, “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer da escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.” Para o autor, a forma particular como as pessoas utilizam a escrita é subjacente à sua comunidade e à sua história.

### 1.3.2 Letramento na escola e na vida (autonomia e ideologia)

Compreender as reais necessidades do letramento em um dado contexto social é importante para se estabelecer e diferenciar o modelo “ideológico” do “autônomo”. Em consonância com Street (2003), “modelo ideológico” contrapõe-se ao “autônomo”, visto que o primeiro compreende o letramento como prática social, enquanto o segundo apenas o vê como “uma habilidade técnica e neutra”. O tecnicismo cria um distanciamento das relações sociais, uma vez que privilegia o *ranking*, ou seja, o primeiro lugar é determinado através da supremacia das habilidades de um sobre o outro. A ideologia reduz o distanciamento, pois permite a interação no construto do conhecimento. Para Terra (2009), “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” E, portanto, não é à toa que se fala em “modelo ideológico”. Há, de fato, uma quase utopia no que se refere à adoção do modelo ideológico como prática de letramento.

Produzir um jornal digital em sala de aula necessita da visão ideológica, já que se trabalha com a ideia da construção e da interação, como práticas sociais. Percebe-se nessa proposta de atividade uma redução da neutralidade e impessoalidade provocadas pela autonomia. À luz dessa teoria, foi possível perceber que é grande o desafio para o professor levar seu aluno compreender que há algo mais importante do que apontar o melhor texto. É mais importante, por exemplo, perceber que alunos que dizem não gostar de produzir textos, começam a perceber que o produzir não está restrito à escrita, como muitos pensam, de modo que fala, gestos, imagens, sons compreendem a linguagem humana e estão presentes em textos multimodais, e isso os tornam usuários legítimos da língua e, portanto, com necessidades de interagir em seus contextos de escritor/falante na escola e na vida.

### 1.4 Hipertexto: conceitos e considerações

Antes de conceituar hipertexto, é importante considerar que há posicionamentos que se contrapõem, tendo em vista que alguns teóricos tentam aproximá-lo ou distanciá-lo das peculiaridades que compõem o texto escrito, quando feita a comparação. Koch, Rouet e Levonen (*apud* GOMES, 2011) equiparam texto impresso e hipertexto traçando semelhanças, que para Gomes (2011)

são partidários (Rouet e Levonen) da ideia de que não há limites entre texto impresso e hipertexto, pois os textos impressos normalmente trazem índice, gravuras, gráficos, tabela, nota de rodapé, glossários etc., que permitem ao leitor fazer uma leitura não linear e visam facilitar a compreensão do texto, embora não possam garanti-la. [...] Afirma (Koch) que é comum encontrar boxes, gráficos

tabelas, fotos e ilustrações aos quais o texto de fundo remete e que o leitor poderá ler para obter uma visão mais completa do que está acontecendo para construir a sua interpretação do fato. (GOMES, 2011)

No entanto, Lemke (2002) toma um caminho inverso ao informar que “o hipertexto difere radicalmente do texto impresso na medida em que oferece ao leitor apenas unidades de informação com possibilidades de trajetórias e *loops*<sup>2</sup> sem que haja um eixo narrativo ou argumentativo que os relacione entre si de forma sequencial” Lemke (*apud* GOMES, 2011). Para Gomes (2011), contudo, o que se torna relevante em relação ao hipertexto é que “haja ainda muitas discussões, estudos e, especialmente, experimentos na área de leitura e escrita em ambiente pedagógico ou não para que possamos compreender melhor o hipertexto e como se dão os processos de autoria e de construção de sentido”.

E, assim, convém expor a definição de hipertexto que, a meu ver, não está preocupada em assemelhar ou em diferenciar, porém em estabelecer o que é notável e estudar as implicações que o hipertexto traz para professores, alunos e estudiosos no que se refere à sua elaboração e compreensão. Desse modo, de acordo com Gomes (*apud* GOMES et al, 2012), que diz

O hipertexto é um texto exclusivamente virtual, cuja centralidade está nos links, ou seja, é necessário que o leitor clique nos links para que o hipertexto “aconteça”. Sem os links, o hipertexto realiza-se apenas como texto. O link é, portanto, “uma área dentro de um texto que é fonte ou o destino da ação de clicar”. (GOMES, 2011) Essa área costuma ser destacada e, comumente é uma palavra, uma imagem ou algum ícone ou logomarca que identifique prontamente o ponto de chegada.

Tratar de hipertexto torna-se extremamente novo para mim, uma vez que tive apenas a oportunidade de produzi-lo recentemente quando aluna da primeira disciplina do Profletras (2016), ministrada pelo Professor Dr. Luiz Fernando Gomes. Pude perceber alguns equívocos comuns de quem produz e os problemas que tais podem provocar na construção de sentido durante a leitura. Um leitor de hipertexto não tem essa noção ao produzir um hipertexto. Lembro-me que tive severas dificuldades em estabelecer conexão entre as palavras e imagens/vídeos/ áudios. E, ao fim, fiz um quase jogo de palavras com links que não tinham muito a ver, ou nada a ver, ou seja, a minha construção de hipertexto não possuía coerência, de modo que quem o lê-se sentiria dificuldades para interpretá-lo.

Essa perspectiva de construção de hipertexto estava criando uma expectativa no meu possível leitor, mas que, na verdade, não estava sendo coerente com a proposta real do hipertexto que serialinks interligados a um ou a vários textos, que venham complementar

---

<sup>2</sup>*Loops*: é uma palavra inglesa que significa “pôr presilha; fazer voltas”(CONRAD, 2004).

seu(s) sentido(s). Storrer (*apud* GOMES, 2010) aponta que a coerência na visão do produtor e na visão do leitor do hipertexto pode acontecer diferente, tendo em vista que o processamento da leitura e a sequência possivelmente diferente da que o autor elaborou venha desencadear uma interpretação diferente no leitor.

De modo geral, por se tratar de um campo novo para mim, estou atenta às produções dos meus alunos, visto que estamos lidando com a elaboração de um jornal online que está sendo composto por vídeos, imagens, textos escritos e, portanto, essas modalidades de linguagem devem estar relacionadas de um modo que venham oferecer sentido aos seus futuros leitores.

#### **1.4.1 Inserindo hipertexto nas atividades didáticas**

Muitas são as dificuldades de se trabalhar com a produção de hipertexto na sala de aula. A escola que trabalho oferece um laboratório com vinte e cinco computadores funcionando com acesso à internet. Sinto, porém, que não tenho a devida preparação para lidar com tal proposta, apesar de que na minha segunda tentativa com a produção de hipertexto me saí bem, conforme avaliação do professor. É que na verdade essa nova realidade inclui movimentos em sala de aula que não estou acostumada. É uma quebra no meu paradigma de professora, se assim posso chamar.

No entanto, é um desafio que abraço, pois observo ganhos na condição de professora (para mim e para meus alunos) e ganhos na condição de pesquisadora, pois os entraves estão sendo registrados e questionados compondo material para futuras análises. O número de máquinas é ideal para se trabalhar em dupla, tendo em vista que a turma conta com 42 alunos inscritos e 39 deles são frequentes. Mas a insegurança sempre me faz questionar: como trabalhar hipertextos com os meus alunos? Gomes (2011) oferece um norteamento, que diz

Escrever um hipertexto é diferente de escrever um texto qualquer, é uma atividade de incluir certas particularidades que vão além da organização textual e da construção de sentidos, isto porque *construímos* um hipertexto mais do que o escrevemos. É necessário pensar em sua estrutura, em como os diversos textos serão interconectados, pois essa decisão influenciará na forma de busca e de recuperação de informações e afetará grandemente os percursos de leitura possíveis e a construção de sentidos.

Tenho visto maneiras de como, junto aos meus de alunos, vamos conseguir reorganizar os textos entre si, de maneira que comportem links de vídeos, de imagens, de áudios, de textos escritos, utilizando a ideia defendida acima de “construir”, atribuindo sentido na organização que esses links irão manter com suas âncoras e com todo o conjunto

de textos, conforme Gomes (2011), de modo que é esse posicionamento que adota na perspectiva de construir hipertexto.

### **1.5 O jornal (do papel à tela)**

Ao longo dos séculos, o jornal passou por inúmeras transformações no que se refere ao seu formato. O pioneirismo de Gutenberg, por volta do século XV, é inegável e muito contribuiu para o acesso ao leitor desse periódico, bem como de outros materiais impressos. Alguns séculos depois, com o advento da Internet, em 1994, era de se esperar que transformações acontecessem também em torno dos suportes de comunicação impressa. Entretanto, essas mudanças aconteceram bem antes de 1994, pois, segundo matéria produzida por Gabriel Pinheiro (2009), o jornal norte-americano *The San Francisco Examiner* “com sede em São Francisco, Califórnia e publicação ininterrupta desde o século XIX”, esteve entre os oito jornais americanos que, desde 1981, publicavam online o conteúdo de suas edições impressas, carregados pela CompuServe”, (segundo o site Wikipédia, “um dos primeiros serviços online a disponibilizar conexão à internet em nível internacional”).

Vale ressaltar que a publicação online do jornal norte-americano era sem imagens e levava cerca de duas horas para baixar os textos pelo telefone, único serviço disponível. Na ocasião, quando questionado sobre a novidade online, o responsável pelo projeto *Examiner*, David Cole, respondeu: “Isso é um experimento. Estamos tentando entender o que isso representará para nós, editores e repórteres, e para o usuário em casa”, conforme transcrito no site: [brasil.estadão.com.br](http://brasil.estadão.com.br), de Gabriel Pinheiro (2009). Faz-se relevante, nesse momento, que também se aborde o percurso do jornal brasileiro, para que se chegue ao cenário atual com algumas informações pontuadas. Desse modo, no século XIX, a imprensa brasileira surge no Rio de Janeiro, conforme Wikipédia, que informa:

A imprensa brasileira nasceu oficialmente no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1808, com a criação da Imprensa Régia, hoje Imprensa Nacional, pelo príncipe-regente Dom João. A *Gazeta do Rio*, primeiro jornal publicado em território nacional, começa a circular em 10 de setembro de 1808, imprensa em máquinas trazidas da Inglaterra. Órgão oficial do governo português que se tinha refugiado na colônia americana, evidentemente o jornal só publicava notícias favoráveis ao governo.

No mesmo ano de 1808, houve uma mudança acerca das publicações régias, pois essas passaram a disputar a leitura com um periódico voltado para a não aclamação da monarquia portuguesa, visando, portanto, tecer críticas a seu respeito, conforme Wikipédia, que diz:

Porém, no mesmo ano, pouco antes, o exilado Hipólito José da Costa lançava, de Londres, o *Correio Braziliense*, o primeiro jornal brasileiro\_ ainda que fora do Brasil. O primeiro número é de 1 de julho de 1808, mas só chega ao Rio de Janeiro em outubro, onde teve grande repercussão nas camadas mais esclarecidas, sendo proibido e apreendido pelo governo. O *Correio Braziliense* foi criado para atacar “os defeitos da administração do Brasil”, nas palavras do seu próprio criador e administrador tem “caráter doutrinário muito mais do que informativo.

Por tempos esse tem sido um dos motivos pelos quais alguns jornais vêm sendo criados, ou seja, para de algum modo favorecer interesses políticos. E, então, entra em questão a imparcialidade com a qual as notícias devem ser tratadas. Na obra **O espaço da cidadania e outras reflexões**, organização póstuma em 2013 por Elisiane da Silva et al, seu autor Milton Santos (advogado, professor e estudioso de Geografia, tido como filósofo da nossa contemporaneidade brasileira, tendo falecido em 24/06/2001), revela que “A mediação interessada, tantas vezes interesseira, da mídia, conduz não raro, à doutrinação da linguagem, necessária para ampliar o seu crédito, e à falsidade do discurso, destinado a ensombrecer o entendimento” (SANTOS, 2013, p. 48). Ainda, no que se refere à imparcialidade questionável de diversos veículos de comunicação, o estudioso supracitado é contundente ao afirmar que:

É a mídia o grande veículo desse processo ameaçador da integridade dos homens. Virtualmente possível, pelo uso adequado de tantas e tão sofisticados recursos técnicos, a percepção é mutilada, quando a mídia julga necessário, através do sensacional e do medo, captar a atenção. (SANTOS, 2013, p.49).

Retomo a teoria acima, agora enfatizando a questão da cidadania, tão defendida por leis e regimentos educacionais, conforme observo em discursos de gestores e de coordenadores em reuniões pedagógicas, que instigam o professor a desenvolver no seu aluno. E, assim, conforme Santos (2013, p.81) “Cabem, pelo menos duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” O autor complementa dizendo:

A cidadania, sem dúvida, se aprende (sic). É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura [...] Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política.

Voltando à discussão do jornal e sua trajetória no cenário midiático brasileiro, ainda no século XIX, conforme o site [rankbrasil.com.br](http://rankbrasil.com.br), “o tradicional carioca *Jornal do Brasil* foi fundado em 09 de abril de 1891, pelo ex-ministro da justiça, Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas, para defender a monarquia recentemente deposta.” Essa visão conservadora dos fundadores desse periódico é substituída há exatos 104 anos depois por uma inovadora no que se refere aos aspectos tecnológicos, visto que, de acordo com matéria produzida por Fátima

Pires (2012), “O Jornal do Brasil [...] entra para o RankBrasil pelo recorde de primeiro jornal online. Em 28 de maio de 1995, saiu à frente dos outros veículos de comunicação do país, disponibilizando seu conteúdo na internet, através do JB Online.” Ainda segundo matéria citada, o “Jornal do Brasil foi impresso até setembro de 2010, quando decidiu inovar mais uma vez ao publicar suas notícias somente na internet, tornando-se exclusivamente digital”.

Atualmente, existem diversos jornais produzidos no Brasil. De acordo com Wikipédia, última atualização em 07 de janeiro de 2017, há 198 jornais escritos brasileiros que, divididos por região, são: 69 no Sudeste (em destaque o estado de São Paulo com 31); 46 no Sul (em destaque Rio Grande do Sul, com 25); 13 no Centro-Oeste (em destaque Mato Grosso do Sul com 08); 19 no Norte (em destaque o estado do Amazonas, com 10); e 51 no Nordeste (em destaque Pernambuco com 13). Já Alagoas, conta com 04 jornais (Gazeta, Extra, O Jornal e Tribuna do Sertão). Nessa mesma pesquisa, aparecem nomes de 20 jornais, além desses 198, que, segundo o site, foram extintos, como: O Pasquim, O Paiz, Correio Oficial, Pedro II, Luta Democrática entre outros.

Em relação aos jornais online, a última atualização do site (jornalonline.net), em 05/10/2008, informa que havia 90 os quais, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras, seriam: 25 no Sudeste; 14 no Centro-Oeste; 13 no Norte; 07 no Sul; e no 31 no Nordeste. Em Alagoas, são três: gazetaweb; ojornal-al; extralagoas<sup>3</sup>. Reforço que esses dados foram atualizados pela última vez em 05/10/2008, de modo que, quando pesquisei sobre os jornais online produzidos em Coruripe, minha cidade, encontrei 02, que são: deolhoemcoruripe.com/; e jornalcoruripenoticias.blogspot.com/. Deduzo, portanto, que desde 2008 muitos jornais online surgiram no país. Entretanto, comparando as quantidades de jornais impressos e online, em consonância com os dados de 2008, há uma diferença significativa, pois escritos são 198, enquanto online são/eram 90.

Considero relevante para a pesquisa levantar esses dados, uma vez que esse estudo tem por palavras-chaves jornal digital e texto escrito. Desse modo, os dados citados mostram a tradição escrita, no ano de 2008, assim como em muitos anos anteriores e possivelmente posteriores, superando a multimodal. Landow (*apud* GOMES, 2010), comenta sobre o predomínio do escrito em detrimento das imagens nos materiais didáticos dos últimos 50 anos e denomina essa tendência de “cegueira”. No entanto, é muito provável que tenha havido uma mudança e a produção online tenha sobressaído à produção impressa brasileira, uma vez que houve/há uma necessidade de se adequar às exigências cotidianas de informação do leitor,

---

<sup>3</sup> Respectivamente: [www.gazetaweb.globo.com](http://www.gazetaweb.globo.com); [www.jornaldealagoas.com.br](http://www.jornaldealagoas.com.br); <https://novoextra.com.br>

visto que muitos estão conectados quase diariamente à internet, fazendo com que idas à banca de revista, muitas vezes, sejam poupadas.

De fato a praticidade em torno de conteúdos online é evidente. Existem na atualidade diversas lojas e serviços virtuais que se tornam mais atrativos devido à comodidade que oferecem ao público leitor e/ou consumidor, sem falar na diversidade de informações que cada periódico pode oferecer a partir de links que tornam as informações praticamente infinitas. Merece ser evidenciado também o fato de um jornal ou revista online dispor das multimodalidades da linguagem (som, vídeo), nada comparado ao periódico de celulose que por séculos serviu/serve como suporte de informações escritas.

### **1.5.1 A produção do jornal digital em sala de aula**

Associar as práticas de produção textual a recursos que estão disponíveis aos alunos, como: celular, *tablet*, *smartphone* representa uma entre tantas proposições que tenho para a realização da sequência didática com meus alunos, visto que esses aparelhos oferecem possibilidades de produção (escrita, imagem, vídeo e áudio) e de pesquisas diversas (informação, entretenimento entre outras). Além disso, trazem ao universo do aluno a possibilidade de aprimorar seu olhar reflexivo sobre os textos multimodais existentes e que circulam em seu cotidiano, como: tirinha, charge, cartum, reportagens, entrevistas, vídeos, músicas entre outros. E, assim, proponho desenvolver juntamente com meus alunos um jornal digital no qual eles são autores ao relatar, expor, compor suas impressões sobre sua comunidade local e escola.

Ao mesmo tempo, estou trabalhando aspectos multimodais da linguagem, percebendo juntamente com os alunos as possibilidades que a Língua Portuguesa nos oferece em termos de comunicação, principalmente, quando associada a recursos digitais. Não pretendo com isso “domesticar” as redes sociais, pois em conformidade com Gomes (2009), “Domesticar as redes sociais para atividades escolares é um equívoco e não será proveitoso, visto que as redes sociais são selvagens, no sentido de não obedecerem hierarquias, regras, domínio etc.” Objetivo, pois, estabelecer juntamente com meus alunos um espaço de aprendizado mais colaborativo, aproveitando a multimodalidade da língua como recurso também para trabalhar a ideia do “aprendizado localizado” que, em consonância com Warschauer (*apud* Gomes, 2009), “consiste em auxiliar os estudantes a tornarem-se parte integrante das comunidades de aprendizagem e de sua cultura”, de modo que favoreça a realização de “tarefas significativas e

resolver problemas significativos num ambiente que reflita seus próprios interesses, assim como os múltiplos.”

### **1.5.2 O desafio quanto ao uso do celular na produção do jornal digital**

A proposta inicial da criação do celular se resumia a permitir que houvesse comunicação em qualquer local em que o usuário estivesse, diferente do que permitia a telefonia convencional, conforme matéria produzida por Fábio Jordão em 2009, para o site: [tecmundo.com.br](http://tecmundo.com.br). Entretanto, com o passar do tempo a evolução foi constante, de maneira que hoje esse aparelho possui inúmeras funções (câmera de vídeo e fotográfica, TV entre tantos), de modo que a função “telefone” está restrita a um ícone entre tantos que compõem a tela principal desse aparelho. Faz-se necessária essa informação nesse momento, uma vez que ficou visível neste trabalho, o papel importante que o celular teve, já que as produções que os alunos realizaram foram feitas principalmente com o uso desse aparelho, como: fotos e gravações dos entrevistados para o jornal, pesquisas das imagens para compor cada seção, comunicação pelo *WathsApp* com a professora, a fim de repassar o material produzido ou mesmo tirar dúvidas a respeito da quantidade de fotos, ou do tamanho dos vídeos, entre outros.

Muito se tem falado sobre as práticas discentes em sala de aula com o celular. Entretanto, o que se noticiam são os casos em que há proibição seja pela gestão escolar, seja pelo professor, seja por determinação jurídica, conforme divulgado na mídia. No entanto, a escola precisa abrir espaço para a prática dessa tecnologia, buscando um direcionamento e orientação para o aluno, a fim de que esse veja nesse recurso uma forma possível de ampliar sua aprendizagem, favorecendo que ele saia da condição de expectador da vida e vire ator da sua história, ou seja, trabalhar com a possibilidade de inserir esses alunos na “aldeia global” não mais com a postura passiva, que geralmente adotam sobre as informações, mas, em especial, pelo fato de estarem inseridos em um ambiente virtual, na postura de produtores de informação e de conhecimento, conforme Gomes (2010).

Há uma preocupação minha, além de tantas, ao desenvolver este trabalho com meus alunos, pois não tenho por objetivo moldar as inúmeras possibilidades de utilização da internet aos meus rigores de professora em uma sala de aula. E volto a citar Gomes (2009) que afirma ser equivocada a ideia de que as redes sociais devem ser “domesticadas” em atividades escolares. De fato, as redes sociais “são selvagens”, pois permitem acesso a um mundo sem limites, limitado, porém, pelos gigas do aparelho móvel ou pelo limite de crédito

oferecido pelas operadoras, ou, ainda, pela eficiência da conexão de rede sem fio. E, assim, adoto o posicionamento de Gomes (2009) no que se refere à utilização da internet para produção de conhecimento.

Desse modo, preciso ter bom senso e entender que, por mais que eu esteja solicitando atividades em sala de aula via internet, esses alunos não se detêm às pesquisas exclusivamente. Vez por outra, aproveitam a conexão para fazer o de sempre (músicas online, mensagens, vídeos entre outros). Meu intuito é que eles percebam que, além do entretenimento que a internet possibilita, há também formas de se produzir conhecimento e que esse pode se tornar acessível a muitos outros internautas. Não é como uma atividade tradicional que se restringe ao crivo do professor. Disponibilizar conteúdos na internet é permitir-se ser descoberto, criticado, estudado, “curtido”.

### 1.5.3O jornal escolar feito na rua

Segundo dados divulgados pela Agência Brasil em 2015, em matéria produzida por Camila Maciel, no site: [www.m.agenciabrasil.etc.com.br](http://www.m.agenciabrasil.etc.com.br), houve no país um aumento considerável no que se refere ao uso da internet no celular por alunos no período compreendido entre 2013 a 2015. Em escolas públicas, os números subiram de 59% para 79%. Meus alunos fazem parte dessa estatística e percebo que lidam frequentemente com as multimídias que a tecnologia móvel oferece. É uma geração que ultrapassa os tradicionais muros da escola em busca de uma liberdade que a internet oferece.

Houve uma época em que as *lanhouses* representavam o refúgio de muitos adolescentes, conforme Gomes (2009), que diz que “se a escola resiste, as *lanhouses* nos diversos quiosques para acesso à internet são frequentados por pessoas de diferentes faixas etárias e também por jovens em idade escolar, e não surpreende se as frequentarem em horário de aula”, gerando, segundo o referido autor a “contracultura”, “no sentido em que não enfrenta a instituição, mas silenciosamente protesta contra ela”, de modo que “há uma escola fora da escola”.

A expressão “contracultura” é definida por Goffman e Joy (*apud* Gomes, 2009) como “a crista de uma nova onda (...) a ‘região não-linear’ em que equilíbrio e simetria deram lugar a uma complexidade tão intensa que a nossos olhos parece caos (...) é efêmera e espontânea (...) não pode ser construída ou produzida: precisa ser vivida.” Percebi claramente, por volta de 2007 a 2010, quando houve em minha cidade Coruripe uma propagação de *lanhouses*. Uma cidade com pouco mais de 51 mil habitantes, conforme IBGE, contava na época com quase 18

*lanhouses*, muitas delas estrategicamente próximas às escolas, pelo fato de tornar fácil o acesso dos jovens para a realização de pesquisas escolares. Lembro-me de nesse período ter sido levado ao Conselho Tutelar da cidade algumas denúncias de que crianças e adolescentes se desviavam do caminho da escola para frequentarem algumas dessas casas de entretenimento virtual.

Joana Varon Ferraz e Ronaldo Lemos (2011), em sua obra **Pontos de cultura e lanhouses: estruturas para inovação na base da pirâmide social**, afirmam que “As *lanhouses*, apesar de seu surgimento ser acidental, são outro polo onde são exercidas na prática muitas das ideias que inspiram a criação dos Pontos de Cultura.” Os autores complementam alegando que esses novos locais de acesso à internet “não apareceram como resultado de nenhuma política governamental direta, mas sim a partir de um fenômeno de empreendedorismo que teve lugar principalmente entre a população de baixa renda.” Na visão dos autores, elas se tornaram “um novo espaço público de acesso à cultura e ao conhecimento (...) É lá onde boa parte da população brasileira posta vídeos, fotos e textos online, comunicam-se com outras pessoas (...) e promovem trocas de artefatos culturais, grande parte deles produzidos em periferias” (FERRAZ & LEMOS, 2011). O número de *lanhouses* espalhadas no território brasileiro compreendia 108 mil, em 2011, segundo pesquisa apontada pela ABCID (Associação Brasileira dos Centros de Inclusão Digital) e representava uma quantidade relevante, se levasse em consideração que havia nesse período no Brasil 5 mil bibliotecas públicas, 2200 salas de cinema e 2500 livrarias, conforme Ferraz & Lemos (2011).

A população de Coruripe cresceu, 57079 habitantes segundo IBGE 2016, todavia o número de *lanhouses* diminuiu, 08 delas ainda existem. Essa queda deve-se, acredito, ao fato de que o *wifi* popularizou-se, sem falar nos pontos em que esse é aberto ao público, como: das escolas estaduais (03), algumas lanchonetes (03), pizzarias (03), sorveterias (03), restaurantes (04) e órgãos públicos (prefeitura e secretarias\_06).

Noto que houve uma retomada de algumas praças da minha cidade, em especial, daquelas que são próximas aos citados lugares (escolas estaduais, secretarias, sorveterias etc.), uma vez que o *wifi* grátis tornou-se atrativo para muitos usuários independentes da idade. Em alguns finais de semana, quando passo por algumas dessas praças, surpreendo-me com o número de pessoas (jovens e alguns adultos) dispersas nos bancos, quase todos com celular na mão e em uso. Este não é meu propósito nesse trabalho, mas, caso fosse realizada uma pesquisa acerca dessa volta às praças pela população coruripense, certamente teria como um dos principais motivos a internet grátis disponibilizada por órgãos públicos e/ou comerciantes.

E, assim, tudo que se aplicava às *lanhouses*, em termo de promotora de “elos culturais”, segundo Ferraz & Lemos (2011), acredito que se aplique agora a esse novo fenômeno o *wifi* grátis para boa parte da população da minha pequena cidade. E noto aqui a “contracultura”, segundo Goffman e Joy (*apud* Gomes, 2009) como “a crista de uma nova onda” e que “é efêmera e espontânea” e que “não pode ser construída ou produzida: precisa ser vivida”, ao mesmo tempo em que percebo “a escola fora da escola”, conforme Gomes (2009), uma vez que fica evidente que muito tem se aprendido fora dos muros apáticos das instituições de ensino.

E, assim, enquanto não houver um movimento de reformulação da agência de letramento escola, que para Lemke (*apud* GOMES, 2009) seriam por duas necessidades\_ “entender e ajudar o aluno a integrar e combinar a aprendizagem por meio de diferentes modos e situações” e “entender melhor como as instituições de ensino devem mudar para não serem substituídas”, haverá essa divisão de ambientes de aprendizagem: o oficial, pouco estimulante, limitado fisicamente, porém obrigatório e carregado de regras; o oficioso, sem limites (praça, residência, soverteria, pizzeria etc.), atrativo, sem obrigatoriedade e, talvez por isso, mais prazeroso.

#### **1.5.4 Produção digital numa perspectiva ascendente de apropriação tecnológica**

O indivíduo inscreve-se em um momento da história da tecnologia em que absorve as informações multimidiáticas. As diversas horas frentes ao celular, *ipad*, *iphone*, *tablet* entre outros, colocam-nos à mercê de jogos, aplicativos, sites diversos. Trata-se de uma postura em que nos portamos como telespectadores e absorvedores das diversas informações que nos cercam. Mas, quanto a produzi-las? Uma vez que a prática diária restringe-se a importar conhecimento? Em algum momento esse acúmulo será utilizado em prol de nossas necessidades?

A apropriação tecnológica compreende um tema relativamente atual, abordado por diversos estudiosos que se viram diante da necessidade de se analisar a condição humana frente às tecnologias, no que se refere ao comportamento e atuação quer seja na condição de telespectador, quer seja como alguém que acumula conhecimento e o utiliza quando se faz necessário. Segundo Buzato (2009),

Apropriação tecnológica é um conceito aplicável a diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia – indivíduo, tecnologia – grupo, tecnologia – instituição, tecnologia – cultura nacional etc.), produzindo em diversos campos disciplinares

(Antropologia, Sociologia, Psicologia etc.) e disputado por diferentes teorias ou correntes nesses campos.

Conforme Rogoff (*apud* BUZATO 2009), há três sentidos que podem ser empregados ao termo apropriação, sendo eles: “internalização”, quando o indivíduo internaliza os conhecimentos ou “elementos externos que produzem mudanças internas”; “transformação” que é a tecnologia vista como “algo externo que é importado e transformado para servir aos propósitos desse indivíduo”; e “mutuamente constitutivos”, segundo a qual é vista como “apropriação participativa”, isto é, “as pessoas adaptam e modificam o seu significado por meio da interação social.”

De acordo com Buzato (2009), há a “apropriação tecnológica descendente”, em que o indivíduo internaliza conhecimento e habilidades e há “apropriação tecnológica ascendente”, em que o indivíduo utiliza conhecimento externo em prol de suas necessidades. Segundo o autor, “as inovações ascendentes têm características que as colocam em uma direção particularmente interessante para uma Educação comprometida com a liberdade e a transformação social” (BUZATO, 2009). Compreende também concepção do supracitado teórico a defesa da ideia de que não é eleger a perspectiva “ascendente” ou “descendente”, “mas sim pesquisar maneiras de reterritorializar e reinventar a discussão em torno da tecnologia, liberdade e transformação social que deve nortear uma educação crítica [...]” (BUZATO, 2009).

Gomes (2009) utiliza as nomenclaturas “consumidor” e “produtor” para se referir respectivamente aos indivíduos que se colocam em atitude passiva diante do que é produzido pela aldeia global e aos que assumem atitude ativa ao produzirem conhecimento e integram efetivamente o “núcleo das nebulosas”, conforme Cardon (*apud* BUZATO, 2005). Diante desse contexto, abordarei nesse estudo as concepções de Gomes (2009) e Buzato (2009) no que se refere ao item apropriação tecnológica.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo será feita a abordagem dos procedimentos metodológicos, como: a natureza da pesquisa, o contexto, os procedimentos adotados e os instrumentos de coleta de dados. E, desse modo, faz-se relevante que retornemos à questão que deu início a esse estudo, como meio de se compreender as etapas adotadas para a concretização desse trabalho, que é: como trabalhar com multiletramentos em meu contexto de sala de aula? E, assim, compreendo a necessidade de evidenciá-la, neste momento, uma vez que serão descritas à frente a abordagem teórico-metodológica adotada para que essa pesquisa fosse realizada, bem como a escolha pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico que será adota nesse trabalho, almejando encontrar subsídios que embasassem minhas proposições de professora pesquisadora.

### 2.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

Entender a natureza da pesquisa etnográfica, de fato, tornou-se o primeiro desafio para a realização da minha pesquisa, colocá-la em prática foi o segundo. Erickson (*apud* FRITZEN, 2012) fala sobre três desafios que o pesquisador enfrenta ao se debruçar sobre um estudo em local por ele conhecido, por exemplo, a sala de aula. Para o autor, identificar o problema escondido em nossas lentes, o sentimento de inutilidade e estupidez e ter uma escrita sensível sobre o que se vê representam os três desafios do pesquisador. Somando às duas dificuldades iniciais minhas, vi-me diante de cinco desafios, pois a todo momento eu não consigo me tornar distante e próxima da situação, entretanto enxergo-me como alguém conhecedora da situação e, portanto, temo atribuir conceito, juízo de valor, segundo alerta Heath e Street (*apud* FRITZEN, 2012).

Percebo a necessidade de me tornar despida de conceitos, de não buscar soluções imediatas, ser desconhecida onde todos me conhecem, enfim, toda a complexidade da pesquisa etnográfica está sendo vivenciada por mim. No entanto, esses desafios e o quase jogo “pode” e “não pode” provocam em mim uma necessidade constante de verificar parte por parte desse trabalho, a fim de que não seja vítima de uma das diversas negativas as quais caracterizam a linha de pesquisa escolhida\_ “não julgar o problema”, “não se mostrar conhecedor de respostas”, “não se sentir inútil e estúpido”, “não se confundir com o outro”, “não negar a identidade do outro”, conforme Heath e Street (*apud* FRITZEN, 2012).

No que se refere à natureza da pesquisa qualitativa, sabe-se que essa vem sendo realizada há dois séculos. Na educação, essa abordagem tem acontecido por décadas, conforme André (1995). Para a autora, é comum que haja conceitos equivocados em relação às pesquisas quantitativas e qualitativas. Desse modo, “reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta, ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido”, segundo (ANDRÉ, 2001). E, assim, a autora complementa dizendo que é necessário que exista uma nomenclatura mais precisa no que se refere à determinação do tipo de pesquisa que, segundo ela, pode ser: etnográfica, participante, fenomenológica, histórica, descritiva entre outras.

Portanto, este estudo é definido por pesquisa qualitativa, considerando, de acordo com Gil (1999), “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, mas também é dada primazia à interpretação de fenômenos e à atribuição de significados. Além disso, é determinado também o tipo de pesquisa, participante, uma vez que “se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, para (GIL, 1999). Noto que se caracteriza na minha prática como pesquisa de cunho etnográfico, principalmente pelo fato de que tenho adotado uma perspectiva de escrita sensível acerca do que presencio, em consonância com Erickson (*apud* FRITZEN, 2012).

Por outro lado, como previ, vejo-me vítima de pelo menos uma das negativas que compreendem a pesquisa etnográfica “não se confundir com o outro”, segundo Heath e Street (*apud* FRITZEN, 2012), pois, em relação a não me confundir com o pesquisado, observei que, em muitos momentos, senti-me tão aprendiz quanto eles no que se refere à tecnologia, já que muitas vezes cheguei a solicitar ajuda a alguns dos que demonstravam ter mais habilidades em utilizar aplicativos e programas, para que pudéssemos produzir o jornal digital. Ao mesmo tempo, percebi o quanto eu mesma vivi por muito tempo em situação de consumidora de informação, conforme Gomes (2010). Reservo maiores comentários a esse respeito e a mudanças de percepção no que se refere à minha postura como professora e minhas dificuldades como inexperiente pesquisadora no capítulo de análise desse estudo.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

A Escola Liege Gama Rocha é uma das mais antigas da cidade. Nesse ano de 2016, recebeu premiação pelo desempenho de seus alunos na OBMEP (Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas) e na OAM (Olimpíada Alagoana de Matemática). Ainda teve a

premiação, por sinal da minha aluna, nas OLP (Olimpíadas de Língua Portuguesa). Evidencia-se um movimento da direção e da coordenação escolar em prol da elevação da imagem da escola no sentido de se manter em destaque no município pelo ensino proporcionado aos alunos.

A instituição pesquisada diz respeito a uma escola pública municipal, localizada nas imediações do bairro Centro de Coruripe e funciona nos três horários. Conta com (35) salas de aula, sendo duas climatizadas que funcionam como auditório, utilizada em apresentações com a lousa digital ou Datashow. Totalizam 1801 alunos inscritos: 1651 no período diurno e 150 no período noturno. Essa escola atende, no período diurno, a filhos de pais dessa comunidade que são servidores públicos, ou são funcionários do comércio local ou, ainda, têm vínculo empregatício com a usina de açúcar e álcool pertencente ao município (Usina Coruripe). No horário noturno, há 04 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que comportam alunos que, por necessidade de trabalhar cedo, afastaram-se dos estudos, ou foram reprovados em anos anteriores e estão com a idade-série distorcida, conforme relato da secretária escolar responsável pela efetivação das matrículas.

A pesquisa está sendo realizada em uma turma de 8º Ano A que apresentava 43 alunos matriculados no início do ano letivo de 2016, sendo que um desses solicitou transferência nos meses iniciais do corrente ano, de modo que foram envolvidos na pesquisa 42 alunos. Desses 42, 03 casos específicos chamaram minha atenção no decorrer do projeto em relação à participação nas atividades, e, por isso, merecem ser especificados: 01 deles reclamava constantemente de dor de cabeça durante a aula, tendo muitas vezes que se ausentar da aula ou faltar muitas vezes no mês. O outro caso apresentou infrequência devido a problemas familiares, ao ponto de necessitar de acompanhamento psicológico, que acontecia no mesmo horário da aula (período matutino).

O último caso está relacionado a um aluno que recebe tratamento especial em outra sala de aula da escola, onde serve como um núcleo de acompanhamento de alunos com necessidades especiais, que funciona na própria escola, em horário contrário às aulas convencionais. Esse aluno assistia muito pouco às minhas aulas e pelo visto às dos demais colegas, conforme ouvi comentários a esse respeito em reuniões pedagógicas. E, dessa forma, era constantemente trazido para a sala de aula pelo professor de disciplina. Entretanto, ao desenvolver a sequência didática, percebi sua maior permanência nas minhas aulas nos dias que utilizei a lousa digital para exibir o filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, e exibir slides sobre textos multimodais e a respeito da evolução da imprensa, além de produções dos

alunos para o jornal digital. Desse modo, a pesquisa contou com a participação efetiva de 39 alunos e com a participação esporádica dos três casos supracitados, ao que vou detalhar na análise.

### **2.3 Procedimentos de geração de dados**

Com o intuito de prover dados, determinei para essa pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados: sequência didática, diário de bordo (do professor), grupo focal (gravação de áudio e vídeo), fotos e produções multimodais dos alunos para o jornal digital. O primeiro instrumento, sequência didática, trouxe em cada etapa a resposta dos meus alunos às atividades propostas, evidenciando o que gostavam de fazer e qual produção multimodal gostariam de realizar dentro da seção de sua escolha; em segundo momento, para propor produções para um jornal digital.

O segundo instrumento, diário de bordo, esteve presente durante todos os momentos dessa pesquisa, quer seja anotando dúvidas minhas (teoria, aplicação das atividades, organização textual) para sanar junto ao meu orientador, quer seja para tomar nota de comportamentos, questionamentos, colocações e omissões dos meus alunos, quer seja para fazer registro de situações envolvendo os demais membros escolares (coordenação, professores, pais etc.), permitindo-me que fosse mantida uma constante e crescente narrativa da minha nova postura de professora pesquisadora, acrescida de reflexões.

O terceiro instrumento, grupo focal, trouxe à tona uma realidade de silêncio que cerca muitas salas de aula, ao perceber que muito poucos queriam tecer qualquer tipo de comentário. Não queriam se expressar ou deixar serem filmados, temendo, talvez, serem punidos por mim. Ou talvez a negativa fosse por timidez, ou, ainda, falta de exercício de expressão, de modo que algumas vezes pedi que escrevessem o que gostariam de falar e, em outros momentos. E, assim, fiz a gravação em áudio, inicialmente. Aos poucos, percebi que se sentiram mais à vontade e, até as últimas etapas da sequência didática, já permitiam vídeo.

O quarto instrumento, fotos, aconteceram a partir da 2ª etapa da sequência didática. Ela complementa esse registro de dados, tendo em vista que ouvi muitas recusas em relação à gravação de vídeo, principalmente. Esse instrumento me permitiu observar a participação geral da turma nas atividades, mas também serviu para mostrar particularidades como, por exemplo, o envolvimento de alunos que antes se recusam a participar das aulas.

O quinto instrumento está relacionado às produções multimodais dos meus alunos e essas ultrapassaram minhas expectativas, uma vez que a pesquisa exploratória que realizei,

anterior à sequência didática, foram 09 produções (06 eu-repórter, 02 slide show e 01 narrativa digital), com a participação de 31 alunos e 11 se isentaram. Já na produção do jornal digital, esses números subiram significativamente para 167 produções. Por constituir um extenso material e sem condições reais para a análise de todos os itens, será feito um recorte, conforme se observará no capítulo de análise.

Essa pesquisa aconteceu em dois momentos. Como já mencionado, houve uma atividade exploratória anterior à proposta da sequência didática, com o intuito de conhecer melhor meus alunos, verificando o que os alunos gostavam de fazer fora do ambiente escolar, onde residiam e há quanto tempo, quais as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. E o que almejavam para seu futuro.

Na aula seguinte, dois dias após a esse primeiro momento de exposição oral dos meus alunos, solicitei que eles expusessem seus gostos utilizando, à sua escolha, uma das atividades: paródia, *remix*, *slide show*, eu-repórter e narrativa digital. Após explicar cada sugestão, utilizando a lousa digital da escola para visualização dos textos multimodais, pedi que escolhessem qual seria a sua produção (que poderia ser individual ou em grupo) e, em seguida, determinei um prazo de quinze dias para que fizessem e me entregassem os materiais construídos. No prazo combinado, da turma de 42 alunos inscritos, 31 participaram na seguinte distribuição: 05 equipes com quatro componentes, 03 equipes com 03 componentes e uma dupla. Os demais 11 alunos quando questionados sobre não terem feitos, responderam-me que não tiveram tempo, outros simplesmente se mantiveram em silêncio. As produções feitas foram: 06 eu-repórter (com dados incompletos no texto escrito e vídeos com volume baixo), 02 *slide show* (que exploravam apenas o audiovisual) e uma narrativa digital (com muitos detalhes de áudio, imagem, vídeo e parte escrita).

Atribuo a supremacia à produção eu-repórter ao fato de meus alunos terem participado de oficinas organizadas para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, conforme cadernos instrutivos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos correspondentes a esse evento. Três meses antes da aplicação da pesquisa exploratória, em abril de 2016, os alunos precisaram elaborar entrevistas para realizarem com seus parentes, conhecidos etc., destacando as memórias do entrevistado bem como a relação com “O lugar onde vive”, tema das Olimpíadas para os alunos do 8º Ano. Havia uma familiaridade de certo modo com aspectos desse texto.

Desse modo, em conversas com meu orientador, foi sugerido para que eu elaborasse uma sequência didática que abrangesse os gêneros entrevista (escrita e multimodal) e

reportagem (escrita e multimodal), a fim de que fosse observada e analisada a participação dos meus alunos frente às produções que envolvessem não só a modalidade escrita, sobretudo, imagética, visual, auditiva etc., a partir de teorias que eu já tinha contato no Profletras através das disciplinas e por meio de indicação da “biblioteca virtual” que meu orientador organiza para seus orientandos.

Em um segundo momento de orientação, com o objetivo de realizar últimos ajustes na sequência didática, foi-me sugerido que ampliasse a proposta de atividade para os alunos solicitando a eles a produção de um jornal digital, conforme será detalhado no item a seguir.

## **2.4 Organização da sequência didática**

A sequência didática entra nesse trabalho como um dos instrumentos de registro de dados, uma vez que se trata de uma professora analisando suas práticas de sala de aula com ótica de pesquisadora. Desse modo, trago um modelo de sequência baseada na proposta de Dolz, Noverraz, Schneuwly, et al (2004), que segundo eles a sequência didática “É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistêmica, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores apresentam um modelo em que há duas propostas de atividades, inicial e final, visando à verificação, na última etapa, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em torno do gênero que for abordado nessas atividades sistematizadas.

No entanto, não há uma preocupação minha em estabelecer produção inicial e final, objetivando avaliar se meus alunos assimilaram algum conceito sobre gênero, por exemplo. Pretendo com essa sequência, porém, elencar etapas que venham estabelecer uma linha de trabalho, visando à criação de situações em que haja a solicitação de produção multimidiática, bem como aconteça uma reflexão da pesquisadora, que nasce em mim, das atitudes dos meus alunos quando diante das produções que requerem o uso da tecnologia em sala de aula.

Esta sequência didática é composta por 11 etapas que eram previstas para serem desenvolvidas em 20 aulas. No entanto, foi necessário que nos estendêssemos um pouco mais, tendo em vista que foram acrescentadas, por sugestão dos alunos, 04 novas seções no jornal, ficando da seguinte forma: Política, Humor, Cultura, Geral, Crônicas Efemérides, Utilidade Pública, Esporte, Escola, Profissões, Empregos...Desemprego, Diário Poético, *Animes e Play Games*\_“Assopra Fitas” e *The Colors: movies, books and musics* (lembrando que as quatro últimas seções foram sugestões dos alunos). Desse modo, grande foi a produção realizada por eles, e, ao contabilizar, tivemos, aproximadamente: 104 textos imagéticos (fotos e ilustrações

da autoria do aluno e/ou pesquisado no Google e/ou adquirido pelos entrevistados); 51 textos escritos (sinopses, legendas, crônicas, poemas, entrevista etc.); 12 multimidiáticos (06 vídeos, 02 áudios, 02 *slide show* e 02 narrativas digitais).

Desse modo, temos desenvolvidas dez etapas, visto que a etapa final (divulgação do jornal em mídia) ainda não aconteceu, tendo em vista que estamos organizando a construção dos hipertextos que compõem o jornal. Até o momento, foram 26 aulas disponibilizadas para a realização das etapas anteriores. A conclusão da construção dos hipertextos e a divulgação na internet do jornal digital(etapa final) certamente acontecerão em torno de 04 aulas. E, assim, a sequência didática será concluída em torno de 30 aulas.

Retomo nesse momento com a questão norteadora, ao mesmo tempo em que me justifico nessa retomada, pois é através dela que permite a continuidade temática desse estudo, sendo:como trabalhar com multiletramentos em meu contexto de sala de aula, em uma turma de 8º A da Escola Liege Gama Rocha, em Coruripe?

#### **2.4.1 Desenvolvimento da sequência didática**

Conteúdos:

- Texto verbal, não verbal e multimodal

- Aspectos estruturais;
- A imagem subordinada ao texto;
- O texto subordinado à imagem;
- Texto e imagem independentes.

- Gênero entrevista

- Aspectos estruturais;
- Finalidade;
- Público-alvo;
- Aspectos verbais e não verbais;
- A multimodalidade na entrevista;
- Publicação/ suporte.

-Reportagem

- Aspectos estruturais;
- Finalidade;
- Público-alvo;
- A multimodalidade na reportagem;
- Publicação/ suporte.

-Jornal digital

- Aspectos estruturais;
- Finalidade de cada seção;
- Público-alvo;
- A multimodalidade na composição do jornal;
- Publicação/ suporte.

Objetivo geral:

Promover momentos de produção de textos digitais, visando à análise dos aspectos multimodais presentes neles, tendo por observadores e questionadores a professora e os alunos da turma em estudo.

Objetivos específicos:

- Verificar e conceituar as características primordiais que determinam os textos em verbais, não verbais e multimodais, buscando o conhecimento prévio do aluno em relação à multimodalidade;
- Observar e analisar a participação dos meus alunos durante a execução das atividades propostas, visando redirecioná-las de modo que venham atender às suas necessidades de aprendizagem;
- Perceber as reações dos meus alunos frente às aulas que explorarão a utilização das TIC no ambiente escolar;
- Provocar e compreender os questionamentos dos meus alunos a respeito do ensino da Língua Portuguesa e suas implicações em relação à multimodalidade da linguagem presente em seu contexto social;
- Notar e analisar as atitudes que meus alunos adotam frente à tecnologia, bem como que movimentos fazem em prol de sua comunidade.

Recursos materiais

- Lousa digital (disponível na escola)
- Computadores (sala de informática da escola)
- Notebook (da professora)
- Tablet (da professora)
- Celulares (dos alunos)
- Notebook (dos alunos)
- Internet (viabilizada pela escola)
- Textos xerocados

Desenvolvimento do projeto didático:

Aula 01 e 02 (100 minutos)

1ª Etapa: Apresentação da sequência didática, ênfase aos seus objetivos e composição e distribuição das equipes por seções do jornal

A sequência didática foi apresentada, de modo que os alunos viessem entender o objetivo geral, assim como os específicos do trabalho a ser desenvolvido, com o propósito de garantir seu envolvimento nas atividades a serem solicitadas. Esse momento foi de grande relevância, pois permitiu a mim como professora ter uma noção da receptividade do projeto pela turma. Devido à solicitação de alguns alunos, antecipei a 5ª Etapa (composição e distribuição dos grupos por seções do jornal: política, cultura, humor, geral, crônicas, efemérides, utilidade pública, esportes, escola, profissões, classificados e empregos) para esse momento. Na condição de pesquisadora, fiz dois tipos de registro: gravação de áudio (visto que na pesquisa exploratória, percebi que se inibiam mais quando era gravação de vídeo) e diário de bordo da participação oral dos alunos, bem como suas dificuldades e/ou receios, seus questionamentos e o silêncio de alguns, apresentados quando diante da necessidade de usar a tecnologia na produção de texto.

Aula 03 e 04 (100 minutos)

2ª Etapa: Caracterizando textos verbais e não verbais

Levei para essa aula cópias de textos verbais e não verbais para que os alunos (em dupla) discutissem e levantassem hipóteses a respeito das imagens, legendas e tirinhas presentes.

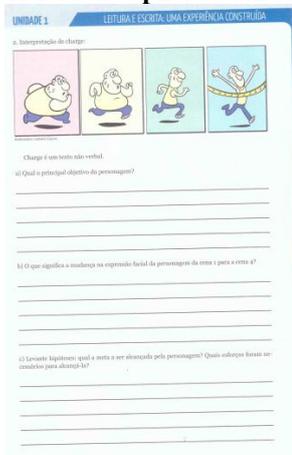
**Figura 3- Atividade em sala de aula**



Fonte: Honora & Honora, 2013.

Em seguida, esperei que percebessem os aspectos verbais e não verbais presentes nos exemplos em estudo, além de que notassem a relação de dependência e independência existente entre imagem e escrita e, principalmente, destacassem quais imagens seriam entendidas sem o texto e vice-versa. O mesmo foi pedido em relação à próxima imagem:

**Figura 4- Atividade aplicada em sala de aula**



**Fonte: Honora & Honora (2013).**

Foi solicitado, também, que alguns alunos comentassem sobre as dificuldades apresentadas nesta aula e, ainda, sobre os aspectos positivos e negativos presentes na execução desta etapa, tendo por registro foto dos alunos e diário de bordo da professora pesquisadora, visando servir de materiais para análises futuras.

Aulas 05 e 06 (100 minutos) (Acréscimada devido ao questionamento dos alunos sobre o cinema mudo, na etapa anterior)

3ª Etapa: Exibição do filme: Tempos Modernos, de Charlie Chaplin

Levei-os para a sala de vídeo e os acomodei, informando que assistiríamos ao filme: Tempos Modernos, de Charlie Chaplin. Disse ainda que a duração do filme era de um pouco mais de 1 hora e 25 minutos. Pedi ainda que observassem se era possível, mesmo sendo mudo e com ausência do colorido, compreender tudo que se passava, ou se essas particularidades interferiam no entendimento das cenas. Um pouco antes do final da segunda aula, parei a exibição e pedi que discutissem comigo sobre as situações grifadas anteriormente em relação à ausência de som e de colorido do filme. Utilizei como registro de dados foto e diário de bordo.

**Figura 5: Filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin**



Fonte: Google, 2016.

Aulas 07 e 08 (100 minutos)

4ª Etapa: Estudo dos gêneros reportagem e entrevista e dos aspectos multimodais presentes neles

Levei para essa aula a lousa digital e analisei juntamente com seus alunos algumas reportagens sobre temas do cotidiano (saúde, ou educação, ou lazer etc.), encontradas a partir do site de busca *Google*. O tema das reportagens a serem exibidas partiu da escolha dos alunos, como meio de torná-los agentes do processo de construção do conhecimento, entretanto sob a minha constante supervisão. Após a exibição de algumas reportagens, foi pedido que os discentes apontassem as peculiaridades desse gênero, como: forma (estrutura) e função (papel social/ finalidade), conforme Marcuschi (2015), destacando aspectos, como: tema, suporte, recursos físicos utilizados para sua realização (microfone, câmera, meio ambiente), recursos humanos (repórter, interlocutor, expectador).

Já que é comum na maioria das reportagens haver entrevista, foi solicitado aos alunos que observassem a postura de quem conduz a entrevista (repórter e/ou entrevistador), bem como a receptividade do entrevistado, uma vez que esses alunos se tornarão repórteres ao desenvolverem a atividade eu-repórter, e precisam ter desenvoltura ao conduzir a entrevista que complementar a reportagem. Vale destacar que foi relevante fazer o aluno refletir sobre a consonância que deve existir entre esses pontos (aspectos estruturais, finalidade, público-alvo, a multimodalidade na reportagem e entrevista e publicação/suporte), como meio de perceber os modos de linguagem interagindo em torno da construção de sentido. A pesquisadora questionou alguns alunos sobre a relevância e a adequação do recurso lousa digital utilizado,

bem como os aspectos positivos e negativos que esse recurso possibilitou à aula, tendo por registro o diário de bordo da professora pesquisadora e grupo focal, em que foi colhida a opinião dos estudantes a respeito da adequação dos recursos imagéticos, para que fossem analisadas futuramente.

Aulas 09 e 10 (100 minutos)

5ª Etapa: Análise de um jornal digital

Nesse momento, trouxe para a aula a lousa digital e exibi para os alunos um modelo de jornal digital, a partir do endereço eletrônico: [oglobo.globo.com](http://oglobo.globo.com), pedindo para que tomassem nota das seções que o compõem, como: política, cultura, humor, geral, crônicas, palavras do leitor, efemérides, utilidade pública, esportes, social, escola, profissões, classificados e empregos. Por meio da organização das informações dispostas verbalmente e por meio de imagens, discuti com a turma as relações de dependência e independência existentes entre as imagens e as escritas, bem como evidenciando o caráter multimodal desse suporte digital, adotando por teoria a discussão de Marcuschi (2015) a respeito dos aspectos inerentes aos gêneros presentes em suportes digitais. Como pesquisadora, questionei alguns alunos a fim de que pudesse sondar o nível de dificuldade existente em relação às sistematizações das seções e dos gêneros em análises. O depoimento desses alunos foi gravado e transcrito, além de ter sido registrado no diário de bordo, para futuras análises.

Aulas 11, 12, 13, 14, 15 e 16 (300 minutos)

6ª Etapa: Criação do jornal digital

Nesse momento, criei juntamente com meus alunos um jornal digital, a partir do modelo exibido em sala de aula na 5ª etapa desta sequência, que será utilizado como suporte de divulgação dos trabalhos produzidos. Vale salientar que o referido suporte terá minha supervisão constante. Mas, para que houvesse um maior atendimento aos autores desse jornal, elegi uma comissão que a cada aula recolheu todas as produções e fez sua inserção no meu *notebook*. Esse grupo é composto pelos alunos produtores dos primeiros materiais multimodais solicitados na pesquisa exploratória. A essa comissão também ficou reservada a função de manter a originalidade do texto, ou seja, não foi permitido que houvesse qualquer tipo de correção dos aspectos gramaticais. O jornal está sendo criado em *PowerPoint* (2010), a partir de *slides* que serão interligados por hipertextos.

Para essa aula, fiz uso da lousa digital, a fim de que visualizasse com meus discentes o ambiente virtual que servirá de espaço de socialização das atividades produzidas no decorrer dessa sequência. Como meio de registro de dados, instiguei para que algumas equipes discutissem a cerca da criação do jornal digital pela turma, com o intuito de enfatizar suas dúvidas sobre as seções ou sobre as especificidades dos gêneros que irão compor o jornal, de modo que pudessem setornar evidentes as dificuldades que cada equipe apresentava em relação ao uso das tecnologias necessárias para as produções. Todo esse material está devidamente registrado no meu diário de bordo, fotos da turma e grupo focal, para compor material para análises.

Aulas 17 e 18 (100 minutos)

7ª Etapa: Visualização de um livro digital e inserção de novas seções para o jornal (sugeridas pelos alunos)

Nesse momento, levei os alunos novamente à sala de vídeo e lhes apresentei um modelo de livro digital, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sms8mCAeJow> poderia servir como tutorial para a produção do jornal digital. Além disso, foi útil também, pois percebi que nenhum havia produzido tal livro digital. Porém, duas alunas se prontificaram a assistir o tutorial na escola, no horário da tarde, e tentariam elaborar. Deixei com elas os materiais produzidos que estavam no meu *notebook* para que tentassem fazer nosso livro digital.

Levamos, aproximadamente, 35 minutos para essa atividade. Os demais 65 minutos utilizamos na socialização dos títulos das seções que eles ficaram de pensar no dia anterior. E essas foram as sugestões: Empregos...Desemprego; Diário Poético; *Animes e Play Games* “Assopra Fitas”; e *The Colors\_ movies, books and musics*. Para cada nova seção houve uma justificativa dos idealizadores, segundo registros em diário de bordo e que estará discutida e analisada no capítulo seguinte.

Aulas 19, 20, 21 e 22 (200 minutos)

8ª Etapa: Socialização das atividades produzidas

Nessa etapa, assisti às apresentações juntamente com toda a turma, em que as equipes trouxeram seus materiais em pen-drive para exibição na lousa digital. Ao final das apresentações, foram colocados pontos para a reflexão de cada equipe, como: a “intergenericidade”, segundo Marcushi (2015), em uma crônica/conto; o áudio comprometido

de duas entrevistas devido ao seu volume quase inaudível; a ausência do nome do entrevistado em uma reportagem; o excesso de dados ou a escassez em outras entrevistas; as fotos sem foco de algumas reportagens, entre outros. Estabelecemos as relações entre texto e imagem: dependência ou independência, conforme teoriza Barthes (*apud* GOMES, 2010).

Como havia uma quantidade considerável de produções multimodais, organizamo-nos para mais duas aulas, pois antes eu havia programado apenas duas aulas para essa atividade. Nos minutos finais da quarta aula, perguntei aos alunos se eles gostariam de acrescentar outras seções no jornal e quais seriam. Eles ficaram de socializar nas aulas seguintes. Fiz o registro em diário de bordo, fotos e comentários escritos dos meus alunos sobre os textos produzidos para o jornal e sobre o andamento das aulas, destacando os pontos positivos e negativos.

Aulas 23 e 24 (100 minutos)

9ª Etapa: Discussão a respeito do uso do celular em sala de aula

Inicialmente, pedi para que fizéssemos um círculo. Em seguida, disse que haveria uma discussão a respeito do uso do celular em sala de aula, de modo que fossem levantados pelos alunos os pontos positivos e negativos acerca dessa prática. Além disso, solicitei que eles relatassem situações pessoais notáveis envolvendo o uso do celular tanto em ambiente familiar ou de lazer, como também no ambiente escolar. Logo após, pedi-lhes que sugerissem situações que eles consideram apropriadas para a utilização do referido aparelho móvel no que se refira ao espaço escolar. Tomei nota dos aspectos destacados pelos alunos a respeito da utilização do aparelho móvel (em uso didático e pessoal).

Aulas 25 e 26 (100 minutos)

10ª Etapa: Avaliação

Como professora, pretendi avaliar os discentes conforme seu desempenho nas atividades propostas, em caráter processual, tendo por objetivo a sua interação com os demais componentes da turma. Na posição de pesquisadora, intencionava observar a presença da multimodalidade nas produções dos alunos e, ainda, investigar os movimentos feitos por eles em prol de sua comunidade ou de sua família. Além disso, busquei, também, compreender seus anseios futuros e o movimento que vêm fazendo para sua realização pessoal. Com isso, esperei ter promovido atividades que permitissem ao aluno notar as concepções de texto verbal e não verbal e a relação de dependência e independência existente entre esses. Além

disso, pedi que fizessem uma avaliação dos aspectos positivos e negativos do projeto desde a pesquisa exploratória até o momento. Solicitei que se organizassem em círculo e optassem pela avaliação falada ou escrita. Constatei que a maioria preferiu falar, porém, poucos que não levantaram o braço, certamente escreveriam. Desse modo, obtive três registros; a avaliação escrita dos alunos, a gravação de áudio da participação oral deles e minhas anotações no diário de bordo.

Aulas 27, 28, 29 e 30(200 minutos)

11ª Etapa final: Organização dos hipertextos e postagem na internet

Nessa etapa, os discentes tiveram seus textos transformados em hipertextos concluídos para em seguida serem postados e divulgados na internet em formato de jornal digital. Almejamos que esse jornal fosse visualizado por toda comunidade escolar e, ainda, por familiares dos alunos participantes dessa sequência didática, visto que esse jornal ficou aberto à visualização. Esperei ao final desse trabalho que se percebesse o quanto o aluno produz em seu cotidiano com a utilização da linguagem multimodal. Mais que isso, ficando evidente que os aparelhos celulares, assim como a lousa digital, podem ser utilizados pelos alunos para contribuir na pesquisa e na produção de conteúdo pedagógico dentro do espaço de ensino. Esperei, ainda, que essa socialização não se detivesse à comunidade escolar do aluno, mas que chegasse à “aldeia global”, saindo do movimento “descendente”, de quem apenas recebe a informação, e partindo para o movimento “ascendente”, em que, segundo Buzato (2009, p.07) “as inovações ascendentes têm características que as colocam em uma direção particularmente interessante para uma Educação comprometida com a liberdade e a transformação social”. Nessa etapa, eu na posição de professora/pesquisadora presenciei e registrei, por meio de grupo focal e por meio de anotação no diário de bordo, as mudanças que aconteceram nas atitudes dos alunos em relação à multimodalidade da linguagem empregada durante essas aulas. Será feita a análise das falas dos alunos nessa socialização das produções multimodais, como forma de evidenciar não só o processo do multiletramento ao qual foram submetidos, mas, sobretudo se houve, de fato, essa mudança da postura de “consumidor de informações”, para “produtores de informação”, conforme, Gomes (2010).

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, serão analisadas as fases pré-sequência didática (pesquisa exploratória) e a sequência didática propriamente dita, bem como os demais instrumentos utilizados para registro de dados, como: diário de bordo da pesquisadora, grupo focal (áudio e vídeo) fotos (produzidas pela professora) e produções multimodais realizadas pelos alunos.

Desse modo, analisarei inicialmente os momentos que compreendem a pesquisa exploratória. Quanto à sequência didática e aos demais instrumentos de registro de dados (diário de bordo da pesquisadora, grupo focal, fotos produzidas pela professora e produções multimodais dos alunos), eu havia pensado anteriormente em analisá-los separadamente, no entanto, percebi que haveria uma fragmentação do sentido que pretendo manter, podendo ocorrer, em outros momentos, uma redundância dos aspectos já comentados. Diante dessa constatação, opto por analisar a sequência didática juntamente com os recortes significativos dos demais instrumentos de registro de dados, a fim de que juntos componham um tecido analítico que desejo expor.

#### **3.1 Análise da pesquisa exploratória**

De antemão, vale salientar que essa pesquisa exploratória não compõe a sequência didática, visto que aconteceram separadamente, ou seja, antes de construir a sequência didática, elaborei uma pesquisa exploratória a fim de levantar dados acerca das preferências de produções textuais dos meus alunos. Como fazem parte de momentos diferentes, serão analisadas separadamente.

Inicialmente, pretendia trabalhar as noções de texto verbal, não verbal e multimodal com meus alunos. Em conversas durante a orientação do projeto, foi-me sugerido pelo meu orientador realizar uma pesquisa exploratória com meus alunos. Desse modo, organizei uma atividade de exploração composta em três momentos: conversa informal com os alunos, a fim de conhecê-los, sugestão de atividades envolvendo as multimídias e recolhimento do material produzido.

##### **3.1.1 Análise do primeiro momento da pesquisa exploratória**

No primeiro momento da pesquisa exploratória, ao iniciar a aula, realizei a frequência e verifiquei que estavam presentes 35 alunos. Solicitei que se organizassem em círculo, pois

iríamos conversar. O aluno Ronald<sup>4</sup> logo perguntou “Vai falar de que professora?”. Então, respondi: “Hoje vamos falar sobre vocês... E nossa conversa vai ser em torno dessas quatro perguntas”. E as anotei no quadro de giz: o que esperam do futuro, o que costumam fazer quando fora dos muros escolares, onde residem as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. E enfatizei: “Na ordem que vocês acharem melhor”. Percebi no semblante de alguns que não estavam contentes em se expor. Então, encorajei-os dizendo, como forma de quebrar um pouco aquela tensão inicial: “Não se preocupe, sou um baú surdo e mudo”. Alguns riram, outros respiraram fundo. Insisti: “Quem vai ser o nosso primeiro ou primeira corajoso(a)?” Novos risos.

Nesse momento, tive uma constatação de que aquele silêncio é o que exigimos deles em todas as aulas. Estão tão acostumados a se calar, e até se anular, que não conseguem falar quando solicitados. Quebrei o “gelo” e disse: “Já que vocês insistem, começa por mim”. Risadas baixas, novamente. “Pra quem não me conhece... meu nome é Verônica Maria... e sou professora de Língua Portuguesa... moro em Coruripe há... há muitos anos.” Eles sabem que não gosto de revelar minha idade, então, alguns riram de novo. “Bem, quando não estou na escola gosto de viajar... comer muito... ficar perto da minha família... E... as dificuldades que enfrento na escola é que... meus alunos não falam quando eu gostaria que eles estivessem falando”.

Um breve silêncio e Thainá pediu para falar acenando. “Eu quero falar, professora”. “Certo Thainá, pode começar”. “É... meu nome é Thainá... vocês já sabem, né... e... moro perto da igreja Nossa Senhora da Conceição... aqui no centro da cidade mesmo... desde que nasci... Quando não tô na escola, vou pra casa dos meus avós... ou pra aula de violão... E... na escola... não tenho problema nenhum não... Eu penso em ser cantora”. O próximo a falar foi Ronald, que disse: “Eu quero ser coreógrafo, como o meu professor de dança Nal...E... se não der certo, quero ser jogador”. Dos 35 alunos presentes naquela aula, alguns se encorajaram e seguiram os exemplos de Thainá e Ronald, na verdade, 14 deles (Ewane, Laysa, Tharlyane, Hanny, Giovana, Rodrigo, Wesley, Anne, Ana Carolina, Joyce, Diego, Kaylane, Jamile e Chrislayne. Os demais 20 alunos não se pronunciaram.

A partir do que me foi falado por esses 16 alunos a seu respeito, pude verificar que, alguns moram distante, em povoados, e, por isso, precisam sair de casa muito cedo para vir à escola (Joyce, Jamilee Leandro). Outros são criados pelos avós (Laysa e Anne). Há aqueles que não gostam de ler na frente dos colegas, nem de apresentar trabalhos. (Giovana, Wesley e

---

<sup>4</sup> Informo que os nomes aqui utilizados para se referirem aos alunos são pseudônimos.

Ana Carolina). Outros fazem projeções para o futuro, ser: engenheiro, médico, fisioterapeuta, dançarina profissional, cantora etc. Exceto Wesley (que disse que ia pra Minas Gerais morar com seu pai no final do ano), pretendem realizar o exame de seleção para o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em 2017, e estudar na unidade existente aqui na cidade. Os outros dezesseis ainda eram mistério para a pesquisadora, que torcia para que se revelassem nas próximas aulas. Encerrei a aula combinando com eles que não faltassem no dia seguinte, pois teríamos novidades.

### **3.1.2 Análise do segundo momento da pesquisa exploratória**

Na aula seguinte, reservei o auditório da escola, afim de que pudesse exibir para eles exemplos de: paródia (A paródia de cada signo), remix (Batalha dos matemáticos Miseravivsdisgraçado), slide show (Viagem a Cancun), eu-repórter(notícia do “leitor digital”, no Jornal online O Globo) e narrativa digital (Tsunami), pesquisados antecipadamente no Youtube. Perguntei aos alunos se eles tinham familiaridade com algumas daquelas produções. As respostas se dividiram. As alunas Kaylane, Laura, Chrislayne e Ainoã disseram que costumavam assistir produções de paródias do site *Galo Frito*. Os alunos Mickael, Tharlyane, Diego, Yuri, Joyce, Kledson disseram que conheciam o material multimidiático exibido e que também produziam vídeos para um canal no Youtube. Nesse momento, percebo a apropriação tecnológica, conforme Buzato (2009), no sentido ascendente, contrariando as falas de muitos pais e educadores (inclusive eu, antes desse trabalho) ao dizerem que crianças e adolescentes desperdiçam muito tempo frente ao celular, sem, contudo, observarem o quanto deve ser importante, ao invés de racionar o uso da tecnologia, favorecer possibilidades de reflexão sobre as tantas peculiaridades que fazem parte do universo midiático, como afirma Gomes (2010).

Então, após explicar cada sugestão, utilizando a lousa digital para visualização dos textos multimodais, pedi que os alunos escolhessem qual seria a sua produção (que poderia ser individual ou em grupo) e, em seguida, combinei um prazo de quinze dias para que fizessem e me entregassem os materiais construídos. Questionei: “qual dessas produções multimodais vocês querem fazer?” Ouvi Emille, Laysa, Ana Caroline, Iara e Mickael falarem “quero fazer eu-repórter”. A aluna Carliandra disse “Não gosto dessas tecnologias, professora... vou tentar fazer uma paródia... mas é daquelas antigas, com cartolina, viu?” Esses contrastes de respostas me deixaram cheia de anotações e muitas dúvidas. Preocupava-

me ainda o fato de poucos estarem demonstrando interesse em realizar as atividades propostas.

Essa recusa da aluna Carliandra que afirmou não gostar de tecnologia vai de encontro ao que teoriza Prenski (2001) quando o autor afirma que os que nasceram na era digital são “nativos”, ao passo que os anteriores a essa era são os “migrantes”. Ao iniciar o Profletras, alimentei por um certo tempo essa ideia. No entanto, hoje comprovo, a partir dessas atitudes dos meus alunos, inibindo-se diante de produções multimidiáticas, que esse posicionamento do estudioso Prenski (2001) é extremista e não corresponde, de fato, à realidade de todos. Mais do que nunca, vejo que em cada época ou em cada comunidade as teorias se aproximam mais ou se afastam mais da realidade daqueles que com ela convivem. Os outros se mostraram pensativos e disseram que se decidiriam e me informariam na aula seguinte.

### **3.1.3 Análise do terceiro momento da pesquisa exploratória**

Passado o prazo combinado com a turma (quinze dias), solicitei que me entregassem o material produzido. A pergunta rápida de Hanny foi: “É pra apresentar hoje, professora?”. Respondi que por enquanto não, mas que daria a eles um retorno daquelas produções muito em breve. E, assim, dos 42 alunos inscritos, 31 participaram na seguinte distribuição: 05 equipes com quatro componentes, 03 equipes com 03 componentes e uma dupla. Os demais 11 alunos quando questionados sobre não terem feitos, responderam-me que não tiveram tempo (João Victor, Carlos Henrique, Kawane, Maysa), outros afirmaram que estavam sem tempo (Adeilson, Luiz Felipe e Igor, pois ajudam na renda familiar realizando pequenos trabalhos, no horário contrário às aulas), outros simplesmente se mantiveram em silêncio (Bruno, Janderson, Endson e Izabelle). As produções feitas foram: 06 eu-repórter (com dados incompletos no texto escrito e vídeos com volume baixo, ou apenas texto escrito acompanhado de foto do entrevistado) dos alunos Ana Carolina, Carliandra, Iara, Mickael, Laysa e Ewane e os componentes de suas equipes; 02 slides show (que exploravam apenas o audiovisual) das alunas Giovana, Danyelle e Anne; e uma narrativa digital (com muitos detalhes de áudio, imagem, vídeo e parte escrita) das alunas Kaylane, Laura, Chrislayne e Ainoã.

Perguntei aos que elaboraram a atividade eu-repórter o porquê dessa escolha e ouvi do aluno Mickael a resposta: “por que a minha equipe achou mais fácil”. Ana Caroline, contudo, retrucou dizendo: Não foi mais fácil pra minha equipe... A gente achou melhor...”. Perguntei à aluna por que não foi fácil e obtive a resposta: “Porque a gente teve que gravar na lojinha que

a minha mãe trabalha... Tive que ir à noite com as meninas... Depois a gente teve que baixar um modulador de voz, porque a menina que a gente entrevistou era de menor... Aí lembrei que no jornal quando passa pessoa de menor falando, eles fazem isso”. Contudo, Mickael complementou: “Mas a minha equipe escreveu um pouco de perguntas... E levei pra o meu pai e pra minha mãe...E eles me deram as fotos e eu trouxe com as respostas... Acho que pra gente foi mais fácil”.

Logo, acerca da preferência dos meus alunos pela produção eu-repórter, percebi que houve uma supremacia na escolha da atividade eu-repórter, talvez pelo fato de termos visto recentemente o gênero entrevista, em virtude da aplicação das etapas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, sob o gênero memórias, uma vez que minhas turmas são de 8º anos, do Ensino Fundamental II e as produções destinadas a essa série são os textos de memórias. Porém, antes de se chegar a esse resultado, os alunos são submetidos a etapas de uma sequência didática a qual enfatiza a assimilação das características desse gênero, mas antes é sugerido que se elabore entrevista com as pessoas que terão suas memórias recontadas pelos discentes.

Meu orientador sugeriu, dessa forma, elaborar uma sequência didática a qual seria aplicada como meio de subsidiar a geração de dados que seriam analisados posteriormente nesse trabalho. Nessa sequência didática deveriam ser contemplados os conteúdos de Língua Portuguesa: textos verbais, não verbais e multimodais, assim como os gêneros reportagem e entrevista, visto que estão relacionados à atividade eu-repórter, opção dos alunos.

### **3.2 Análise das etapas da sequência didática**

Em momentos de orientação sobre a sequência didática elaborada, recebi do meu orientador a ideia de acrescentar a esse projeto didático a produção de um jornal virtual, pois, de modo mais abrangente, abrigaria as produções dos alunos que estariam organizadas em seções, semelhante ao formato de jornal divulgado em mídia digital (política, cultura, humor, geral, crônicas, efemérides, utilidade pública, esportes, social, escola, profissões, empregos etc.). Esse jornal serviria de suporte para a socialização dos trabalhos produzidos. Mais que isso, havia agora uma possibilidade de inserir meus alunos na “aldeia global” não mais com a postura passiva, que geralmente adotam sobre as informações, mas, em especial, pelo fato de estarem inseridos em um ambiente virtual na postura de produtores de informação e de conhecimento, conforme Gomes (2010).

Tal foi minha satisfação ao notar que meus alunos estariam frente a propostas diversificadas de produção textual, e essas não só abordariam os aspectos multimodais, mas, principalmente, iriam evidenciar suas habilidades e preferências, tendo em vista que há muitos que preferem assuntos esportivos (Carlos Henrique, Wesley, Ronald, Ewane, Bruno Emerson), enquanto outros gostam de moda (Daniele, Giovana, Anne, Joyce, Emille) um restrito grupo gosta de conteúdo político (Rodrigo, Fabízia e Mayara), há ainda aqueles que preferem a arte visual (Carlos Henrique, João Victor, Danilo, Emanuel, Kailane, Laura), entre outros. E, novamente, precisei readaptar meu projeto, para que pudesse elencar a nova proposta de atividade, o jornal virtual. A sequência didática agora iria adquirir um caráter mais funcional, uma vez que atenderia não só minhas expectativas como professora pesquisadora, mas, sobretudo, meus anseios de ver meus alunos participando efetivamente, dentro de suas habilidades, e, principalmente, sem se recusar a produzir e/ou falar. Vale salientar que os materiais produzidos nessa atividade exploratória (06 eu-repórter, 02 slides show e uma narrativa digital) foram acrescentados ao jornal e, por isso, serão citados nas próximas páginas.

E, assim, a sequência didática, após última refacção, ficou constituída em 10 etapas para serem desenvolvidas em 20 aulas. No entanto, a partir da aplicação da 1ª Etapa (socialização do projeto para a turma), precisei fazer uma alteração, visto que antecipei a 5ª Etapa, uma vez que houve solicitação dos alunos. Já no desenvolvimento da 2ª Etapa, precisei criar uma nova etapa destinada à exibição do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin, já que houve um questionamento sobre se havia dificuldade de compreensão nas exibições do cinema mudo. Precisei, também, acrescentar 06 aulas na 6ª Etapa (destinada à produção do jornal digital), uma vez que os alunos começaram a trazer muito material e alguns pediram mais tempo para providenciar suas entrevistas e outros. Como minha pretensão é ver todos envolvidos nas atividades, flexibilizei esse tempo. Na verdade, até os últimos dias de aula do ano letivo de 2016, ainda tive aluno trazendo materiais, pensando eles em uma segunda edição do jornal.

### **3.2.1 Análise da 1ª Etapa da sequência didática (Aulas 01 e 02: Apresentação da sequência didática, ênfase aos objetivos, em como composição e distribuição das equipes por seção do jornal)**

Após últimos reajustes na sequência didática, havia uma grande expectativa minha em relação à sua aplicação, sem falar que boa parte dos alunos que haviam produzido

inicialmente ficou curiosa com a execução da atividade exploratória, sempre me perguntando o que eu iria fazer com aquelas produções e se eles iam apresentá-las. O que diriam das ideias do projeto didático? Finalmente, chega o dia e foi realizada a 1ª etapa do projeto destinada à apresentação da sequência didática, dando ênfase aos seus objetivos. Iniciei a aula dizendo: “Pessoal, hoje irei apresentar a vocês um projeto didático em que vocês farão parte como repórteres e jornalistas.” Notei que aqueles que se dedicaram à primeira produção gostaram, pois Carliandra disse: “Vamos fazer novas entrevistas?”; Kailane comentou: “A narrativa digital que a gente fez pode ser usada no jornal?”... a gente pode fazer novos textos?”.

Enquanto isso, o grupo daqueles que se mostravam desatentos ao que estava acontecendo, continuava indiferente (Luís Carlos, João Victor, Emanuel, Carlos Henrique, Arthur, Flaviana, Elisa, Maria vitória, Janderson, Jhonatan, Maysa, Gláucia, Luís Felipe, Gabriel). Ao questioná-los, obtive a seguinte declaração do aluno João Victor: “Não gosto de assistir jornal... e nem leio jornal.” Observei que precisaria mudar de estratégia e fornecer os objetivos do projeto, mostrando que a produção do jornal digital possibilitaria a todos participarem dentro de suas preferências por temas, bem como evidenciando suas habilidades (escrever, desenhar, entrevistar, filmar, fotografar, pesquisar entre outros), a partir das seções: política, cultura, humor, geral, crônicas, efemérides, utilidade pública, esportes, escola, profissões, classificados e empregos.

Percebi, contudo, que a indiferença foi atenuada. Mais que isso, observei que o aluno que questionou, justamente, um dos que passa boa parte das aulas fazendo desenhos orientais (animes). E essa foi a pergunta dele: “Vou poder desenhar pra esse jornal?”. Ao que respondi: “Claro, João Victor”. “Então, legal”. Durante os momentos da pesquisa exploratória, esse aluno ficou indiferente às nossas conversas e propostas de atividade, sempre desenhando. A possibilidade de desenhar para o jornal foi o chamariz que faltava para atraí-lo. Na verdade, atraiu outros, como: Carlos Henrique, Endson, Emanuel (tirinhas); Bruno, Maysa, Arthur e Emerson (seção esporte); Maria Vitória e Jhonatan (produzir filmagens e fotografias).

Ao finalizar a apresentação do projeto, a maioria (dentre eles os que compuseram as primeiras produções) pediu para que formássemos os grupos e definíssemos as seções que cada um ficaria responsável. Fiquei surpresa, já que essa atividade de organização dos grupos e seleção dos temas estaria prevista para a 5ª etapa da sequência. Todavia, refletindo sobre a flexibilidade que o plano de aula deve possuir, antecipei essa etapa, visando à participação dos alunos, que se mostraram motivados com as atividades propostas.

Participar por meio da produção de fotos, de desenhos de tirinha, de filmes possibilitou aos meus alunos se envolverem nas atividades oferecendo aquilo que sabem e gostam de fazer. É claro que, em momentos futuros, serão levados também a produzir textos verbais. O que não poderia era, de algum modo, excluir esses alunos do processo apenas por não gostarem de ler ou de produzir textos verbais. No entanto, Gláucia, Luís Felipe, Gabriel, Luís Carlos e Janderson, não se envolveram nas equipes. Pedi que pensassem em três possibilidades: formarem grupo ou grupos entre si; escolher um dos grupos formados para que eu os inserisse; ou escolher uma das seções e tentar desenvolver individualmente a entrevista e reportagem e, logo mais, eu faria a inserção do material produzido no jornal. Ficaram de me informar nas próximas aulas.

Nesse momento, a professora comemorava o resultado da apresentação, enquanto a pesquisadora se debruçava sobre teorias para compreender certas situações, como, por exemplo, o fato de o aluno João Victor, assim como a aluna Carliandra, terem demonstrado nenhum interesse em desenvolver atividades envolvendo tecnologia, pois na verdade seus interesses eram outros: desenho, paródia em cartolina, filme, que a aluna comentou em outros momentos. Inclusive, não me recorro de durante a aula tê-los flagrado usando celular, como aconteceu com muitos dos seus colegas. E, novamente, a ideia de “nativos”, segundo Prenski (2001) não se aplica aos meus alunos.

Voltando à negativa na fala de João Victor declarando não gostar de ler, noto que é recorrente em muitos dos seus colegas. Intriga-me constatar que os alunos não percebem que durante o seu dia eles têm feito leitura constantemente. Na verdade o que ocorre é que eles estão presos ao conceito de leitura apenas se referindo a texto escrito. E esse equívoco é teórico e prático oriundo de conceitos defasados que se instauram no ensino geral de Língua Portuguesa, na qual há uma valorização da modalidade escrita. Nesse sentido trago a esse trabalho mais uma vez a colocação de Landow (*apud* GOMES, 2010) que atribui a expressão “cegueira” aos organizadores dos materiais didáticos que, nos últimos 50 anos, têm explorado mais a modalidade escrita. Os alunos terminam levando consigo esses conceitos equivocados a respeito de leitura e de escrita.

Para Lemke (*apud* GOMES, 2010)“O que as imagens, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas e equações fazem por nós que o texto verbal não pode fazer? [...] O que exatamente acontece com uma imagem que mesmo mil palavras não podem dizer?”. Parafraseando Lemke, questiono-me: o que os desenhos fazem pelo aluno João Victor e por todos os outros (Emanuel, Edson, Danilo, Carlos Henrique) para que venhamos entendê-los ou avaliá-los?

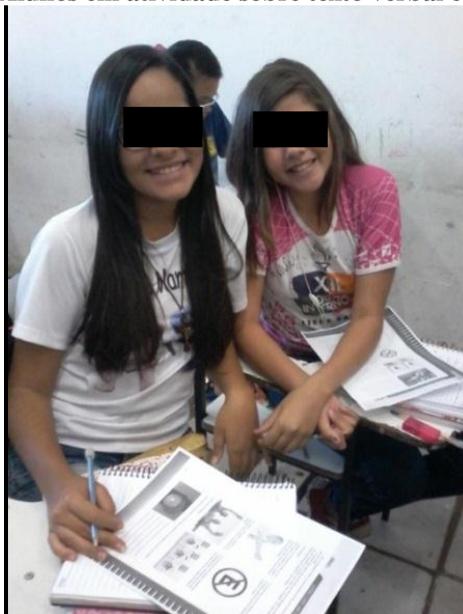
Pois, na minha condição de professora, preciso fazer isso a cada bimestre e não posso ignorar o fato de eles estarem dispersos em minhas aulas, concentrados em seus desenhos, assim também como não posso ignorar o fato de esses alunos terem conhecimento da cultura oriental no que se refere aos *animes* e jogos que deixaria muitos professores desconcertados.

Na perspectiva de professora, percebo que preciso levar para meus alunos materiais que explorem imagético, áudio e visual, pois outros devem ter o mesmo conceito que João Victor a respeito de texto e de leitura, de modo que os faça refletir que representam manifestações de modalidades textuais. E enfatizar que os desenhos que eles fazem a cada aula são textos.

### **3.2.2 Análise da 2ª Etapa da sequência didática (Aulas 03 e 04: Caracterizando textos verbais e não verbais)**

No dia seguinte, realizei a 2ª etapa que era, a partir de textos xerocados, caracterizar os aspectos verbais e não verbais. Levei para a sala textos xerocados e solicitei que os alunos se organizassem em dupla. Logo após, pedi que todos observassem as imagens presentes nas cópias e falassem a que se referiam.

**Figura 6- Alunos em atividade sobre texto verbal e não verbal**



**Fonte: Autora, 2016.**

Em seguida pedi que verificassem a explicação sobre cada imagem e se havia necessidade de tais explicações, ou se o texto visual por si só já falava. É importante destacar que as cópias que levei eram em preto e branco e que, portanto, a percepção poderia estar

comprometida. De início não me atentei para isso. Só quando começaram a comentar as imagens é que pude perceber a minha falha.

**Figura 7- Alunos em atividade sobre texto verbal e não verbal**



**Fonte: Autora, 2016.**

Recebi algumas respostas. Ronald e Kaylane disseram que determinadas imagens, como: “um casal acenando”, “a tirinha com um homem esperando o ônibus que nunca chega” eram fáceis de perceber. Contudo, foi quase consenso quando Larissa comentou e Emille acrescentou dizendo: “tem um juiz estendendo um cartão que ninguém sabe a cor” e “uma imagem escura, ninguém entende nada”. Em relação à imagem do juiz, houve controvérsia, pois três alunos (Emerson, Ewane e Carlos Henrique) concordaram em dizer: “Dá pra saber professora... se fosse cartão vermelho, era mais escuro”, o primeiro falou e os outros dois afirmaram: “É”.

Entendi, porém, que o equívoco foi meu. Como trabalhar o não verbal explorando imagens que quando colocadas em preto e branco as partes muito escuras ficam confusas? Evidentemente, em alguns casos a cor não fez tanta diferença, mas em relação ao cartão do juiz, que era amarelo, e a imagem escura, o sinal vermelho do semáforo, seria mais produtiva a cópia colorida. Jamile comentou: “E como é que o povo sabia a cor do cartão quando a televisão era preto e branco?”. Algumas colocações foram feitas, como: “mas tinha um narrador” e “e se o narrador não dissesse a cor do cartão, o povo ia ver se o jogador foi expulso... ou não”, conforme respondeu o aluno Arthur. Então, Wesley questiona: “Professora, nesse tempo eles escreviam na tela da televisão... como aparece hoje no jogo?”.

Nesse momento, conversei com eles sobre o cinema mudo e fiquei de levar para assistirmos a um episódio de Charles Chaplin. Pedi para que pesquisassem vídeos preto e

branco de narrações antigas e verificassem se havia legenda durante a transmissão, e que isso seria discutido nas próximas aulas. Em seguida, discuti com eles sobre o caráter de dependência ou de independência que existe entre texto e imagem. Confirmei com eles que aqueles questionamentos que eles faziam naquele momento era justamente discutir essas relações que podem e devem existir entre texto e imagem, conforme Barthes (1977) o qual afirma que na relação entre texto e imagem pode haver a “ancoragem”, em que o texto é apoiado pela imagem, ou a “ilustração”, na qual a imagem apoia o texto, ou, ainda, o “relay”, que, segundo o estudioso, texto e imagem são complementares.

Observei, nesse momento, que a necessidade de comunicação inerente a todo falante de uma língua faz com que esse se torne exigente no que se refere ao entendimento do que está sendo lido, quer seja imagem, quer seja escrita. Essa capacidade de questionar o que é colocado em suas mãos como material para leitura dos aspectos visuais, os meus alunos têm. Sem falar que alguns dos que antes não costumavam participar (Emerson, Bruno, Arthur e Carlos Henrique), comentaram os textos. Acredito que isso tenha ocorrido porque gostam de esporte e o cartão indefinido do juiz deve ter mexido com as suas vivências de telespectador e até de jogador, pois Bruno e Emerson são esportistas, inclusive o primeiro faz parte da equipe de base do time de Coruripe.

Na posição de pesquisadora, pude constatar as teorias acerca do letramento como prática situada, segundo Vieira et al (2012), tendo em vista que para alguns a incompreensão da imagem era resultado da sua pouca vivência com a situação (esporte). Brasil, “o país do futebol”, é uma generalização. Recordei-me, nessa redação, de uma entrevista realizada por certo repórter de um canal aberto brasileiro, em 2002, ano do penta do Brasil, perguntando a um morador de uma determinada cidade interiorana se ele sabia o nome de um jogador de futebol da camisa que o repórter segurava. A resposta foi “não” e o jogador era Ronaldo “o fenômeno” que contribuiu para a vitória brasileira, sem dúvida. Se, no entanto, o entrevistado perguntasse ao repórter qual seria o melhor período para plantio ou colheita, ou sobre os tipos de solos ideais para agricultura, certamente ele não saberia.

Mas, ainda havia o segundo texto. E na discussão desse, transcrevo a participação das alunas Maysa e Tharllyane, pois elas perceberam as entrelinhas da tirinha a seguir.

**Figura 8- Atividade sobre texto verbal e não verbal**

UNIDADE 1 LEITURA E ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA

a. Interpretação de charge



Charge é um texto não verbal.

a) Qual o principal objetivo da personagem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) O que significa a mudança na expressão facial da personagem da cena 1 para a cena 4?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Levante hipóteses: qual a meta a ser alcançada pela personagem? Quais esforços foram necessários para alcançá-la?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fonte: Honora & Honora, 2013.**

Como exposto acima, as alunas Maysa e Tharllyane fizeram os seguintes comentários, respectivamente: “Preconceito triste com os gordinhos!” “Só é feliz quem é magro, é?”. E Maysa completou: “Quem fez essa tirinha ou era gordo... e perdeu peso... ou não gostava de gordo”. Os demais, percebi, não atentaram para esse detalhe. Creio que inclusive o responsável pela elaboração do material didático, pois nas perguntas interpretativas que acompanham a tirinha nenhuma faz menção ao preconceito embutido nas ideias sugeridas “gordo/infeliz”, “magro/feliz” nas expressões dos personagens da tirinha ou no percurso que ele seguiu até alcançar seus objetivos.

Esse texto, bem como o primeiro foram retirados de um livro didático do Ensino Médio. Percebi que seriam interessantes para discussões com os meus alunos. E a escolha pela tirinha “preconceituosa” não foi inocente da minha parte, uma vez que esperei que algum deles percebesse a segunda intenção que havia velada naquele texto. Aproveitei para acrescentar aos questionamentos deles o fato de produtos femininos e masculinos (maquiagem, xampu, barbeador, sandálias etc.) serem exibidos em propagandas por modelos “perfeitos”, ou seja, a escolha da imagem desses modelos representa um estereótipo que a sociedade secular, talvez, defenda, contrariando a frase “beleza não põe mesa”. Se bem que essa já foi questionada na música de Dorival Caymmi, quando canta a beleza da personagem Tereza Batista, de Jorge Amado, que diz “Que beleza não põe mesa/ Eu não sou o inventor”.

A aluna Thainá lembrou-se do “Ken humano”, que morreu há dois anos vítima, conforme divulgado na mídia, de cirurgias para o deixarem com a aparência “perfeita” do boneco Ken, namorado da boneca Barbie. Complementei sua fala dizendo sobre o risco que muitos jovens sofrem ao desejarem a aparência “perfeita”, e, o quanto a mídia, de certo modo, contribui para que isso ocorra. Segundo Santos (2013), “A mediação interessada, tantas vezes interesseira, da mídia, conduz não raro, à doutrinação da linguagem, necessária para ampliar o seu crédito, e à falsidade do discurso, destinado a ensombrecer o entendimento”, de modo que a mídia que denuncia o exagero das cirurgias plásticas as quais mostram o desejo desmedido pelo corpo dito “perfeito” é a mesma que determina e propaga os estereótipos a serem seguidos, como: as medidas, a pele, o cabelo, a altura “perfeitos”, misses, modelos, manequins, garotas e garotos propagandas de xampus, de sandálias, de bebidas, entre outras. Concluimos essa etapa.

### **3.2.3 Análise da 3ª Etapa (Aulas 05 e 06: Exibição do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin)**

Como havíamos combinado na 1º Etapa, levei-os à sala de vídeo para assistirmos ao filme: “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin.

**Figura 9- Alunos aguardando a exibição do filme**

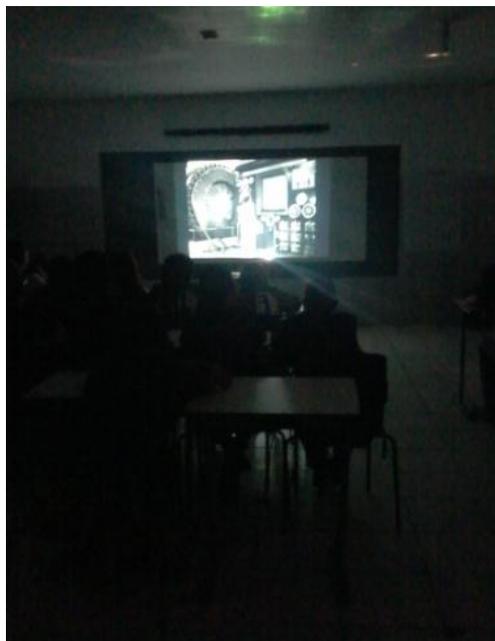


**Fonte: Autora, 2016.**

Avisei-os da duração do filme, um pouco mais de 1 hora e 25 minutos. Em seguida, solicitei que observassem se era possível, mesmo sendo mudo e com ausência do colorido, compreender tudo que se passava, ou se essas particularidades interferiam no entendimento das cenas. Um pouco antes do final da segunda aula, parei a exibição e pedi que discutissem

comigo sobre as situações grifadas anteriormente em relação à ausência do som e de colorido do filme.

**Figura 10- Alunos assistindo ao filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin**



**Fonte: Autora, 2016.**

Durante o filme, as risadas comprovavam que estavam entendendo muitas das cenas. Chamou-me à atenção o comportamento do aluno Gabriel que muitas vezes se ausentou das aulas, sem maiores explicações, mas durante todo o filme mostrou-se atencioso e rindo das cenas engraçadas, juntamente com os demais. Esse aluno é especial e recebe acompanhamento em sala especializada na escola no horário contrário às aulas convencionais. No entanto, é comum durante as reuniões os professores comentarem que Gabriel não para na sala. Porém a performance de Chaplin encantou o jovem aluno.

Assim que pausei o filme para conversarmos, as alunas Daniele, Joyce e Giovana levantaram a mão antes de todos. A primeira disse: Foi muito longo e cansativo... Foi engraçado, mas cansa só imagem e ele fazendo pirueta”. A segunda disse: “Eu gostei um pouco, mas é cansativo... E também eu já tinha visto na outra escola que eu estudei... Antes de vim pra cá”. E a terceira finalizou: “Pensei que não ia acabar mais”. Para mim foi chocante ouvir tudo aquilo, como professora admiradora das obras de Chaplin. Contudo, vieram ao meu socorro, talvez, os alunos Emanuel e João Victor. O primeiro disse: “Eu mesmo gostei...”; o segundo disse: “Por mim ficava aqui assistindo o dia todo”. A aluna Daniele retrucou: “Também não gosta de estudar... Só pode!”.

A situação estava se tornando hostil e, por isso, intervi da seguinte maneira. Dirigi-me às meninas e falei: “De fato, gente... Tornou-se cansativo, quase uma hora de filme e ainda não concluiu... Com muitas imagens... Mas, vocês perderam de ver uma das partes que ele quebra o silêncio no filme e canta, já nos últimos minutos.”. Existe uma grande mensagem por trás disso tudo que o autor quis criticar e isso lhe custou premiações. Como vocês estão sempre pesquisando... É interessante que pesquisem por que os filmes de Chaplin sempre foram premiados ...Mas esse não foi.”

Eles ficaram em silêncio. Então, pedi que se colocassem em relação aos questionamentos lançados antes de iniciar o filme em relação à cor das imagens e à ausência de falas. Emanuel disse: “Eu gostei, professora e entendi quase tudo... E aquele homem que aparece... É o pai da namorada de Chaplin, ou é o marido?”. Giovana responde: “Era o pai dela que morreu... foi por isso que ela fugiu de ir pro orfanato... Né, professora?”. Respondi que sim e aguardei que alguém mais se colocasse. Então, Mileny comentou: “Professora... Eu achei duas coisas erradas... É que ele fuma e dá cigarro pras crianças que tá passando... E também que mostra ele usando cocaína”. Nesse momento, Emanuel, intervém: “Mas foi enganado... Ele pensou que era sal, né?”. Daniele voltou a falar: “Acho que deu pra entender tudo, professora... E...Desculpe, se a senhora não gostou... Do que eu disse”. Conclui dizendo: “Não se preocupe, Daniele... Estamos aqui justamente pra isso... Pra dizer o que foi bom, o que foi ruim... Faz parte da nossa aula... Acho que quem não ia gostar era o próprio Chaplin, se estivesse vivo”. Riram baixo.

Continuei, dizendo: “Como essas atividades que estamos desenvolvendo fazem parte da sequência didática do projeto do Mestrado, é uma necessidade para mim ouvir vocês... Perceber o que vocês gostam ou não em termos de tecnologia; observar as dificuldades que vocês apresentam no desenvolvimento das aulas...E, principalmente, a opinião contra ou a favor sobre as atividades que desenvolvo com vocês... Se vocês não falarem, como saberei?... Não fiquem preocupados se eu vou ficar chateada, porque eu gostaria de ouvir elogios... pois eu não quero ouvir elogios... Eu quero ouvir vocês, entenderam?”. “Alguém mais tem algo a falar?”. Como ninguém respondeu, segui: “Então, vamos combinar algo: como a aula já está acabando, quero que vocês em casa, depois do almoço, pensem se querem comentar algo mais. Se tiverem, escrevam para não esquecerem e me mostrem na próxima aula”.

Abalei-me um pouco com a recusa das meninas, minhas convicções quanto ao cinema mudo foram questionadas. Em outros momentos teria sido enfática com as alunas. Entendo, no entanto que suas falas representaram uma situação que os outros certamente queriam falar,

porém não tinham coragem. Se, de repente, eu perco o bom senso e questiono as suas falas, certamente eu estaria alimentando uma lei da mordaca na educação que vigora desde sempre, permitindo ao professor sentir-se na categoria de soberania em relação ao aluno. Ocorreria o que afirma Franco (*Apud* GOMES, 2009), em paráfrase: centralizar o conhecimento no professor é manter o poder.

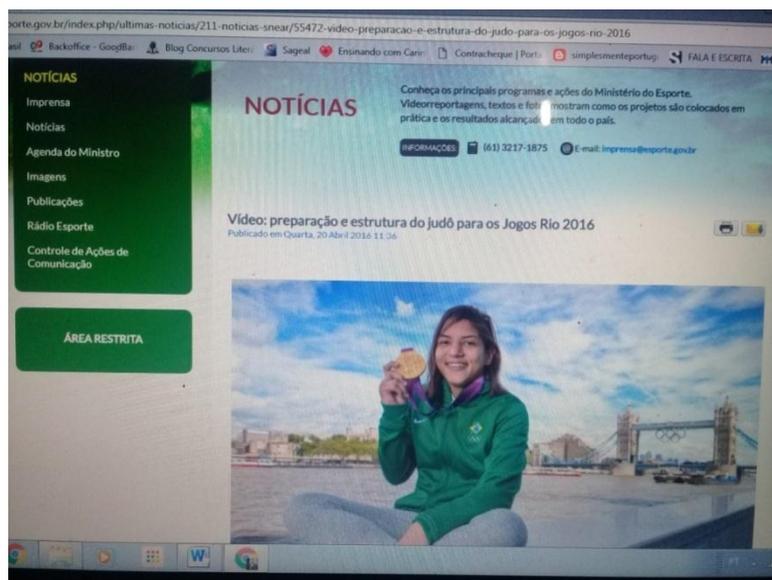
### **3.2.4 Análise da 4ª Etapa (Aulas 07 e 08: Estudo dos gêneros reportagem e entrevista e dos aspectos multimodais presentes neles)**

Antes de iniciar a análise desta etapa, informo que esta representa a quarta etapa da sequência didática composta por 11 etapas, ou seja, além desta, faltam ser analisadas 07. Esta etapa corresponde às aulas 07 e 08 que fazem parte de um conjunto de 30 aulas distribuídas nas 11 etapas citadas anteriormente, de modo que teremos, além dessas duas, a análise de 22 aulas. E, assim, ao longo da análise, estarei informando de modo semelhante como meio de nortear o leitor.

Iniciei esta aula lembrando se havia algum questionamento ou colocação por parte dos alunos a respeito do filme “Tempos Modernos”, exibido na aula anterior. Como não houve nenhum pronunciamento, dei sequência à aula, anunciando que iríamos assistir a uma reportagem e que eles escolhessem entre os temas: saúde, educação, esporte e cultura. A maioria optou por esporte, mas houve recusa de duas alunas (Daniela e Giovana) que preferiam algo relacionado aos seus livros preferidos. Daniela perguntou: “Por que não sobre livros? Estou lendo ‘*A Cabana*’.” Giovana complementou: “É... sobre livros... Mas quero se for da Paula Pimenta... Já li quase todos.” Emilly e Kaylane responderam quase em uníssono “Eu também”. Comentei que poderíamos em outro momento abordar os livros e, desse modo, contemplar o gosto das alunas.

E, dando continuidade, exibi na lousa digital a página do site [www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br), do Ministério do Esporte na qual mostra a imagem da atleta judoca Sara Menezes, conforme a seguir:

**Figura 11- Judoca Sara Menezes**



Fonte: Disponível em: [www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br), acesso em 2016.

Vale lembrar que a imagem arrancou aplausos e gritos de “Ê!!” dos alunos Éwane, Emerson, Bruno e Fabísia. São alunos ligados ao esporte (porque praticam ou porque tem parente atleta) e que muito contribuíram para essa seção do nosso jornal, conforme observei mais tarde. Após lermos o título: “Vídeo: preparação e estrutura do judô para os Jogos Rio 2016”, assistimos ao vídeo, que exibia imagens do treinamento de atletas brasileiros nas instalações do Centro de Educação Física Almirante Nunes (Cefan), ao mesmo tempo em que os judocas Maria Portela, Sara Menezes e Flávio Canto entre outros falavam da importância do esporte como superação e formação para a juventude, de acordo com a imagem a seguir:

**Figura 12- Ex-judoca Flávio Canto**



Preparação e estrutura do judô para os Jogos Olímpicos

Fonte: Disponível em [www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br), acesso em 2016.

A exibição foi acompanhada com grande animação e a euforia inicial se repetia quando Flávio Canto falava ou quando passavam imagens do atleta treinando seus alunos. Após exibição, pedi que observassem os recursos utilizados na construção do vídeo, dizendo: “Pessoal, vou exibir novamente e quero que vocês observem e me digam quais recursos visuais ou sonoros foram importantes para a construção desse vídeo”. E essas foram as colocações: “A música é bem legal”, disse Emanuel; “Gostei da imagem de cima no começo do vídeo... dá emoção com a música”, disse Emerson; “Gostei quando o Flávio Canto aparecia treinando... Ele é tudo...”, disse Éwane. E acrescentou Giovana: “Mais nada a ver dizer que o governo tá trabalhando pra melhorar nada... Tá é roubando...”. Em seguida, o aluno Diego perguntou: “Professora, é verdade essa história de bolsa-atleta que eu ouvi no vídeo?” Então, eu afirmei que sim e que inclusive no site há um link “Bolsa-Atleta”, ao que ele respondeu: “É que eu conheço o Breno e a mãe dele disse pra minha mãe que não tem ajuda nenhuma pra viajar com ele pra ele competir.” E Daniele complementou: “Tá vendo! Mentira do governo... Bolsa nenhuma... É só conversa”.

Comentei, por fim, que, de fato, há muita arrumação nessas propagandas do governo e que é bom sempre ficar atento a tudo que publicam, mas que o caso do esportista Breno<sup>5</sup> poderia ser específico e merecia estudo, e que, em relação à bolsa, ela existe, porém não para todos os atletas. Sugeri que eles pesquisassem a respeito no site e vissem os critérios para a obtenção desse recurso financeiro, e que mais tarde poderíamos retomar o assunto.

Como esses alunos vão produzir seus vídeos, reportagem, notícias etc., pedi que ficassem atentos à consonância que deve existir entre esses pontos (aspectos estruturais, finalidade, público-alvo, a multimodalidade na reportagem e entrevista e publicação/suporte, duração dos vídeos e qualidade na imagem e no som), uma vez que os modos de linguagem interagem em torno da construção de sentido.

Finalmente, questioneia todos sobre o recurso lousa digital utilizado, de modo que eles expusessem os pontos positivos e negativos que esse recurso resultou à aula, tendo por registro o diário de bordo da professora pesquisadora e grupo focal. Nesse último, foi colhida a opinião dos estudantes a respeito da adequação dos recursos imagéticos, para que fossem analisadas futuramente. Como sempre, pedi que quem não quisesse falar, poderia escrever e, mais tarde, eu recolheria os textos. Minha intenção era que os mais tímidos e/ou intimidados

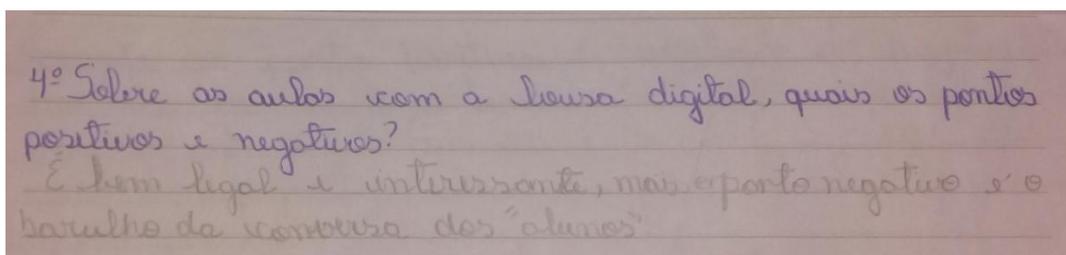
---

<sup>5</sup> Breno era aluno da Escola Liege Gama Rocha, onde a pesquisa estava sendo realizada. Como ele vinha recebendo medalhas no Caratê, ficou muito conhecido na cidade, e, na escola, era uma celebridade. Esse aluno foi entrevistado e faz parte da seção de esporte do nosso jornal digital.

com a minha posição de professora se expressassem sem medo de punição, caso apontassem os aspectos negativos, de modo que pedi ainda que se quisessem se manter anônimos, poderiam.

Algumas declarações: “É bom... O tempo passa logo...”, falou João Victor; “Se não fosse aquela alegria toda no começo, era melhor”, disse Giovana; “Queria ver mais vídeos”, afirmou Emerson. Após recolher folhas com as avaliações escritas, surpreendi-me com as colocações em relação ao barulho que alguns faziam durante a exibição do vídeo. Quem escreveu, assinou em seguida, sem receio, conforme imagens a seguir:

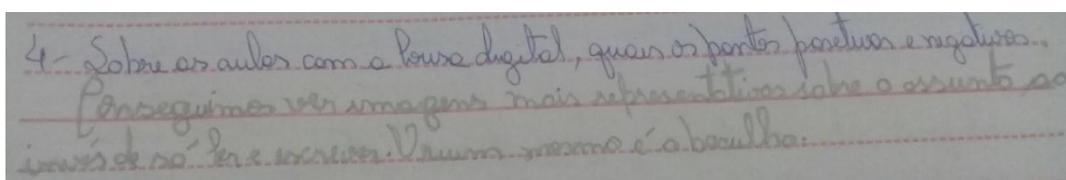
**Figura 13- Recorte da avaliação da aluna Milena a respeito da aula**



**Fonte: Produção da aluna, 2016.**

Transcrição da avaliação da aluna Milena, na imagem acima: “É bem legal e interessante, mas o ponto negativo é o barulho da conversa dos ‘alunos’”.

**Figura 14- Recorte da avaliação da aluna Elisa a respeito da aula**



**Fonte: Produção da aluna, 2016.**

Transcrição da avaliação da aluna Elisa, na imagem acima: “Conseguimos ver imagens mais representativas sobre o assunto ao invés de só ler e escrever. O ruim mesmo é o barulho.”

E mais uma vez reflito sobre a exigência do silêncio em sala de aula. Há algum tempo passei a acreditar que nem sempre o silêncio instaurado em sala de aula é sinal de aprendizagem ou que o aluno esteja motivado participando. Hoje, essa ausência de som representa para mim ausência de tantos outros aspectos, como: atenção (o aluno pode estar em devaneio); motivação, desinteresse pela aula, descompromisso. Em poucos casos, o silêncio pode estar relacionado à concentração. O barulho ao qual se referiram foi no

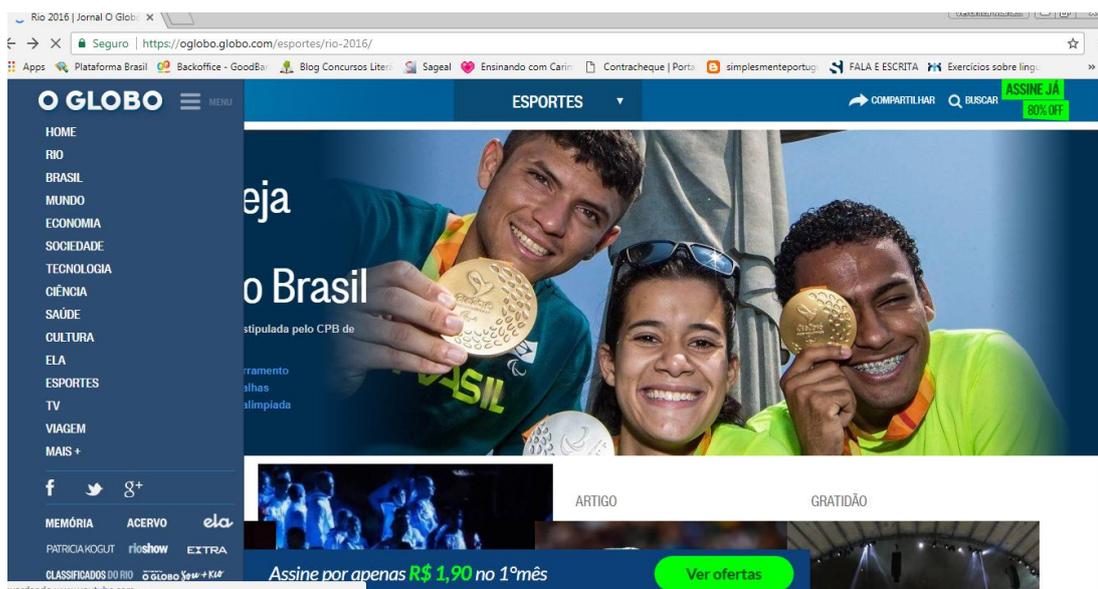
momento da exibição do vídeo, quando eles vibraram ao ver os atletas que iriam competir naqueles dias ou que já haviam competido. Não serei inocente em enfatizar que não houve “escapadinhas” para conversa. Evidente que houve. Eles são adolescentes saudáveis e com muita energia e egocentrismo para demonstrar. A verdade é que existem entre eles os “alunos perfeitos”, politicamente “corretos”, comportados ao extremo, que só falam o que gostaríamos de ouvir. Vejo-me nesses alunos. Entretanto, vivi a experiência da palmatória, como expectadora, e por isso compreendi que o silêncio era uma questão de saúde física. Contudo, não quero meus alunos assim, intimidados como se estivessem diante de um comandante lhe fazendo continência. A minha sala de aula não é um quartel. Como já comentei no início desse trabalho, a palmatória da minha infância foi ressignificada na nossa contemporaneidade educacional se tornando lei da mordança.

Finalizei a aula agradecendo a todos pela participação e, principalmente, pela motivação demonstrada durante o vídeo e pela sinceridade deles na avaliação. Comentei que teríamos mais vídeos e que eles fossem se preparando para participar mais.

### **3.2.5 Análise da 5ª Etapa (Aulas 09 e 10: Análise de um jornal digital)**

Do conjunto de 30 aulas distribuídas em 11 etapas, esta é a 5ª etapa que foi desenvolvida nas aulas 09 e 10. Trouxe para esta aula a lousa digital e exibi para os alunos um modelo de jornal digital, a partir do endereço eletrônico: [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com), e solicitei que tomassem nota das seções que o compõem, como um comparativo com as seções que aparecerão em nosso jornal, como: política, cultura, humor, geral, crônicas, palavras do leitor, utilidade pública, esportes, social entre outros.

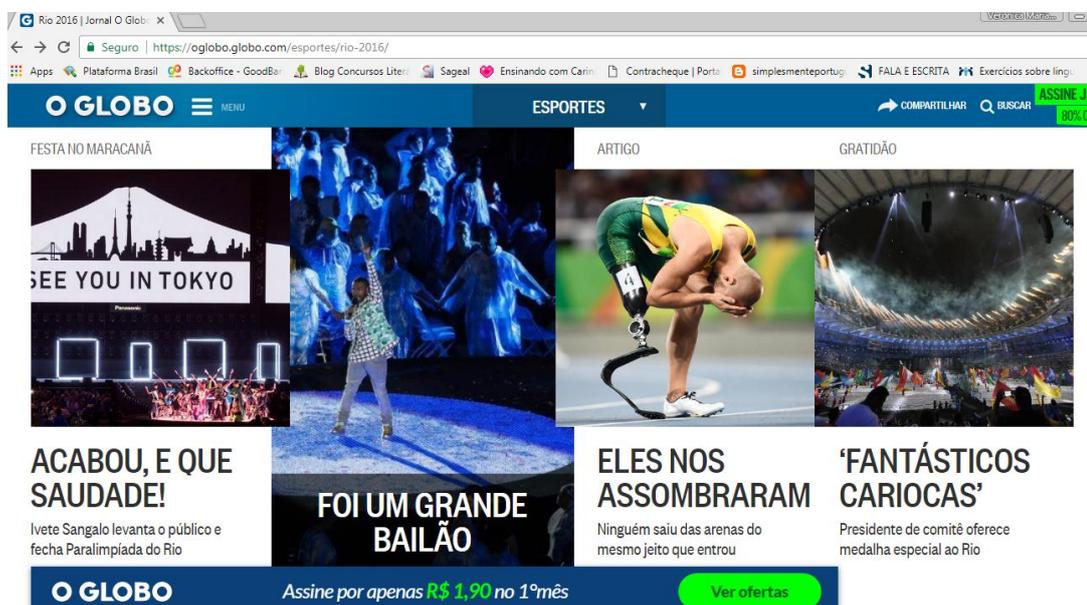
**Figura 15- Atletas medalhistas olímpicos 2016**



Fonte: Disponível em: [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com), acesso em 2016.

A aluna Kaylane comentou de imediato: “As seções são bem diferentes das que tem no nosso jornal... Mas é melhor deixar como está, né?”. O aluno Emanuel concordou e acrescentou: “O jornal da gente tem a ver com a gente e a cidade... É diferente desse que é sobre tudo.” E Giovana finalizou: “Mas tem seções iguais ao nosso... saúde, cultura e esportes”. Em seguida, observamos a página abaixo ao mesmo tempo em que solicitei que eles percebessem a disposição das imagens e dos textos escritos.

**Figura 16: Seção de Esportes do jornal online O Globo**



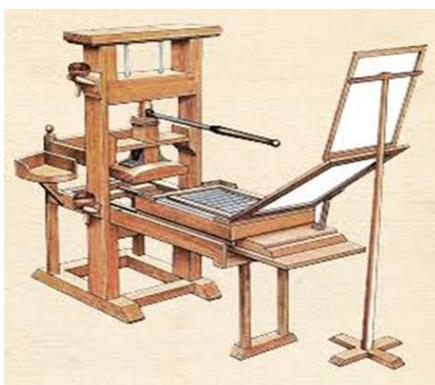
Fonte: Disponível em: [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com), acesso em 2016.

Iniciei, então, com os alunos uma discussão a respeito das relações de dependência e de independência entre textos e imagens presentes no suporte digital. Conversamos sobre as imagens acompanhadas de texto escrito. Arthur disse: “Essas imagens que têm texto embaixo delas também fica meio sem sentido se retirar o que tá embaixo delas.” E esse comentário trouxe a teoria de Barthes (1977) em minha fala, “Justamente, Arthur... Existe um estudioso chamado Barthes que afirma existir três relações entre texto e imagem... Uma delas ele chama de ancoragem, ou seja, é quando o texto escrito ajuda você a entender a imagem... Que foi o que você acabou de falar... E foi o que percebemos em cada imagem acima seguida de uma legenda.”

Reforcei também sobre os modos diferentes de produzir textos (escrito, imagem, som, vídeo, gesto) e expliquei a respeito da relação de sentido (a coerência) que precisa existir entre eles, reforçando que eles irão precisar perceber esses detalhes e colocá-los em prática quando forem produzir seus textos multimodais para o jornal. Pedi também para que percebessem que, quando clicávamos em algumas palavras, eram abertas novas abas com textos correlacionados. Perguntei se alguém sabia informar do que se tratava. A aluna Milena disse que havia estudado sobre isso em seu curso de informática recentemente: “Hipertexto, professora”, foi sua resposta.

E para verificar com os alunos o quanto o formato do jornal havia mudado desde sua gênese, levei a imagem da imprensa, inventada por Guttenberg<sup>6</sup>, conforme imagem a seguir:

**Figura 17- Imprensa inventada por Johann Guttenberg**



Fonte:Disponível em <https://mundoestranho.abril.com.br>, acesso em 2016.

Assim que apresentei a imagem na lousa, a aluna Daniela ergueu o braço e comentou: “Professora, é a imprensa dos livros da Paula Pimenta”. O aluno Arthur retrucou de imediato:

“Mas essa imagem é do século XV! Diga logo que o homem tá vivo até hoje!”. Alguns colegas riram após o comentário do aluno. E a aluna Daniela ficou visivelmente constrangida com a situação. Então, comentei: “Calma, pessoal. Vamos por partes. Daniela tem razão em parte do seu comentário, pois acredito que, de fato, esse seja o nome da editora que publica os livros de Paula Pimenta... E, certamente, tem esse nome em homenagem ao inventor da imprensa.” Concluí dizendo: “Bem observado, Daniela. Parabéns! Para mim, essa informação sobre o nome da editora dos livros da Paula Pimenta<sup>7</sup> é uma novidade.” A aluna estava com um dos livros da mencionada autora e me mostrou, ao que constatei o nome da editora, como mencionado pela aluna, conforme imagem a seguir:

**Figura 18- Exemplar da aluna Daniele**



**Fonte: Autora, 2016.**

Questionei a turma a fim de que pudesse sondar o nível de dificuldade existente em relação à disposição das seções do jornal digital. Emerson respondeu: “Tem muita seção, professora... A gente vai conseguir fazer isso tudo?”. Então, comentei que nós faríamos o nosso jornal com as dez seções que havíamos combinado na primeira etapa. Porém, se houvesse necessidade, faríamos uma redução ou ampliaríamos. Isso iria depender de como o trabalho deles fosse acontecendo. Giovana disse: “Acho difícil aumentar... Já tem tanta coisa...”. Tranquilei-os de que não se preocupassem com a quantidade. Como ficou uma seção para cada grupo, era somente cada equipe se concentrar no seu material a produzir. E, sempre, manter-me informada sobre possíveis dúvidas. Para isso, criamos um grupo de *WhatsApp* (“8º A LG”), sugestão da aluna Daniela. E os demais alunos acataram. Vale

<sup>7</sup> Paula Pimenta, autora de livros juvenis, é referência nas turmas que leciono, tendo em vista que a maioria das alunas já leram suas diversas obras. Há uma sinopse de um dos seus livros na seção *The colors: movies, book, music*, do nosso jornal.

ressaltar que dos 42 alunos participantes da pesquisa participavam 35 alunos desse grupo. Dos sete alunos que não participavam, 03 não tinham *WhatsApp* e 04 não tinham aparelho celular.

### **3.2.6. Análise da 6ª Etapa (Criação do jornal digital)**

Esta etapa é composta por seis aulas, compreendendo uma das maiores da sequência didática. Isso se deu ao fato de que a criação do jornal digital aconteceu desde a escolha do nome do jornal pelos alunos aos momentos de recebimento das suas produções multimodais. Desse modo, haverá três subitens nesta etapa que contemplarão a análise das seis aulas referidas anteriormente (aulas 11 e 12, 13, 14,15 e 16).

#### **3.2.6.1 Análise da 6ª Etapa (Aulas 11 e 12\_ Criação do jornal digital)**

As aulas 11 e 12 foram destinadas à nomeação do jornal pelos alunos e à criação da comissão organizadora que ficaria responsável para receber as produções e distribuí-las nas seções do jornal. E, assim, criaia comissão para a organização dos materiais produzidos composta pelas alunas Kaylane, Laura, Milena e Daniela. Precisei disponibilizar o meu notebook para que elas fossem recebendo os materiais produzidos pelos grupos e inserissem em slides, no PowerPoint, distribuindo nas dez seções (Política. Humor, Efemérides, Escola, Utilidade Pública etc.).

**Figura 19- Comissão organizadora inserindo produções no jornal**



**Fonte: Autora, 2016.**

O aluno Carlos Henrique perguntou se podia fazer a arte da capa do jornal. Concordei e aproveitei para sugerir aos grupos que pensassem em uma imagem para o início de cada seção. Até então não tínhamos definido o nome do nosso jornal. Pedi que se organizassem em grupos e lançassem sugestões. Quatro grupos apresentaram nomes para o jornal. Então, realizei uma votação com eles e os votos ficaram distribuídos da seguinte forma: LG News\_ seu caderno digital de notícias (grupo do aluno Diego), 18 votos; LG Notícias\_ atualidades em foco (grupo da aluna Daniela), 09 votos; LG Momento\_ o seu dia atualizado (grupo da aluna Giovana), 08 votos; e LG Hoje\_ notícias em geral (grupo da aluna Joyce), 03 votos. Desse modo, o nome oficial do jornal ficou “LG News\_ o seu caderno digital de notícias”.

Pedi que aplaudissem o nosso jornal, porque naquele dia ele nascia e recebia nome e sobrenome. Aplaudiram entusiasmados e aquilo me emocionou. Pedi que as equipes que ainda faltavam trazer os materiais para serem inseridos pela comissão se comunicassem comigo pelo grupo que criamos ou mesmo durante as próximas aulas e que sempre me informassem se havia dificuldade para a execução de suas atividades, para que eu pudesse ajudá-los. Isso ocorreu nas duas primeiras aulas dessa etapa.

Dois dias depois, o aluno Carlos Henrique me procurou e pediu que eu olhasse a capa que ele havia desenhado para o jornal. Senti uma ansiedade por parte dele em saber se iria receber minha aprovação. Aquilo me deixou feliz. Pois, imediatamente me lembrei de como era o comportamento daquele aluno nas minhas aulas antes da aplicação da sequência didática. Ele sempre estava distraído fazendo desenhos em seu caderno e comentando com João Victor que também demonstrava gostar dos animes. Eles pareciam viver em um mundo alternativo à nossa sala de aula. A paixão dos dois por animes era visível. Abaixo segue a capa do jornal organizada pelo aluno:

**Figura 20- Primeira capa do jornal produzida pelo aluno Carlos Henrique**



**Fonte: Produção do aluno, 2016.**

Perguntei a ele sobre a imagem do livro aberto em formato de notebook e sua resposta foi de que havia pesquisado no Google. E, por fim, perguntou-me se havia gostado. Respondi que sim e que também havia gostado do design das letras e que, enfim, o conjunto havia ficado ótimo. Ele ainda me disse: “É que lembrei do dia que a senhora disse que o desenho precisa combinar com o que a gente escreve... Aí encontrei essa imagem que é notebook como um caderno... Só que sendo digital”. Mais uma vez o parabeneizei e perguntei se podia mostrar à turma. Como estava sem a lousa neste dia, mostrei aos alunos no meu notebook. A turma elogiou muito e percebi Carlos Henrique um pouco desconcertado com tantos elogios. Fiquei muito feliz por ele.

A cada etapa, havia um movimento diferente na postura deles e isso me deixava contente. Havia simultânea a isso uma preocupação minha: “Será que vou conseguir fazer com que todos os 42 alunos participem do jornal?” Não era minha intenção deixar ninguém de fora daquele processo e a cada dia me encantava e me sentia aprendendo com eles, surpreendendo-me com eles. De fato, algo novo que nos meus anos anteriores de ensino não havia experimentado. Uma sensação de que aos poucos eu conseguia me aproximar dos meus alunos e tentava conhecê-los e, desse modo, começava entendê-los. Entretanto, houve algo nessa semana que comprometeu negativamente as minhas expectativas em ver todos os meus alunos participando da produção do jornal, sem que houvesse aquela eleição que secularmente ocorre em sala de aula a respeito do melhor texto. Uma das minhas alunas foi selecionada para participar da seletiva estadual das Olimpíadas de Língua Portuguesa e houve grande movimentação na escola a esse respeito, tivemos nossos “minutos de fama” na escola e inclusive na cidade.

De repente, toda a preparação que eu vinha fazendo com meus alunos a respeito da necessidade de todos participarem (dentro das suas habilidades: escrita, desenho, fotografia, vídeo etc.) da produção do jornal, sem que houvesse nomeações (melhor texto escrito, melhor vídeo, melhor imagem), pois minha preocupação era vê-los e ouvi-los em suas expressões multimodais, parecia tão incoerente. E, infelizmente, o que percebi é que a minha teoria seguia um propósito e minha prática quase me levava a outro. Por fim, reforcei a todos os objetivos do jornal digital e fiz questão de enfatizar que a pretensão de nomear textos era das Olimpíadas, enquanto o meu intuito era vê-los produzindo o que eles gostam.

Reflico agora sobre a vigência do modelo autônomo no contexto educacional, segundo o qual representa uma necessidade latente em se nomear “o melhor”. De fato a ideia de ranking nada tem a ver com o que me proponho realizar juntamente com meus alunos, visto que defendo e utilizo o modelo ideológico. E retomo Street (2003) em que afirma a contraposição entre os modelos autônomo e ideológico, tendo em vista que o autônomo compreende o letramento como uma “habilidade técnica e neutra”, enquanto o ideológico encara o letramento como uma prática social, ou seja, se é prática social, todos produzem dentro de suas realidades e habilidades. Se, por outro lado, aponto o melhor texto, diria implicitamente para os meus alunos que apenas aquela aluna selecionada nas Olimpíadas de Língua Portuguesa sabe escrever. Isso me faria desmerecer o esforço de 41 alunos.

Quantos mil alunos no município de Coruripe tiveram essa impressão ao saber que apenas um/uma foi escolhido/a para representar na seletiva municipal o melhor poema, o

melhor texto de memórias e a melhor crônica? Mais que isso: quantos milhões de alunos no país são excluídos por competições neutras como essa? Levei essas perguntas para casa. E concluí dentro de mim que se trata de uma retomada fora de contexto e de propósito da escola literária Parnasianismo (arte pela arte), pois representa um culto exacerbado à língua.

### **3.2.6.2 Análise da 6ª Etapa (Aulas 13 e 14\_Criação do jornal digital)**

Vale ressaltar que estas aulas 13 e 14 representam o segundo momento da 6ª etapa, composta por seis aulas as quais aconteceram durante três dias, ou seja, duas aulas por dia. Quando retornei para o segundo dia desta etapa, pedi que se organizassem em grupos, conforme as seções, para que conversássemos. Aos grupos que entregaram os materiais para a comissão, pedi que aguardassem que eu iria repassar com eles suas produções, e tirar possíveis dúvidas.

Chamou-me atenção que dos dez grupos, apenas dois deles não conseguiram fazer suas produções (Profissões e Política). Não que os oito grupos (Humor, Esporte, Utilidade Pública, Escola, Geral, Efemérides, Crônica e Cultura) tivessem concluído, pois alguns vídeos estavam com o volume muito baixo, ou imagens desfocadas, ou textos longos que precisariam ser sintetizados para serem colocados nas notícias. Na verdade, o trabalho só aumentava. Mais e mais textos para serem inseridos e acompanhados por mim. Como eu havia combinado com as alunas da comissão que recebia os textos e os distribuía nas seções, elas não deveriam fazer alteração gramatical ou de qualquer natureza nos textos recebidos, pois esses seriam repassados por mim juntamente com cada grupo, individualmente ou na geral, como eles achassem melhor. Todos preferiram repassar individualmente, como forma de evitar constrangimento diante de possíveis falhas, imaginei.

Dirigi-me aos dois grupos que faltavam fornecer suas produções perguntando em que poderia ajudá-los. O grupo da seção Política disse que estava aguardando a entrevista que a aluna Mayara faria com o então prefeito da cidade. Segundo ela, já havia esperado três tardes e não conseguira a tal entrevista. A aluna disse: “Professora, tenha mais um pouquinho de paciência... Prometo que dessa vez a gente consegue falar com ele.” Então, eu disse a ela e ao seu grupo que, se não conseguissem falar com o prefeito, poderiam ver outra pessoa mais acessível. Porém, se quisessem insistir, tudo bem.

Voltei-me para o grupo da seção Profissão e perguntei quais dificuldades estavam enfrentando. Nesse momento, constatei que nem todos os alunos tinham celular. Foi o caso dos alunos Janderson, Glauciele, Luís Carlos e Ronald. O primeiro aluno explicou que no

povoado que ele mora é muito difícil acesso à internet, e que ele não dispõe de celular, apenas os pais têm um aparelho, mas que não consegue acessar sites de pesquisas, e que, por isso, ele não estava conseguindo realizar sua parte do trabalho. Já os alunos Glauciele e Ronald foram assaltados coincidentemente na mesma noite nas proximidades do bairro novo, conhecido por “Luxúria”, onde residem. E Luís Carlos iria fazer uma entrevista com sua mãe a respeito da violência do mesmo bairro “Luxúria”. Já havia escrito algumas perguntas e queria saber se podia trazer a entrevista manuscrita para as meninas digitarem, sem foto, pois a mãe não gostava de foto e também ele não dispunha do aparelho para isso. Perguntei se ele podia ir a alguma *lanhouse*, mas, caso não pudesse fosse à tarde ao laboratório de informática da escola e pesquisasse na internet fotos do bairro em que ele mora, pois certamente teria. Em seguida, emprestei um pen-drive meu a ele e pedi que salvasse ali as fotos que ele percebesse que estavam de acordo com o tema da sua entrevista.

Percebi, neste momento, que a internet e/ou tecnologia que inclui é a mesma que exclui. Enquanto as demais equipes se engajavam e tentavam produzir seus materiais para o jornal, aquela equipe não conseguia avançar em seus trabalhos porque a internet/tecnologia não estava disponível para os quatro jovens. E reflito sobre a generalização equivocada que existe ao achar que a internet/tecnologia tem o poder de resolver problemas. De repente, muitos na área da educação começam a pensar que a internet é a solução para tudo. Tais generalizações a meu ver só dificultam o processo de abertura que as escolas devem ter quanto à exploração dos recursos midiáticos em sala de aula. Parece contraditório e é. Pois, encarando a tecnologia como herói capaz de solucionar todos os problemas da educação, os crentes desse posicionamento perceberão que de fato os problemas não serão resolvidos, mas que na verdade novas situações adversas surgirão, como essa dos meus alunos, por exemplo. Logo, o próximo passo desses sonhadores é voltar a achar que a internet é vilã, visto que ela pode mostrar uma realidade de diferença social que muitas vezes a escola está mais preocupada em omiti-la, buscando uniformizar a realidade de seus alunos. A saída, então, para esses idealizadores é evitar a tecnologia, para evitar problemas.

Levei um certo tempo após as justificativas dos alunos para pensar e, em seguida, propus a eles que continuassem na equipe e que lhe fossem delegadas novas funções. Por exemplo, como o Janderson mora no Povoado do Miaí, ele ficaria responsável para entrevistar alguém de seu lugar, poderia ser o pai ou um conhecido, de modo que a entrevista trouxesse dados pessoais e profissionais. Então pedi que os colegas o ajudassem a elaborar as perguntas que deveriam ser utilizadas na entrevista. Solicitei também que adaptassem essas perguntas e

entregassem aos alunos Glauciele e Ronald. Pedi que os mesmos realizassem a entrevista com seus familiares. O aluno rebateu de imediato: “Mas professora... minha mãe está desempregada... Não tenho pai e minha avó é aposentada.” Então disse ao Ronald que ele poderia fazer a entrevista com sua mãe mesmo e que ela comentasse sobre seu último emprego e há quanto tempo estava desempregada e porque ainda estava desempregada entre outros. A aluna Glauciele disse que iria entrevistar sua mãe também.

Aparentemente as situações estavam sendo resolvidas. Combinei com eles um novo prazo para que trouxessem seus materiais e assim pudéssemos inseri-los no jornal. O mesmo prazo foi dado às equipes que trouxeram seus materiais anteriormente, mas que apresentavam necessidade de reajustes. Encerrei esse momento com ansiedade, pois teríamos o próximo recebimento e nas próximas aulas seria a socialização de todas as equipes.

### **3.2.6.3 Análise da 6ª Etapa (Aulas 15 e 16\_Criação do jornal digital)**

Este, por fim, é o terceiro momento da 6ª etapa destinada à criação do nome do jornal, assim como à inserção das produções multimodais nas seções do periódico digital, como dito anteriormente. Uma semana após o segundo momento, as equipes trouxeram seus materiais e pude comprovar que Mayara havia desistido da entrevista com o prefeito e a fez com um vereador conhecido de seus familiares, segundo ela. O motivo da desistência foi a dificuldade de acesso ao administrador da cidade. A mesma conclui dizendo: “Esse povo só quersaberda gente quando é eleição, professora.” Transcrevendo a fala da aluna, veio à minha memória um episódio associado a esse fato. Nesse período, uma das coordenadoras da escola questionou-me sobre o andamento da sequência didática e eu relatei a atitude da aluna Mayara. Percebi que houve uma preocupação da coordenadora que não disfarçou e perguntou se eu havia verificado as perguntas, temendo serem ofensivas. De fato, não as verifiquei. Apenas aguardei que fossem respondidas.

E, mais uma vez, volto a um dos objetivos dessa pesquisa que é dar vez e voz aos meus alunos. Compreendo que controlando o que meus alunos vão perguntar aos entrevistados torna-se contraditório ao que teorizo e priorizo neste estudo. Contudo, conversei com eles sobre não serem indelicados ou ofensivos. Porém, tratar desses e de outros temas (educação, saúde, saneamento básico etc.) que são “o calcanhar de Aquiles” de muitos administradores públicos é de fato embaraçoso, mas necessário, sem falar que se trata de um trabalho escolar que permite que os alunos reconheçam e exerçam sua cidadania. O receio da

coordenadora de que a aluna ofendesse o político com perguntas inoportunas representa claramente o discurso incoerente entre dizer cidadania e fazer cidadania que há muito a educação preconiza implicitamente e, por vezes, explicitamente.

E torna-se relevante para este momento de discussão o que afirma Santos (2013): “A cidadania, sem dúvida, se aprende (sic). É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura [...] Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções.” Percebo que a cidadania, tão defendida por leis e regimentos educacionais, não passa de teoria para abrilhantar as falas de gestores e de coordenadores em reuniões pedagógicas ao enfatizar que é papel da escola fazer o aluno reconhecer-se cidadão. Uma contradição entre teoria e prática, como tantos outros aspectos presentes no cotidiano escolar. Então, promover momentos em que o aluno exerça sua cidadania é delimitar as perguntas que esse venha realizar a uma autoridade local, a fim de que ela não se sinta constrangida com questionamentos sobre o andamento da cidade? Caso eu concordasse e orientasse a aluna a não questionar os temas saúde e educação, previamente dito por ela, estaria provocando um retrocesso a todos os objetivos que me proponho realizar neste trabalho.

E, assim, concluo esse momento trazendo ainda dois questionamentos de Santos (2013): “Cabem, pelo menos duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?”.

### **3.2.7 Análise da 7ª Etapa (Aulas 17e 18: Visualização de um livro digital e inserção de novas seções para o jornal, sugeridas pelos alunos)**

Esta etapa corresponde a 7ª das 11 que compõem a sequência didática em análise. Foram utilizadas duas aulas, de modo que levamos aproximadamente 35 minutos para a visualização de um caderno digital e um tutorial para sua produção. Nesse momento, levei os alunos à sala de vídeo e lhes apresentei um modelo de livro digital, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sms8mCAeJow>, ao mesmo tempo em que servia de tutorial para transformar o jornal do formato de slides para caderno digital, conforme imagem a seguir:

**Figura 21- Tutorial para produção de caderno digital**



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sms8mCAeJow>, acesso em 2016.

Nesse momento percebi que nenhum aluno da minha turma de 42 alunos havia produzido um livro digital. O que mais uma vez me fez lembrar a teoria de Prenski (2001) ao denominar de nativos a geração que nasceu em meio à efusão da tecnologia, enquanto todos os demais são migrantes. Se de fato essa teoria se aplicasse à minha realidade de sala de aula, todos os meus alunos não teriam falado que nunca haviam feito um caderno digital.

No entanto, percebo que há a disponibilidade de alguns em querer fazer como forma de ver o jornal bem feito. Digo isso porque duas alunas (Kaylane e Laura) se prontificaram a assistir o tutorial na escola, no horário da tarde, e disseram que tentariam transformar em pdf o jornal feito a partir de slides. Deixei com elas os materiais produzidos que estavam no meu *notebook* para que tentassem fazer nosso livro digital nos computadores do laboratório escolar.

Levamos, aproximadamente, 35 minutos para essa atividade. Os demais 65 minutos utilizamos na socialização dos títulos das seções que eles ficaram de pensar no dia anterior. E essas foram estas as sugestões: Empregos...Desemprego; Diário Poético; *Animes e Play Games*: “Assopra Fitas”; e *The Colors: movies, book, music*. Para cada nova seção houve uma justificativa dos idealizadores. Para a seção desemprego, a aluna Larissa respondeu o seguinte: “Professora... é que quando a gente começou a entrevistar as pessoas pra seção Profissão muita gente dizia que tava desempregado há um tempão... Aí a gente pensou em

uma seção que falasse do desemprego da cidade.” A aluna Franciely completou: “Aí a gente pensou no título ‘Empregos... Desemprego’”.

Então, respondi que concordava e aproveitei para saber se havia mais sugestões. A aluna Daniela perguntou: “Professora, por que não faz uma seção que mostre os poemas do Diego e da Éwane? Eles escrevem muito bem.” Concordei também e pedi que pensassem em um título. A aluna Thainá respondeu: “Seção Poética”. E a aluna Danyele disse: “Eu pensei em Diário Poético”. Então pedi que levantassem o braço quem concordava com o primeiro ou segundo título da seção. E numa votação de 22 a 17 votos venceu Diário Poético.

Os meninos fãs de games e animes tiveram Emanuel por porta-voz que perguntou: “Professora... é que a gente aqui pensou em uma seção pra os games que a gente gosta e animes... Só que os animes vão ser misturados... A gente vai colocar imagens da internet com os desenhos que a gente faz... A senhora até já viu uns...”. Concordei e perguntei se já haviam pensado em um título para a seção. Emanuel respondeu: “Assopra Fitas”. Não entendi e perguntei o que significava. E ele prontamente respondeu: “É que antigamente quando não tinha CD... Usava fita... Aí tem uma galera que gosta desses games antigos que é chamada de ‘Assopra Fitas’.” Então, o aluno Mikael completou: “Mas a gente pensou em colocar assim: ‘Animes e Play Games: Assopra Fitas’... Porque aí vai mostrar os animes também”. Concordei.

Em seguida, vi o aluno Leandro, “fã de carteirinha” de Lady Gaga, levantando o braço. Ele disse: “Professora... Eu pensei em uma seção que falasse sobre música... As da Lady Gaga, principalmente, e filme... E que tivesse uma legenda para os tipos de música... Preto: terror; vermelho: romance; azul: comédia; amarelo: outros.” Então, a aluna Giovana disse: “Pode colocar livros nessa seção, professora? É que eu pensei com a Daniela em uma sessão que falasse sobre os livros que a gente gosta.... Todos da Paula Pimenta...”. Então, o aluno Leandro disse: “Eu pensei em colocar o nome dessa seção em inglês... Aí coloca os livros das meninas também”. Concordei com tudo e perguntei a eles como seria, então, o título da seção. Ele escreveu no caderno: “*The Colors: movies, book, music*”. Concordei e perguntei o que as alunas que iriam dividir a seção com Leandro achava da ideia. Elas responderam que gostaram. E, assim, pedi que os componentes de cada seção acrescentada fossem produzindo materiais e trouxessem para a comissão inserir no jornal, e que não se esquecessem de criar as capas para cada seção. Pouco depois a aula foi encerrada. As imagens a seguir fazem parte da seção “*The Colors: movies, book, music*”, mostradas a mim alguns dias depois pelos alunos criadores dessa seção.

Figura 22- Capa e duas páginas da seção The Colors: movies, book, music



Fonte: Produção dos alunos, 2016.

“Como são criativos!”, pensei feliz. O jornal teria a cara deles com os gostos deles. Era isso que eu queria o tempo todo: vê-los produzir com espontaneidade. Abaixo apresento um compacto das quatorze seções do jornal feitas em 72 slides.

Figura 23- Compacto das quatorze seções do jornal digital



Fonte: Produção dos alunos, 2016.

### 3.2.8 Análise da 8ª Etapa (Aulas 19, 20, 21 e 22: Socialização das atividades produzidas)

Esta etapa compreende quatro aulas distribuídas em dois momentos, devido ao número considerável de produções. E, assim, ficou combinado que sete grupos (seções) seriam apresentados em cada momento, já que são catorze seções. Tendo em vista que os dois instantes foram destinados à execução da mesma atividade, socialização das produções e análises dos aspectos multimodais presentes nos textos, não dividirei em subitens, como fiz na etapa anterior.

Antes de iniciar esta etapa, vale lembrar que no momento anterior as alunas Kaylane e Laura ficaram de ver a possibilidade de transformar em caderno digital as páginas de slides. Elas fizeram e me aguardavam preocupadas e ansiosas para me mostrar o resultado, conforme imagem seguir:

**Figura 24- Capa do caderno digital**



[LG NEWS 8º A](#)

Revista digital LG NEWS 8º A

**Published:** Nov 26, 2016

**Views:** 9

[Pricing](#) | [Business](#) | [Examples](#) | [Uses](#) | [Edu](#) | [Help](#) | [Blog](#)

**Fonte: Produção dos alunos, 2016.**

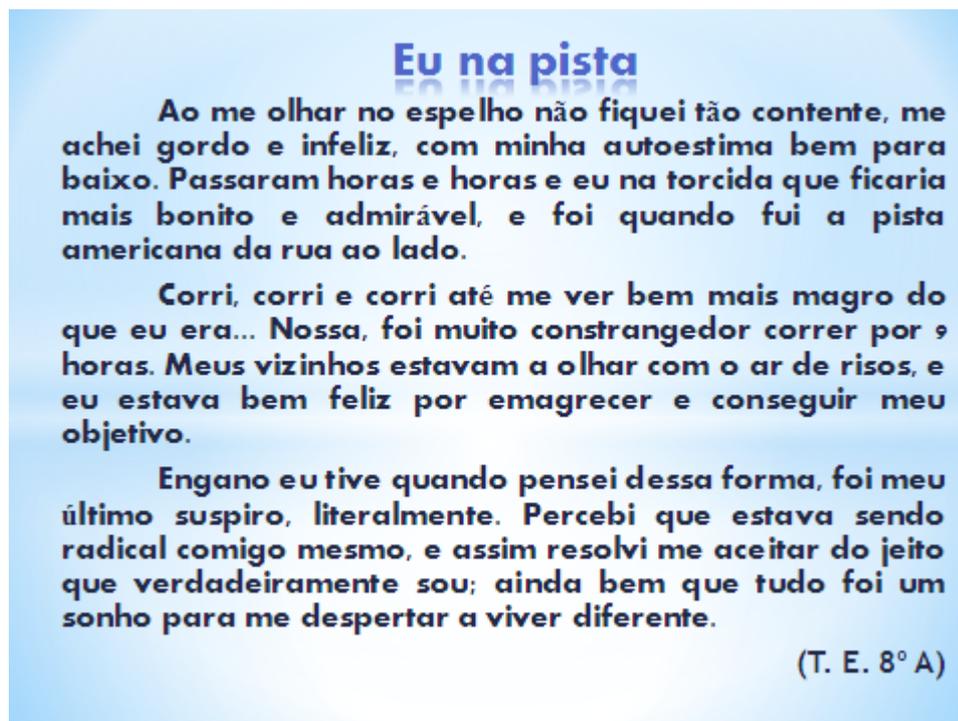
As alunas mostraram o modelo de caderno digital acima em 15 páginas. Estavam preocupadas porque nosso jornal tinha mais de 50 páginas (até aquele momento), porém, nesse modelo só ficaram os 15 primeiros slides. Então, conversei com elas e disse que veríamos mais tarde o que faríamos para acrescentar as demais páginas.

A sistemática de análise desta etapa será diferenciada das demais, pois trarei, além das falas dos meus alunos e das minhas reflexões, três produções dos meus alunos. Declaro de

antemão que não utilizo o critério autônomo de “melhor produção”. No entanto, trago justamente as três produções que provocaram mais questionamentos entre os alunos e trouxeram três pontos para reflexão que, inclusive, estão relacionados às teorias dispostas no capítulo destinado a esse fim: o primeiro ponto é em relação à nomeação das produções dos alunos, em que será discutida a “intergenericidade”, conforme Marcushi (2015); o segundo ponto é a relação entre texto e imagem, conforme Barthes (1977); e o terceiro ponto está relacionado à questão do desenho ser visto como texto não verbal, uma modalidade da língua, conforme Lemke (2002).

Havia uma grande expectativa minha como professora e pesquisadora a respeito das produções que seriam feitas para cada seção do jornal virtual, pois cada seção exigia esse conhecimento do gênero específico que a iria compor, embora eu não tivesse como foco naquele momento ensinar as especificidades de cada gênero. Meu intuito, na verdade, era observar o que eles iam produzir. Percebi na prática quando o grupo responsável pela produção das crônicas elaborou quatro textos. Desses quatro, três se enquadravam à estrutura da crônica (visão crítica e/ou literária sobre um tema, geralmente da atualidade). Porém, um delas tinha os aspectos estruturais mais próximas de um conto (narrador-personagem relatando um conflito o qual passava pelo momento de tensão textual, clímax, e se seguia do desfecho ou resolução do problema). Entretanto, não recusei o texto ou pedi que o modificassem, mas o levei para a análise da turma, com o intuito de provocar reflexões deles sobre essa produção. O texto está a seguir, tal como foi disposto no jornal:

Figura 25- Produção da aluna Thainá para seção Crônica



Fonte: Produção de aluno, 2016.

Vale ressaltar que houve uma motivação para o tema do texto acima. A aluna disse que fez baseado na tirinha que abordava de modo preconceituoso as ideias: “gordo/triste” e “magro feliz”, que foi exposta na 2º etapa, quando discutíamos sobre textos verbais e não verbais. Observei que foi pertinente a escolha do tema da crônica, e que, mesmo eu os deixando à vontade para optarem por temas diferentes, preferiram, no entanto, relacionar a algo que haviam vivenciado na sequência didática, tornando-se coerente, amarrado ao que havíamos estudado.

Como muitos se lembravam da tirinha, alguns começaram fazendo associações: “Que legal! É sobre aquela tirinha que a professora trouxe... Gostei”, foi o comentário da aluna Carleandra. E outros se seguiram: “Mas é pra seção de crônica, professora?... É que não parece crônica.”, comentou o aluno Arthur “E você sabe o que é crônica? Pra tá reclamando do trabalho dos outros?”, reclamou Daniela. Arthur completou: “Bom... Saber mesmo não sei... Mas é que tá parecendo uma história... Tem uma pessoa contando sua história...”.

Então, intervi comentando que existiam gêneros textuais que estavam em questão naquele momento por eles: a crônica que Thainá produziu era o primeiro, mas que, segundo Arthur poderia ser outro gênero, por ter alguém contando sua história. E, assim, perguntei se alguém sabia o gênero ao qual o aluno Arthur estava se referindo. A aluna Mayara levantou o

braço e disse: “Conto, professora... ou texto de memórias... que a gente viu naqueles dias pra Olimpíadas de Língua Portuguesa...”. A aluna Giovana completou: “É conto mesmo... Que tem um final... Quando ele se acorda e ver que só foi um sonho”. Então, provoqueei: “E, então, pessoal?... Crônica, conto ou memórias?”. Ouvi alguns burburinhos. Talvez estivessem com medo de arriscar e errar, pensei.

Como ninguém quis arriscar, disse a eles que se tratava de um texto misto (“um pouquinho de conto, um pouquinho de crônica, um pouquinho de memórias”). Informei a eles que muitos estudiosos se debruçam sobre essas questões acerca da nomeação de produções, quando o texto possuía características de mais de um gênero. Acrescentei ainda que Marcuschi (2015) era um desses estudiosos dos gêneros textuais e que denominava esse fenômeno de “intergenericidade”, e anotei o nome do teórico e a expressão “intergenericidade” no quadro. Mesmo assim, a aluna Thainá perguntou se poderia refazê-lo. Então, lancei sua pergunta aos demais. A aluna Mayara disse: “Acho que não, professora... Vai mudar o texto todo... Vai tirar a graça do texto dela”. Concordei com o argumento da aluna. Dirigi-me a Thainá e comentei que ela e o seu grupo não se preocupassem porque o texto faria sim parte da seção Crônica tal como ele estava, pois minha intenção naquele momento não era nomear seu texto, apesar do título da seção.

Ao final, foram colocados os quatro textos no jornal, como forma de valorizar a escrita dos alunos. Como professora, percebi que em outros momentos da minha prática escolar iria pedir que as alunas refizessem adequando seu texto ao gênero solicitado (crônica). Contudo, agora vejo que independente do gênero que se produza, deve estar em evidência a criatividade do aluno, embora em muitos momentos de sua vida escolar e pós-escolar, ele precisará ter o domínio da prática de escrita de determinados gêneros que circulam em específicas situações sociais. No entanto, não cabia naquele momento tal intervenção minha, tendo em vista que essa era minha prática anterior e não havia intenção minha em reproduzir práticas passadas, caso contrário não teria sentido o Mestrado, a aplicação da sequência didática, as análises e discussões da dissertação. Porém, no momento, interessava-me mais observar e analisar como eles se portavam diante das produções solicitadas para o jornal.

Como pesquisadora, procurei entender que os alunos se equivocaram em produzir contos ao invés de crônicas porque o primeiro foi mais solicitado durante sua vida escolar, de modo que é mais familiar tanto a leitura quanto a escrita desse gênero, enquanto a crônica é pouco vista nos livros didáticos de 6º ao 8º anos, sendo mais solicitada a partir do 9º ano. Por fim, como professora, percebo o quanto podemos interferir negativamente no processo de

escrita do aluno ao corrigi-los incansavelmente. Isso pode transmitir a ele a sensação de que não sabe produzir e, em momentos futuros, poderá evitar escrever temendo se sentir frustrado. Não quero o conteúdo textual produzido por meus alunos sendo tragado por uma forma que se preocupa mais com a exaltação das normas gramaticais que propriamente com o discurso que esteve guardado por tanto tempo, mas que agora está pronto para, apreciação, exposição e reflexão. A próxima produção a ser analisada foi apresentada na segunda aula desta etapa juntamente a outras produções. Ressalto mais uma vez minha escolha, conforme anteriormente, informando que partiu do critério “produções mais comentadas pelos alunos”.

**Figura 26- uma das páginas da seção Utilidade Pública**



**Fonte: Produção de aluno, 2016.**

A imagem acima faz parte da seção Utilidade Pública. A aluna Carleandra ao apresentar sua seção juntamente com seus colegas demonstrou toda sua consternação, dizendo: “Moro nesta rua desde que nasci... E essa lama é em tempo de chuva... Mas o lixo é o ano todo... Minha mãe já foi reclamar com a agente de saúde que vai pra lá... Mas não adiantou de nada... Agora... é criança adoecendo porque fica brincando perto do lixo... E ninguém toma providência... E nunca pensaram em asfaltar a rua... Ela tem outro nome... Mas acho que ninguém nem sabe mais... Já ficou famosa por Rua da Lama... Isso se não mudar logo pra Rua do Lixo”. Os colegas aplaudiram as falas da aluna.

Em seguida, vi a aluna Joyce com o braço levantado e dei sinal para que ela falasse, ao que ela comentou: “Não fique com raiva... Gostei muito do seu trabalho... Mas é que... A primeira imagem da lama tá boa... A gente entende... Mas a segunda do lixo ficou confusa... Acho que você tirou muito perto... Não dá pra entender direito...”. A aluna Carleandra olhou para mim como se pedisse socorro. Então, pensei rápido: “se eu pedir para a aluna melhorar a foto não seria contraditório, visto que não mandei a outra aluna refazer sua crônica?” Por fim, imaginei ser mais proveitoso levar a discussão para a turma e ver o que eles me diziam. Foi o que fiz: “Pessoal, o que vocês acham? Carleandra deve tirar outra foto que mostre melhor a imagem do lixo que ela comentou? Ou deve deixar como está?”. “Quem acha que ela deve mudar a imagem, levante o braço”. A maioria levantou o braço e teve a aluna Mayara por porta-voz que disse: “Acho que ela deve mudar a imagem... Vai valorizar mais o trabalho dela”. Então, provoquei: “Mas a crônica da Thainá não vai ser mudada... Por que a imagem da Carleandra precisa mudar?”. Novamente, Mayara respondeu: “Mas é diferente... A crônica a gente entendeu tudo e ficou uma história bonita... A imagem é estranha... Pode ser que alguém não entenda... O trabalho dela ficou muito bom... Não é justo ficar prejudicado pela imagem”. Perguntei se concordavam com Mayara e a maioria concordou. Então, olhei para a aluna Carleandra e fiz uma paráfrase do argumento de Mayara, enfatizando que a mudança da imagem iria valorizar mais o seu trabalho. E ela respondeu: “Certo, professora... A primeira imagem eu peguei da internet... É que não tá tempo de chuva... Aí essa poça de lama agora tá cheia de areia da praia que o povo coloca... A outra eu tirei com o meu celular... Mas eu tiro depois outras fotos e trago pra senhora ver.” Concordei com sua decisão.

Dias depois, Carleandra me procurou e me mostrou em seu celular duas fotos da rua que, quando colocadas no jornal, ficaram conforme imagem abaixo:

**Figura 27- Página corrigida pela aluna**

**Fonte: Produção da aluna, 2016.**

Percebi o quanto é difícil o exercício de ouvir e compartilhar decisões. Ao mesmo tempo em que permito autonomia aos alunos, fico em um constante policiamento, para que não haja contradição entre teoria e prática. Contudo, acredito que o exercício contínuo venha me deixar mais à vontade. Na verdade, passei toda a minha vida escolar decidindo pelos meus alunos. Poucas foram as vezes que pedi que se colocassem sobre algo que estava ocorrendo em sala de aula. Era como se isso fosse tirar minha autoridade e autonomia de professora. Levei muito tempo até que nascesse em mim uma necessidade de mudança de postura em sala de aula. E essa mudança não estará acontecendo apenas durante a execução desta sequência didática. Pretendo carregar comigo, nos meus próximos anos como professora, toda essa reflexão que exponho desde as primeiras páginas desta dissertação.

O texto a seguir provocou mais discussão na sala dos professores que propriamente na sala de aula. Quando os alunos da seção *Animes e Play Games*: “Assopra Fitas” apresentaram suas produções em sala de aula, foram elogiados pela turma por mostrarem suas habilidades em desenhar, assim como o domínio sobre os diversos tipos de animes que existem, desde quando existem, os vários tipos de games, os primeiros, os mais famosos, ou seja, trouxeram informações vastas a respeito da seção e foram, sem dúvida, a equipe que levou mais tempo se apresentando, contrariando, percebi, as expectativas de seus colegas e as minhas, confesso.

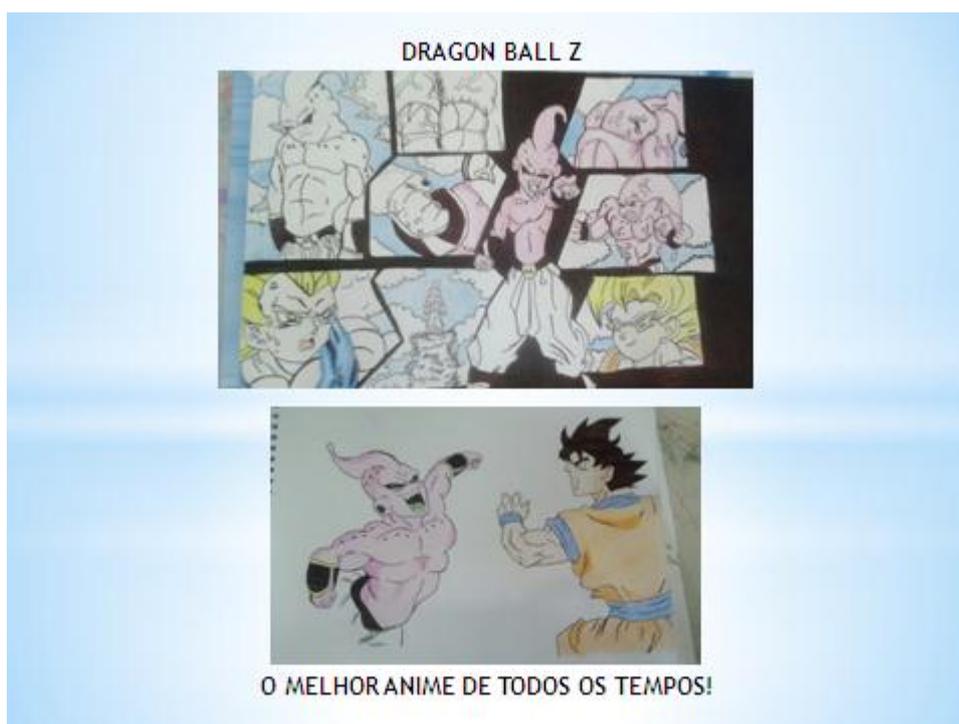
**Figura 28- Capa da seção Animes e Play Games\_ "Assopra Fitas"**



**Fonte: Produções dos alunos, 2016.**

Eles apresentaram a capa da seção mostrando uma mistura de imagens de animes e games, dentre esses desenhos feitos pelos componentes da equipe. A equipe era composta por cinco alunos (Emanuel, João Victor, Mickael, Carlos Henrique e Danilo) que intercalavam suas explicações. E isso chamou a atenção da turma, sem falar que nesse dia eles levaram seus games e alguns bonecos de suas personagens preferidas para mostrar aos colegas.

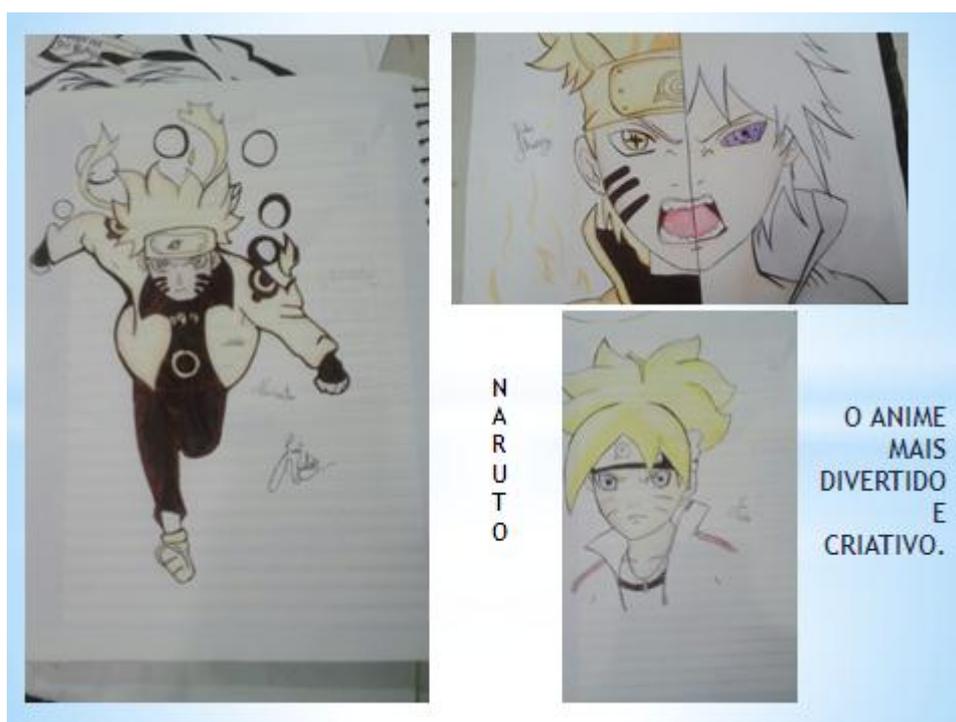
**Figura 29- Uma das páginas da seção Anime e Play Games**



**Fonte: Produção dos alunos, 2016.**

À medida que as imagens iam passando na lousa, os alunos explicavam e acrescentavam detalhes desde os traços composicionais às características emocionais e físicas das personagens. Esse conjunto de informação, conforme Lemke (*Apud* Vieira, 2002), representam um conjunto de sentido, em que: “os sentidos se processam ao mesmo tempo com a leitura de imagem, som, texto verbal e relações espaciais, entre outros”.

**Figura 30- Uma das paginas da seção Animes e Play Games**



**Fonte: Produção dos alunos, 2016.**

Nesta última imagem, eles fizeram uma ressalva de que o desenho foi produzido por sua colega Elisa. E explicaram tudo a respeito do anime e de suas adaptações para games.

**Figura 31- Uma das páginas da seção Animes**



**Fonte: Produção da aluna, 2016.**

Havia uma segurança muito grande no que eles falavam e falavam muito. Ao final, foram aplaudidos por toda a turma e receberam um longo “ÊÊÊÊ”, como elogio. Então, a Daniela perguntou: “Como vocês conseguiram decorar isso tudo? E nem gaguejaram...”. Emanuel respondeu: “Nem sei... A gente ver isso todo dia... Já tá acostumado...”. João Victor complementou: “E a gente resumiu... Porque ainda tinha muita coisa pra falar... E tem uns animes que a gente nem falou que é proibido pra menor... Achei que a professora não ia gostar...”. Alguns riram. Ri também e comentei: “Melhor assim.” Mickael perguntou: “Alguém quer fazer alguma pergunta?”. Todos ficaram em silêncio. E compreendi que aquele silêncio significava uma admiração que nascia da turma para com aqueles alunos. Esse silêncio também podia significar um pedido honroso de desculpas pelas ofensas que alguns dirigiam a eles quando muitas vezes passavam as aulas concentrados em seus desenhos e se esquivavam de atividades em grupos ou de qualquer natureza.

Além disso, aquele silêncio doía em meus ouvidos, porque me fazia perceber o quanto eu também havia ignorado o comportamento deles por muito tempo. Prosseguimos as apresentações, mas a desenvoltura dos meninos dos animes e games não saía da minha memória. Alguns dias depois, houve conselho de classe e não foi espanto, para mim, ouvir três nomes dos componentes da seção dos animes e games indicados para possível reprovação. Os argumentos que os professores usavam já haviam feito sentido para mim em momentos anteriores de conselho de classe, porém, naquele momento, pareciam tão vagos e inoportunos.

Então, tentei argumentar em favor dos alunos alegando que tiveram destaque nas atividades da sequência didática que eu vinha desenvolvendo com eles e comentei sobre o desempenho na apresentação da seção do jornal que contemplava animes e games, ressaltando que havia sido ideia deles. Percebi no semblante de alguns colegas professores que tudo aquilo que eu falava não tinha importância. Até que um deles deixou bem claro: “Não vou aprová-los só porque sabem desenhar.” Ainda insisti dizendo: “Aqueles cinco alunos dominam o universo de animes e games, assim como tentamos dominar nossa disciplina. Sem dúvida, são especialistas no assunto e, para mim, não devem ser reprovados.”

A partir daquele dia, os cinco alunos viraram “meus protegidos” na fala de alguns dos meus colegas, no entanto, isso era pronunciado com uma arrogância que nem sempre conseguiam disfarçar. Compreendi com tudo aquilo que, por mais que estivesse na mesma profissão, com os mesmos alunos e problemas semelhantes, eu não era mais igual a eles. O que me tornava diferente era justamente o modo como eu encarava tudo aquilo e a forma a

qual eu estava buscando para resolver, ou pelo menos para tentar entender aquela situação. No fundo, eu não condenava meus colegas, uma vez que por muito tempo pensei igual a eles. Na verdade, precisei fazer um movimento diferente do deles para entender que precisamos enxergar nosso aluno de modo diferente. Há algum tempo, na graduação, vi na teoria literária que precisamos nos afastar do problema para entendê-lo, pois o enxergamos por outros ângulos. Acredito que outros teóricos em áreas diferentes possam ter dito algo semelhante, mas, enfim, o que muitos professores precisam, a meu ver, é estudar o problema afastando-se dele e procurando teoria que possam fazê-los perceber o quão complexa tem se tornado a educação pública contemporânea. Nesse aspecto, sinto-me privilegiada, pois o Profletras juntamente com meu orientador e toda a vasta teoria acerca dos multiletramentos e da pesquisa etnográfica (essa última passada para mim com maestria pela Professora Dr<sup>a</sup> Andrea Pereira, em sua primeira disciplina no curso) têm me possibilitado refletir sobre a educação na contemporaneidade. E, na verdade, lamento a postura dos meus colegas.

### **3.2.9 Análise da 9ª Etapa (Aulas 23 e 24: Discussão a respeito do uso do celular em sala de aula)**

Com o propósito de esclarecimento, conforme venho informando a cada momento analisado, inicio a análise desta etapa informado que é a 9ª, no conjunto de 11 etapas. De início, solicitei que os alunos fizessem juntamente comigo um círculo, a fim de que pudessemos conversar a respeito do uso do celular em sala de aula, de modo que eles pensassem nos pontos positivos e negativos que compreendem essa prática. Solicitei também que fizessem relatos de situações diversas (ambiente familiar, lazer, ambiente escolar etc.).

Muitos braços se levantaram e eu precisei tomar nota dos nomes para que não deixasse ninguém de fora da discussão. Iniciamos com a fala da aluna Joyce: “Bom, minha mãe tirou foto minha eu de pijama... Aí postou no grupo da família... Aí meus primos me zoa até hoje.” Vitória prosseguiu com os relatos: “Tiro foto da Joyce... Daquelas sem avisar... E posto no *Face*... Mas ela faz o mesmo comigo... Cada foto horrorosa! Um dia fiquei com raiva dela... Mas já esqueci.” “Pior foi ela, professora... Gravou um vídeo no meu aniversário e postou... Eu tava toda desarrumada... Já no fim da festa... E nem me perguntou se podia...”. As duas acabaram rindo de tudo aquilo.

Em seguida, Larissa falou: “Professora, a Franciele tem no quarto dela um ‘mural da queimação’”. Perguntei o que era aquilo. A própria Franciele respondeu: “Eu tiro fotos feias

da turma... Aí imprimo e coloco lá...”. “É uma presepada, professora! Fui na casa dela fazer um trabalho de Geografia com ela... Aí vi no quarto dela...”. Então, Franciele respondeu: “Mas é pra guardar de lembrança da turma”. Os relatos prosseguiram e entre eles, um chamou-me a atenção. O aluno Bruno disse: “O ano passado quase todo mês tinha foto de ‘nudes’ de alunas do Liege... Tinha um colega meu que mandava direto pra mim...” A aluna Mayara completou: “Foi horrível mesmo, professora... Tinha uma delas que é minha prima... Mas ela disse que mandou só pra o namorado... Aí eles brigaram e ele com raiva saiu mandando pra os colegas...”

Nesse momento, trago à reflexão o trecho de Lemke (2002), sobre as práticas de uso da linguagem na esfera digital, que diz que: “A configuração dessas novas práticas de uso vai exigir, por parte da escola, não apenas desenvolver eventos de letramento digital, como também permitir que os alunos possam usar ‘sabidamente os letramentos’”. E é justamente nesse ponto do papel da escola que me preocupo. Pois, ao invés de promover momentos de reflexão sobre o uso consciente das tecnologias, a escola muitas vezes está mais preocupada em proibir o uso do celular em sala de aula ou em qualquer parte do ambiente escolar. E muitas vezes me pergunto: “Se a escola não ensina, quem irá ensinar?”. Ela tem, sem dúvida, um papel fundamental com relação ao uso das tecnologias, que, segundo Gomes (2010) é “trazer o olhar crítico e de cinismo, com descrença dos alunos”. Dentre esses relatos que os alunos fizeram sobre os “nudes”, veio à minha memória um fato bem conhecido na cidade que provocou a separação dos pais dos adolescentes envolvidos, a ponto de um desses pais preferir ir embora da cidade.

Continuamos com os relatos e, ao final, pedi que notassem que eu havia falado no início da nossa discussão sobre os pontos positivos e os negativos acerca do uso do celular que eles desejariam expor. Lembrei que se alguém não quisesse falar, poderia escrever. Novos braços se levantaram e foram dizendo: “Acho positivo, professora... A gente usa muito pra fazer pesquisa... Não é só pra jogar e ouvir música...”, disse Kaylane. Joyce complementou: “A gente conseguiu fazer muita coisa do jornal por causa do celular... As fotos, as entrevistas...”. Carleandra contrapôs: “É... Mas tem gente que usa errado na hora da aula e da prova...”. Alguns riram. Larissa falou em voz de confidência: “É que tem um aplicativo que a gente baixa e resolve os cálculos todos de Matemática, se quiser... Mas não diga nada pra professora de Matemática não, viu?”. Ri também da situação. E Carleandra seguiu: “Na prova do Ifalmesmo que a gente quer fazer no próximo ano... Ninguém vai poder usar celular...”.

Fiquei pensando em qual seria a reação da professora de Matemática ao saber que muitos alunos seus utilizavam aplicativos para responder as questões, escondendo seus celulares em bolsos ocultos do blusão, no estojo escolar, entre outros. E questiono mais uma vez: ao invés de proibir e perceber o quanto os alunos são criativos para esconder seus aparelhos e utilizá-los em momentos “oportunos” para eles, não seria melhor conscientizá-los sobre o uso da tecnologia de modo geral e, conseqüentemente, aproveitar a criatividade dos alunos nas produções multimodais e, dessa forma, promover a eles acesso a outros letramentos?

### **3.2.10 Análise da 10ª Etapa (Aulas 25 e 26: Avaliação)**

A título de norteamento, informo que estamos na penúltima etapa. Reservei esta para que pudesse, juntamente com os alunos, avaliar as etapas anteriores bem como nossa atuação durante a execução delas. Como estamos na reta final, faltando apenas transformar o material produzido até então em hipertexto para o blog que receberá o mesmo nome do jornal, considerei pertinente criar este momento para avaliarmos todo o projeto desenvolvido até o momento.

Inicialmente, pedi que procurassem lembrar os momentos que consideraram marcantes, ou por serem positivos, ou por serem negativos, da primeira etapa (apresentação do projeto) ao momento anterior (discussão sobre o uso do celular) e que falassem sobre eles. Ou, se preferissem, comentassem de modo geral. Como estávamos em círculo, perguntei se queriam falar na ordem a partir de mim, para direita ou para a esquerda. Mais braços se ergueram à minha esquerda. Começamos, então: “Pra ser sincera... Eu pensei que não ia dar certo... Mas, no final gostei de tudo.”, falou Franciely. “Gostei muito porque usei meu celular durante algumas aulas”, falou Thainá. “Aprendi muita coisa da cidade... da escola”, disse Daniela. “Gostei muito das seções, principalmente da nossa sobre livros, filmes e músicas”, disse Giovana e concordou Leandro acrescentando: “É... Principalmente porque falei da minha artista preferida Lady Gaga”. “Aprendi muito com todas as seções... Mas acho que a dos games e animes aprendi mais”, disse Mayara. “Gostei de falar dos problemas da rua que eu moro... É que eu gosto de morar lá... Mas às vezes fico com vergonha de dizer que moro na Rua da Lama... E aquele lixo que parece que não vai acabar... Eu queria que lá fosse diferente... Aí eu gostei de falar isso tudo no trabalho.”, falou Carleandra. Até o momento, só as meninas falavam. E, então, os meninos começaram a falar: “Eu gostei professora, porque vi coisas diferentes... E mostrei o que eu gosto de fazer: animes e games.”, disse Emanuel. “É

verdade... E gostei também do dia do filme do Chaplin.”, acrescentou João Victor. “Gostei também de falar dos games e animes... Principalmente sobre os Cavaleiros do Zodíaco.”, falou Carlos Henrique. E Mickael completou: “Foi bom ver o pessoal aplaudindo a apresentação da gente... Antes só ficavam reclamando.”

As meninas voltaram a falar, e Vitória comentou: Eu tive muita dificuldade com a minha equipe... Foi muito difícil entrevistar o Breno... É que ele estuda no mesmo horário que a gente... E a gente não podia tá tirando ele de sala... E a gente também não podia sair de sala... E no outro horário ele treinava... Aí a gente mandou as perguntas pelo zap dele e ele respondeu... Depois a gente fez uma entrevista rápida na hora do intervalo com ele. Mas era muito barulho. Mesmo assim, conseguimos.”. Emerson continuou: “Eu fiquei preocupado porque pensei que a gente não ia conseguir fazer tanta seção... Mas deu certo... O povo ainda aumentou quatro.” Mayara disse: “A professora sabe que eu fique um tempão indo atrás do prefeito... E nada de falar com ele... Aí desisti e fiz a entrevista com um vereador conhecido da minha família... Não foi a mesma coisa... Eu queria mesmo era falar com o prefeito.”

Muitos outros comentários foram feitos e eu percebi em todos os alunos, assim como em mim, uma sensação de dever cumprido. Realmente, foram muitas dificuldades enfrentadas. Porém, ouvi-los desinibidos naquele momento, falando sem reserva, deixou-me muito feliz. Iniciei este trabalho com muitas expectativas e preocupada se iria alcançar os objetivos aos quais me propunha. No entanto, vem-me uma sensação positiva de que, apesar das falhas advindas da minha inexperiência como pesquisadora e por ter tão pouco convívio com as teorias que fui assimilando aos poucos durante os estudos, valeu cada esforço, cada noite em claro, cada refacção da sequência didática, cada afronta dos alunos e todas as instruções do meu orientador. Esse conjunto de situações serviu para que houvesse uma ruptura no modo como eu enxergava a sala de aula, ou seja, a professora antes e depois do mestrado.

E quando eu pensei que a avaliação havia sido concluída, Laura questionou: “Professora, e a senhora? Não vai falar nada?”. E seguiu-se um coro: “Discurso, discurso, discurso!”. Confesso que fiquei totalmente desorientada com a situação. Então, pedi uns minutos a eles e me recompus. Na verdade, minha voz saiu com muita emoção, pois era exatamente o que eu estava sentindo e não consegui disfarçar. Iniciei minha fala fazendo-os lembrar do primeiro dia da pesquisa exploratória quando pedi que eles falassem e que simplesmente ficaram calados, por um longo tempo. Acrescentei o que significava vê-los agora se expor, percebendo que uma grande barreira que parecia haver entre nós aos poucos

foi sendo retirada. E falei muito. Tive que parar porque as duas aulas haviam acabado. No entanto, meu desejo era passar o resto da manhã falando de como tudo aquilo foi importante para mim. E, saindo da sala, comecei a sentir uma estranha sensação de nostalgia. E fiz uma constatação: eu também ganhei voz, assim como meus alunos. Mas, ainda faltava a última etapa.

### **3.2.11 Análise da 11ª Etapa (Aulas 27, 28, 29 e 30: Organização dos hipertextos, e postagem na internet)**

Esta é a nossa etapa final. Ela foi distribuída em dois momentos. Inicialmente, transformamos os slides em caderno digital, mas só foi possível aproveitar 15 páginas das mais de 70 do slide final. Desse modo, em momentos de instruções com meu orientador, foi sugerido por ele que fizéssemos um jornal em que a capa tivesse o formato semelhante ao tradicional, contudo que o texto escrito fosse organizado em hipertextos a fim de que fossem expandidos a partir de links que deveriam aparecer nessa capa, reunindo todo o vasto material produzido por meus alunos. Isso, sem dúvida, compreendeu um novo desafio para mim, visto que precisei levar meus alunos ao laboratório de informática, disponibilizar nos computadores os slides e os materiais produzidos por eles e criar, juntamente com eles, essa extensa cadeia de links interligados à capa do jornal, conforme imagem a seguir:

**Figura 32- Alunos no laboratório de informática**



Fonte: Autora, 2017.

E, assim, levei também nesse dia uma capa de jornal que pesquisei no Google, no endereço: [www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&22432](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&22432), para que servisse como um tutorial, de acordo com a imagem a seguir:

**Figura 33- Tutorial para transformação dos slides em hipertexto**



Fonte: [www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&22432](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&22432), acesso em 2017.

Pedi que eles escolhessem as imagens que deveriam vir nessa primeira capa, acompanhada de legenda e que esta fosse link para entrevistas escritas, imagens ou vídeos. Ainda solicitei que fizessem uma tabela que abrigasse as seções e que cada uma dessas seções reportasse a outros textos seus complementares. Vi confusão no semblante deles. Então, sugeri que fôssemos por parte: primeiro, escolhessem as imagens que deveriam fazer parte da primeira capa acompanhada de suas respectivas legendas. Kaylane falou: “Professora, tenho uma sugestão... Por que não escolhemos a seção que teve mais slides? Aí ninguém fica com raiva.”. “É mesmo.”, afirmou Giovana. Então, pedi que verificassem qual seria a seção. E percebemos que foi a seção de Esporte, com treze páginas. A escolha da foto do aluno Breno como a maior da capa foi sugerida por Thainá e acatada por todos, pois sem dúvida ele era a celebridade na escola, na cidade e eles queriam intensificar a fama juvenil do novo ídolo. Consegui nessas duas primeiras aulas que eles organizassem a capa. Cada grupo criou algo: cabeçalho, manchete, fotos com legenda e tabela com links das seções. O resultado foi este, conforme imagem abaixo:

Figura 34- Nova capa do jornal digital com links de navegação

**LG NEWS**

O seu caderno digital de notícia\_ Ano I \_ N° 1\_Coruripe, ago/dez de 2016

**NOVO PSF É CONSTRUÍDO PARA ATENDER A POPULAÇÃO DO NOVO BAIRRO "LUXÚRIA".**

**A RUA QUE JÁ FOI VÍTIMA DE LAMA, AGORA É VÍTIMA DE LIXO!!!**

**GRUPO DE DANÇA LO DANCE E SUA TRAJETÓRIA DE SUCESSO.**

**ESPORTE EM CORURIBE ESTÁ EM ALTA!!!!**

**Aluno Breno Isidre bicampeão mundial de Karatê**

N°	VISITE NOSSAS SEÇÕES III
01	POLÍTICA
02	HUMOR
03	CULTURA
04	GERAL
05	CRÔNICA
06	EFEMÉRIDES
07	UTILIDADE PÚBLICA
08	ESPORTE
09	ESCOLA
10	PROFISSÕES
11	EMPREGO...DESEMPREGO
12	DIÁRIO POÉTICO
13	ANIMES E PLAY GAMES. "ASSOPRA FITAS"
14	THE COLORS: movies, music, book

Fonte: Produção dos alunos, 2017.

A comissão organizadora recebeu auxílio nesse momento de um representante de cada seção e, principalmente, do aluno Carlos Henrique que fez a arte do jornal e o cabeçalho. O que não conseguiu inserir nessas duas aulas, a comissão organizou durante as minhas aulas do dia seguinte.

O próximo passo agora era criar os links. E para isso utilizei o material teórico disponível na obra de Gomes (2011) **Hipertexto no Cotidiano Escolar**. E, novamente no laboratório, expliquei para os alunos como se faz o hipertexto sequencial linear, conforme menciona Gomes (2011). Alguns compreenderam e aplicaram em páginas de slides. Então, pensei em ampliar a comissão organizadora, uma vez que estavam há meses naquela função. As meninas pareceram não gostar da sugestão inicialmente. No entanto, perceberam que se tratava de um auxílio. E, assim, acrescentei: Carlos Henrique, Arthur, Jhonatas e Emanuel. Foram muitos momentos disponibilizados das minhas aulas para que verificasse com eles como estavam organizando os links, até que percebemos que, por mais que quiséssemos, não seria possível inserir em links todos os materiais produzidos. Precisaríamos dispor de muito tempo. No entanto, as atividades extensivas e exaustivas com os descritores da Prova Brasil 2017 deixaram-nos sem disponibilidades para concluirmos como gostaríamos nossos hipertextos.

Porém, desde o princípio venho constatando que existe um imenso vão entre querer e fazer atividades diferenciadas em sala de aula, pois o tempo todo existe uma cobrança quanto à grade curricular que deve ser exposta e isso sufoca e enquadra professor e alunos. Ao final saímos engessados e esgotados com tantas informações ardendo na mente e com uma sensação de que não produzimos nada, apenas repetimos algo mecanicamente e aparentemente sem proveito. Vi cansaço no meu semblante e no dos meus alunos quando chegamos ao mês de outubro. Esses descritores tiraram nossa energia. Então, retornamos ao jornal e criamos o blog: [jornallgdigital.blogspot.com.br](http://jornallgdigital.blogspot.com.br), conforme imagem a seguir:

**Figura 35- Página do blog com a postagem do jornal digital**



Fonte: Autora, 2017.

Vale ressaltar que as primeiras postagens do jornal foram retiradas, pois devido a minha ansiedade em apresentar o blog, cometi um erro de pesquisadora inexperiente e não coloquei a tarja nas imagens dos meus alunos, mesmo meu orientador tendo me aconselhado a utilizá-la. Então, retirei as postagens juntamente com a comissão organizadora e, em casa, quase de férias, coloquei as tarjas nas imagens que precisavam e as postei novamente no blog.

Nosso intuito era que esse jornal fosse visualizado não só pelos integrantes da turma, mas também pela comunidade escolar e, ainda, por familiares dos alunos participantes dessa sequência didática. Ficou notório com este trabalho o quanto o aluno pode produzir em seu cotidiano utilizando a linguagem multimodal. Mais que isso, tornou-se evidente que os aparelhos celulares, assim como a lousa digital, podem ser utilizados pelos alunos para contribuir na pesquisa e na produção de conteúdo pedagógico dentro do espaço de ensino. Espera-se, ainda, que essa socialização não se detenha à comunidade escolar dos meus alunos, entretanto, que alcance a “aldeia global”, de modo que meus alunos possam sair do movimento “descendente”, de quem apenas recebe a informação, e se promovam o movimento “ascendente”, em que, segundo Buzato (2009, p.07) “as inovações ascendentes têm características que as colocam em uma direção particularmente interessante para uma Educação comprometida com a liberdade e a transformação social”.

Houve, sem dúvida, um amadurecimento dos meus alunos no que se refere ao uso do celular em sala de aula. No entanto, isso não significa dizer que eles irão usar seus aparelhos só quando solicitados pelo professor em sala de aula. Evidente que não. É muito provável que voltem a usar em momentos de aula a seu bel-prazer. Pois minha expectativa não era domesticar o uso do celular ou da internet pelos jovens alunos, tendo em vista que essa tecnologia é “selvagem”, conforme Gomes (2010). Contudo, a sequência didática deu oportunidades a esses alunos de terem acesso a outros meios de uso de seus aparelhos móveis que não fossem restritos à apreensão de informação ou de diversão, ou seja, permitiu-lhes sair da categoria de “consumidor de informações” para “produtores de informações”, de acordo com Gomes (2010), tendo em vista que o jornal digital foi produzido, principalmente, a partir do uso do aparelho móvel dos alunos, isto é, desde a primeira etapa desta sequência didática os alunos assumiram a postura de “produtores de informações”. Isso, sem dúvida, promove o que Gomes (2010) chama de “emancipação”, isto é, saber quando usar e para que usar.

Destaco também que houve um amadurecimento meu também, pois quando eu ainda estava na elaboração do projeto, no início do mestrado, meu intuito era desenvolver um trabalho que resolvesse o que eu chamava de “problema” quanto ao uso do celular pelos meus

alunos em sala de aula. Porém, a partir das orientações pacientes e firmes do meu orientador e da ampla biblioteca virtual, fornecida por ele no início da orientação, foi possível que houvesse uma reconfiguração dos meus conceitos quadrados e fechados aplicados na minha sala de aula.

Sinto uma necessidade nesse momento de conclusão da sequência didática de retomar os objetivos e questões de pesquisa colocadas no início deste trabalho. Iniciando pelos objetivos, pretendi proporcionar atividades que promovessem a produção multimodal, visando à expressão da vez e da voz dos meus alunos; busquei perceber, como pesquisadora, as reações dos meus alunos frente às aulas que explorassem a utilização das TICs no ambiente escolar; procurei provocar e compreender os questionamentos dos meus alunos a respeito do ensino da Língua Portuguesa e suas implicações em relação à multimodalidade da linguagem presente em seu contexto social; busquei notar que atitudes meus alunos adotavam frente à tecnologia, bem como que movimentos faziam em prol de sua comunidade. Constatado que alcancei meus objetivos estabelecidos ao notar a participação e as respostas dadas dos meus alunos às situações que foram criadas ao longo da sequência didática.

No que se refere às minhas questões de pesquisa (como introduzir práticas de sala de aula que envolvam as múltiplas linguagens e que ganhos a introdução de práticas de escrita que utilizam os modos visual e oral, bem como o uso de dispositivos digitais promovem para o ensino da Língua Portuguesa em minha sala de aula), observo que, em relação à primeira questão, obtive resposta que foi a produção do jornal digital pelos alunos. Já a respeito da segunda questão de pesquisa, noto que houve muitos ganhos, pois a produção multimodal trouxe novas formas de se conceber o ensino da língua e, desse modo, possibilitou-me conhecer e entender uma das tantas faces dos meus alunos.

Inicialmente, pretendi desenvolver a sequência didática visando à produção de entrevistas e de reportagens. No entanto, a criação multimodal do jornal digital me possibilitou, ainda, explorar vários gêneros textuais com meus alunos, como: poema, música, sinopses de filmes e de livros, crônica etc. Além disso, conteúdos da grade curricular foram estudados em decorrência da produção, visto que estávamos estudando o funcionamento da língua e, portanto, o conteúdo surgiu a partir da produção textual, e não a produção textual para estudar conteúdo, o que é chamado por muitos de “texto como pretexto”. E, assim, analisamos coesão e coerência, intertextualidade e tantos outros aspectos concernentes ao ensino da Língua Portuguesa, ainda que certas nomenclaturas não fossem utilizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, a educação contemporânea demanda novas posturas frente às diferentes necessidades de aprendizagem dos nossos educandos. Pensar em um ensino voltado para o interesse de todos é o sonho de quem se compromete com o ato de ensinar. No entanto, reproduzir mecanicamente uma receita antiga que acredita ser a correta talvez não seja a atitude mais acertada. Repensar o ensino da língua portuguesa e jogar essa cartilha imaginária de receitas de ensinar, moldadas nos séculos anteriores, pode ser o início. Repensar o ensino da língua significa, desse modo, dá voz, para que a sala de aula não seja um quartel de cumprimentos através de continências e frases feitas para agradar o ego do professor. E isso faz com que a palmatória de madeira maciça usada em mãos inocentes, como as do meu pai menino agricultor, e ressignificada em nosso século por certas posturas ditatoriais docentes seja substituída por uma sala de aula onde abrigue o espaço de comunicação efetiva entre professor e alunos que buscam compreender a escola como ambiente de interação, no sentido real da palavra e não no sentido utópico presente em discursos conservadores disfarçados de modernos. A tecnologia entra nesse cenário como personagem coadjuvante uma vez que funciona como ampliadora de vozes sociais caladas que a cada ano sofrem com o apagador da opressão e do esquecimento.

Como dito no início deste trabalho, vejo-me cercada de resquícios de momentos diferentes em que a educação ora se impregna, ora se afasta de uma atmosfera conservadora ou contemporânea. Internalizei vivências na condição de aluna e na postura de professora de situações contraditórias povoadas de teorias que se opõem, ou se complementam. E, de repente, esse choque de visões tão diferentes provocou uma explosão dentro do meu conjunto “quadrado” de conceitos, que restaram muitas dúvidas e poucas certezas. O que me faz lembrar uma das frases mais usadas por artistas e escritores da Semana da Arte Moderna, quando perguntados sobre o que eles queriam com toda aquela ousadia de conteúdos e formas tão fora do “padrão” da “Belle Époque”: “Não sabemos o que queremos, porém sabemos o que não queremos”. Ou seja, se me fosse perguntado o que pretendo de hoje em diante como professora/pesquisadora a partir dessa experiência que o mestrado me proporcionou, eu faria, com certeza, uma paráfrase da frase dos modernistas: de fato, não sei o que pretendo fazer de hoje em diante, porém, com certeza, sei o que não pretendo fazer. E, assim, mesmo eu sendo obrigada repetir anualmente e mecanicamente aulas destinadas aos descritores da Prova Brasil e ao processo seletivo de textos acadêmicos das Olimpíadas de Língua Portuguesa, não me permitirei anular meus alunos e, de certo modo, anular-me. Agirei às escondidas, se preciso,

acrescentando de modo subversivo, talvez, atividades que contemplem os meus alunos em sua subjetividade, usando a linguagem tecnológica como mediadora de nossas formas de escrever e de ver o mundo.

E encerro esse momento com alguns questionamentos presos na garganta: até quando estaremos por trás de nosso birô condecorando nossas práticas defasadas e não condizentes com a realidade e às necessidades, de fato, dos nossos alunos? Até quando enxergaremos a inserção da tecnologia à educação como um modismo da contemporaneidade e que, portanto, devemos esperar a poeira da insatisfação dos teóricos baixar até que volte a calmaria de nossos anos iniciais e tradicionais de estudo? Até quando determinaremos em planos bimestrais, semestrais e anuais a vida acadêmica de nossos alunos sem que lhes seja dada a oportunidade de pensar, repensar, escolher, opinar sobre sua aprendizagem?

E nesse momento percebo o quanto ainda somos vítimas de nossas experiências e, dessa forma, ainda nos assustamos com o novo. Ele nos faz perceber que precisamos de mudanças e essas nem sempre são fáceis, para não dizer dolorosas, pois, abandonar velhas atitudes nos coloca diante de questionamentos por parte de quem nos cerca. E dificilmente estamos prontos para ouvir críticas, ou maduros para entender que essas fazem parte de qualquer processo de mudança.

E concebo, por fim, que mesmo não vinculada institucionalmente à universidade, o que me tornaria uma pesquisadora de fato, necessito levar dentro de mim essa condição de professora/pesquisadora para as minhas próximas salas de aula, visto que isso me faz acordar das realidades adormecidas, esquecidas, escondidas na fumaça do pó-de-giz ainda tão impregnado no meu cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Buscando o Rigor e Qualidade**. Cadernos de pesquisa n.113, junho/2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 15 de julho 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2016.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso, in: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Image-Music-Text**. London: Fontana, 1977.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO IEL/UNICAMP, Belo Horizonte, 2009.
- CONRAD, David. **Mini dicionário escolar de inglês: inglês – português, português – inglês**. São Paulo: DCL, 2004.
- DELANEY, P.; TIMBRELL, G.; CHAN, T. **A Marxian Model of Appropriation**. *Sprouts*, v.8, n.28. Amsterdam, 2008.
- DIAS, AnairValênia Martins. HipercontosMultissemióticos: Para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 99.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e

organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado das letras, 2004.

FERRAZ, Joana. LEMOS, Ronaldo. **Ponto de cultura e lan-houses: estruturas para inovação na base da pirâmide social**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2011.

FRITZEN, Maristela Pereira. “O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas”. In: FRITZEN, Maristela Pereira & LUCENA, Maria Inês. (Orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: 3º SIMPÓSIO HIPETEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DA UFPe, 2010, Recife. **ANAIS ELETRÔNICOS**. Recife: UFPe, 2010.

\_\_\_\_\_. **Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, v. 1.

\_\_\_\_\_. Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de ressignificação. In: 17º CONGRESSO DE LEITURA DA UNICAMP – ALB, 2009, Campinas. **ANAIS ELETRÔNICOS**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17/txtcompletos/sem05/COLE174.pdf>.

FRANCO, A. Redes são ambientes de interação, não de participação. Escola-de-Redes. Disponível em: <http://escoladeredes.ning.com/profiles/blogs/redes-são-ambientes-interação>. Acesso em 30/01/2017.

HEATH, S. B. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HONORA, Márcia. HONORA, Maria Margarida Quagliato. **Produção de texto: leitura e interpretação**. Salvador: Editora Expansão Empreendimentos, 2013.

HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

<http://www.oglobo.globo.com.br/> Acesso em 20/07/2016.

<http://www.fio.edu.br/manualtcc/col7:Material:ou:Método>. Acesso em 27/08/2016.

<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia-de-pesquisa-e-elaboracao-de-teses-e-dissertacoes-4-ed.pdf>. Acesso em 27/08/2016.

<http://www.pt.m.wikippedia.org/wiki/Escrita>. Acesso em 07/01/2017.

<http://www.pt.m.wikippedia.org/wiki/The-San-Francisco-Examiner>. Acesso em 12/01/2017.

<http://www.pt.m.Dicionário-Eletrônico-Houaiss.origem-da-expressao-escrita>. Acesso em 07/01/2017.

<http://www.japones.net.br/o-que-sao-animes/>. Acesso em 07/01/2017.

<https://www.wikipedia.org/wiki/Lista-de-jornais-do-Brasil>. Acesso em 13/01/2017.

<http://www.jornalonline.net/2055-jornais-brasileiros-online.htm>. Acesso em 14/01/2017.

<http://www.wikipedia.org/wiki/Imprensa-no-Brasil>. Acesso em 14/01/2017.

<http://www.cidades.ibge.gov.br>historico>. Acesso em 16/01/2017.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html1961>. Acesso em 28/01/2017.

JORDÃO, Fábio. História: a evolução do celular. <http://www.tecmundo.com.br/celular/2140-história-a-evolução-do-celular.htm>. Acesso em 16/01/2017.

KOCH, Ingedore Vilhaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2015.

KREES, G. and VANLEEUEWEN, T. **Reading Images the Grammar of Visual Design**. Routledge: London. 1996.

LEMKE, J. Travels in Hypermodality (Working Draft). *Visual Communication*, vol. 1, nº 3, 2002, pp. 299-325. Disponível em <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/hypermodality/index.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media**. In: D. Reinking et al. (Eds.) *Literacy for the 21st century: Technological transformation in a post - typographic world*. Erlbaum. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Camila. Uso de celular pela internet cresce entre estudantes e professores, diz pesquisa. <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/09/uso-de-internet-pelo-celular-cresce-entre-estudantes-e-professores-diz-pesquisa>. Acesso em 30/08/2016.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTINEC E SALWAY. R. and SALWAY. A. **A system for image-text relations in new (and old) media**. SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: <http://vcj.sagepub.com> Vol.4(3):337-371. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (1997) – Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em 28/01/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (2001) – Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. [www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br). Acesso em 18/08/2016.

NASCIMENTO, R. G. *A interface texto verbal e não verbal no artigo acadêmico de Engenharia Elétrica*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

PERLY, Diego. Como converter PDF para Revista Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=sms8mCAeJow>, Acesso em 12/09/2016.

PINHEIRO, Gabriel. De quando é o primeiro jornal online? Que tal 1981? <http://www.brasil.estadao.com.br/blogs/macaco-elétrico/de-quando-e-o-primeiro-jornal-online-que-tal-1981/>. Acesso em 12/01/2017.

PIRES, Fátima. Primeiro jornal online do Brasil. <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materiais/067T/Primeiro-Jornal-Online-do-Brasil>. Acesso em 12/01/17.

PRENSKI, M. Digital Natives, Digital Imigrants. *OntheHorizon*, vol. 9, nº5, outubro de 2001. MCB University Press. Tradução disponível em <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto-1-Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais.pdf>, acesso em 02 de março de 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2013, v.3.

SILVA, Enaura Quixabeira Rosa e, BOMFIM, Edilma Acioli (organizadoras). **Dicionário mulheres de Alagoas ontem e hoje**. Maceió: EDUFAL, 2007.

STREET. B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2). Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. "Transformações de letramento nas práticas locais". In: KLEIMAN, Angela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

TERRA. Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Delta: São Paulo*, v.29, n.1, p.29-58, 2013.

VIEIRA, Eliane A. Pasquotteet al. A Canção roda-viva: Da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 187 e 188.

[www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&id=22432](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?=&id=22432). Acesso em 24/02/2017.