



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

KARINE DE OLIVEIRA CÂNDIDO

**“Nosso texto vai para o blog, professora?” – UMA EXPERIÊNCIA COM A
PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS PARA UM BLOG INFORMATIVO POR ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**MACEIÓ – AL
Fevereiro de 2018**

KARINE DE OLIVEIRA CÂNDIDO

**“Nosso texto vai para o blog, professora?” – UMA EXPERIÊNCIA COM A
PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS PARA UM BLOG INFORMATIVO POR ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

MACEIÓ – AL
Fevereiro de 2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

C217v Cândia, Karine de Oliveira.
“Nosso texto vai para o blog, professora?": uma experiência com a produção de hipertextos para um blog informativo por alunos do ensino fundamental II / Karine de Oliveira Cândia. – 2018.

96 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS, Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 93-96.

1. Língua portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Hipertexto. 3. Gênero discursivo. 4. Blogs. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 806.90: 371.68



TERMO DE APROVAÇÃO
KARINE DE OLIVEIRA CÂNDIDO

Título do trabalho: *"NOSSO TEXTO VAI PARA O BLOG, PROFESSORA? UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS PARA UM BLOG INFORMATIVO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II"*

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 05 de março de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Profª. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (CEDU/UFAL)

Profª. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 05 de março de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que estão sempre ao meu lado, que me ensinaram as maiores lições e às quais eu devo tudo o que eu sou.

Dedico a ti, minha mãe, meu exemplo de força e de amor incondicional, a ti, meu pai, por me ensinar a lutar pelos meus sonhos, e a vocês, meus irmãos, pelo companheirismo e amor.

Dedico este trabalho também aos meus amigos queridos, que sempre estão ao meu lado, cercando-me de alegria amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e meu pilar.

À minha família, por todo amor e apoio em todos os momentos.

À minha orientadora, Dra. Adna de Almeida Lopes, pela orientação nesta pesquisa, pela confiança, pela dedicação e pelas essenciais contribuições.

Às professoras Dra. Fabiana Pincho de Oliveira e Dra. Adriana Cavalcanti pelas valiosas observações para o desenvolvimento do meu trabalho no exame de qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS pelos valiosos ensinamentos a nós transmitidos.

Aos meus queridos colegas de turma, sempre companheiros durante todo o curso. Em especial, Mitia e Monalisa, por caminharem de mãos dadas comigo nessa jornada.

Aos meus alunos, pois sem a dedicação deles este trabalho não seria possível.

Não mais a escrita solitária, mas a escrita colaborativa em que várias cabeças e várias mãos trabalham juntas, pensam, organizam, escrevem e reescrevem até o texto ficar (provisoriamente) pronto. Essa é a escrita libertadora que coloca os alunos, seres comunicadores e sociais que são, como protagonistas de seu processo de aprendizagem e como produtores de conteúdo.

COSCARELLI (2016, p. 13)

RESUMO

O acesso ao mundo digital e o uso desenfreado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) por todas as camadas sociais têm transformado hábitos como os de leitura e escrita, que estão passando dos papéis para as telas. Apesar dessa imersão no mundo digital, a escola não está preparada para essas mudanças, abrindo uma lacuna entre o que é a necessidade do aluno moderno e o que os ambientes educacionais estão prontos a oferecer, surgindo, assim, a necessidade de repensar caminhos para um ensino pautado nessas mudanças. É nesse contexto que o referido trabalho, fruto do projeto desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras/Profletras, na Universidade Federal de Alagoas/Ufal, foi desenvolvido com 35 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Largo-AL e justifica-se pela necessidade de acompanhar as mudanças na escrita advindas com as TDICs. Como objetivos, busca analisar em que medida o espaço digital contribui para as habilidades de leitura e escrita a partir da criação de textos em um blog por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino, e verificar os procedimentos didáticos mais adequados, nesse contexto de pesquisa, para a produção de hipertextos. Assim, pretende-se responder às seguintes questões: – Qual o papel do espaço digital no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos? – Quais os procedimentos didáticos para o uso produtivo e motivador das TDICs em sala de aula? Para tanto, como processo metodológico, recorre-se à aplicação de sequências didáticas de forma a propiciarem análise e produção de textos dos gêneros textuais notícia, entrevista e texto de opinião, sendo estes o material do *corpus* desta pesquisa. Os fundamentos teóricos estão pautados em discussões da área da Linguística Textual, com foco nos estudos dos gêneros textuais e do hipertexto, concebendo a escrita como um processo sociointeracional. Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado o método da pesquisa-ação, estruturada no ideal de que pesquisa e ação podem ocorrer juntas e transformar o meio. Este trabalho está organizado em três etapas: a primeira, que traz o hipertexto, os gêneros discursivos e o blog como ferramentas para o ensino de língua materna; a segunda, trata da metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa; e a terceira, traz as análises de produções publicadas no blog informativo da turma. Os resultados apontam para a necessidade cada vez maior de uma valorização da interação entre as práticas didáticas de língua portuguesa e o trabalho com a produção textual em ambiente digital, de forma a tender às novas práticas de comunicação advindas com as TDICs.

Palavras-chave: Hipertexto; Gênero discursivo; Blog informativo.

ABSTRACT

The access to the digital world and unrestrained use of Information and Communications Technology (ICT) by all social classes are changing habits as reading and writing, that are moving from paper to screen. Despite this immersion in the digital world, schools are not prepared for these changes, making a gap between the needs of modern students and what educational environments are ready to offer ascending, on this way, the need to rethink ways to a teach guided by these changes. The goal of this paper is to analyze the results obtained by the application of an elaborated didactic proposal for the production of hypertexts of journalistic genres in order to publish them in an informative blog created for the publication of these student productions. This work was the result of the project developed in the Professional Master's Degree in Languages/Proletras, at the Federal University of Alagoas/Ufal, and it was developed with 35 students from a 9th grade class of a public school in the city of Rio Largo-AL and it's justified by the need to keep up with the changes in writing resulting from the ICTs. For the theoretic foundations, were used discussions of the Textual Linguistics area with focus in the studies of the textual genres and the hypertext, perceiving writing as a socio-interactional process. Thus, it is intended to answer the following questions: - What is the role of digital space in the development of students' reading and writing skills? - Is the digital space a favoring environment to interaction and collaborative learning? The method used in the development of the work was that of action research, based on the ideal that research and action can occur together, aiming at a transformation of the environment. The analysis is organized in three stages: the first, which brings the hypertext, the discursive genres and the blog as tools for the teaching of native language; the second deals with the applied methodology for the development of the research; and the third brings the reviews of published productions in the class informative blog. The results point to the increasing need for an interaction between the didactic practices of Portuguese and the work with multimodal genres in the digital environment, in a way to approach the new communication practices with ICTs.

Keywords: Hypertext; Discursive gender; Informative blog.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Página inicial do blog	35
Figura 02 – Aparelhos falsos	41
Figura 03 – Produção notícia	71
Figura 04 – Produção texto de opinião Automutilação	75
Figura 05 – Produção texto de opinião Bullying	80
Figura 06 – Produção entrevista	86

LISTA DE SIGLAS

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. APORTE TEÓRICO	15
2.1 Texto, ensino e gêneros discursivos	15
2.2 Hipertexto e ensino de língua materna: produção de textos em ambiente digital	19
2.3 O blog informativo como jornal digital/eletrônico	26
2.4 Gêneros textuais e hipertextos para o blog informativo.....	29
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 A escola e os alunos	34
3.2 A coleta de dados	35
3.3 As sequências didáticas desenvolvidas	37
3.3.1 Para a criação do Blog informativo	38
3.3.2 Para a produção da notícia no blog	39
3.3.3 Para a produção do texto de opinião	50
3.3.4 Para a produção da entrevista	61
4. PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DO BLOG INFORMATIVO: ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	70
4.1 O gênero textual notícia.....	70
4.2 O gênero textual artigo de opinião	74
4.3 O gênero textual entrevista.	85
CONCLUSÕES.....	90
REFERÊNCIAS	94

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em especial da rede pública de ensino, têm suscitado muitas discussões sobre o que se ensina na escola e por que esses alunos, após tantos anos no ambiente escolar, ainda saem do ensino básico com severas problemáticas relacionadas aos conhecimentos primordiais necessários para exercer suas atividades como cidadãos. Em se tratando do desenvolvimento das competências leitora e escritora, essenciais para o uso efetivo da língua materna, esse quadro é ainda mais agravante.

Autores como Marcuschi (2008), Antunes (2009 e 2010), Dolz, Cagnon e Decândio (2010), Rojo (2012), Koch e Elias (2015) e Rojo e Barbosa (2015) defendem uma prática educacional pautada no texto, abolindo o ensino de língua materna que prioriza o ensino da gramática tradicional, na contínua análise de frases isoladas e soltas. Para eles, a comunicação se dá através dos textos, sejam eles orais ou escritos, considerando os participantes desse ato comunicativo e a função social que esses textos produzidos assumem no contexto sócio-histórico em que se inserem os sujeitos. Nessa perspectiva, o texto é visto não só como um elemento fundamental para a comunicação, mas também como o eixo para o ensino de línguas na educação básica.

Segundo esses pesquisadores, esse trabalho com o ensino de língua materna não pode ocorrer sem um estudo sobre a forma como esses textos se configuram e circulam no dia a dia. Por esse motivo, abre-se uma discussão sobre como os chamados gêneros discursivos e seus suportes são trabalhados no ambiente escolar.

Outro ponto bastante discutido atualmente é a inserção das TIDICs na rotina escolar e como ainda é problemática, dada a falta de estrutura do ambiente para receber esses equipamentos tecnológicos e a insistência dos professores em permanecer com práticas de ensino tradicionais em virtude da falta de formação desses profissionais, já que muitos se autodeclaram inaptos para o desenvolvimento de atividades que envolvam computadores e internet. É nesse contexto que Rojo, Barbosa e Collins (2011) reforçam a necessidade de que sejam oferecidas aos professores “oportunidades de reestruturação de seus modos de aprender e de adoção de uma cultura de comunicação e colaboração mediada por processos

digitais” (ROJO *et al.*, 2011, p.111), o que possibilitaria reflexões sobre a inserção da tecnologia no cotidiano da sala de aula, abrindo também novos caminhos para uma aprendizagem colaborativa não apenas entre os alunos, mas também entre professores.

Em relação às mudanças de suporte ocasionadas pela era digital, Marcuschi (2008), Zavam (2007), Gomes (2011) e Rojo e Barbosa (2015) trazem significativas considerações relacionadas aos novos gêneros advindos com as TDICs, o caráter híbrido e a adaptação desses gêneros discursivos nos mais diversos suportes digitais. Os autores defendem que essas questões devem ser o sustentáculo do ensino para que o ambiente escolar não esteja alheio às mudanças pelas quais passa a sociedade, mudanças estas tão instauradas, e aceitas, no cotidiano dos alunos e da sociedade.

É preciso, portanto, que os professores viabilizem, por meio de suas práticas educacionais, a análise das transformações trazidas pelas TDICs tanto nas práticas comunicativas cotidianas quanto no ensino de língua materna, de maneira que essa evolução tecnológica não esteja fora dos muros da escola, mas que ela possa servir como um instrumento de preparação do aluno para a utilização da língua e dos recursos digitais, propiciando, assim, uma atuação crítica em sociedade.

O objetivo geral deste estudo é analisar em que medida o espaço digital contribui para as habilidades de leitura e escrita a partir da criação de textos em um blog por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino.

Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a inserção das TDICs no ensino de língua materna numa turma de 9º ano; compreender como o blog pode ser uma ferramenta que auxilia no trabalho com os gêneros discursivos notícia, artigo de opinião e entrevista; perceber como os alunos apreendem a estrutura do hipertexto e como produzem-no, objetivando a postagem em um blog.

As reflexões aqui propostas partem da problemática que gira em torno da educação vigente no Brasil, uma vez que há um cenário de desmotivação por parte dos alunos, que não se interessam pelo formato de ensino atual, pensado e executado para alunos do século passado, e também por parte dos professores, que não encontram saídas para dinamizar suas aulas, uma vez que o alunado já se encontra enfadado com a metodologia comum à maioria das escolas.

Considerando essas questões, esta pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, pautada no ideal de que pesquisa e ação podem ocorrer em conjunto e subsidiar mudanças no meio, teve seu *corpus* coletado numa turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede estadual de ensino situada na cidade de Rio Largo-AL. A referida turma, composta por 35 alunos, dos quais 24 são garotas e 11, garotos com faixa etária que varia entre 12 e 15 anos, foi escolhida em virtude dos problemas de aprendizagem, detectados por meio dos exercícios de sondagem aplicados em sala de aula, além do cenário de apatia e desinteresse pelas aulas e pelos conteúdos trabalhados na disciplina de língua portuguesa. A partir dessa problemática, deu-se início à aplicação de sequências didáticas que oportunizou a produção, por parte dos alunos, de hipertextos para a publicação em blog informativo, originado, assim, o material de análise deste trabalho.

Nesse contexto e com base nos estudos de pesquisadores como Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), concebe-se a hipótese que o uso das TDICs aliado ao estudo dos gêneros discursivos e seu uso social promove melhorias significativas no ensino, oportunizando aos alunos da escola pública a condição de desenvolverem a habilidade de escrever textos para a circulação em ambiente digital, permitindo, assim, que se posicionem criticamente em face de questões pertinentes ao contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Pretende-se também responder às seguintes questões: – Qual o papel do espaço digital no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos? – Quais os procedimentos didáticos para o uso produtivo e motivador das TDICs em sala de aula?

Este trabalho está organizado em três seções, apresentando a seguinte estrutura: o *aporte teórico*, a primeira seção na qual são discutidas, fundamentadas em Antunes (2009; 2010), Marcuschi (2008), Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), Zavam (2007), Bezerra (2007), Koch e Elias (2007), Caiado (2007) entre outros, questões pertinentes ao trabalho com produção de textos na escola, à produção textual para o ambiente digital e a compreensão de conceitos como hipertexto, blog e hiperlink, estando dividido em quatro subseções: i) o ensino de língua materna que tem por eixo principal o texto; ii) a internet como espaço interativo aplicada ao ensino; iii) a estrutura do blog informativo e sua aplicabilidade ao ensino e iv) os gêneros textuais pertinentes ao blog informativo. Na segunda seção, são tratados os

procedimentos metodológicos, explicitando como é o ambiente escolar, o alunado e o contexto social em que estão inseridos, os procedimentos para a coleta dos dados e as sequências didáticas elaboradas para a construção do blog. A terceira seção traz análises dos textos dos alunos nos diversos gêneros que compõem o blog (notícia, texto de opinião e entrevista). Por fim, as considerações finais.

2. APORTE TEÓRICO

O ensino de língua materna no Brasil continua apresentando problemáticas que se arrastam há anos, pois conserva uma visão cristalizada de um sistema que não atende às necessidades dos alunos da modernidade. Acerca disso, Antunes (2003) frisa a “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p. 19). E, apesar das muitas reflexões sobre o ensino contemporâneo, é possível perceber grande ênfase de pesquisadores do ensino de língua materna no tocante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, que, mesmo passando muitos anos no ambiente escolar, continuam saindo do ensino básico sem o domínio dessas competências primordiais para o desempenho de suas atividades cotidianas.

Ainda segundo a autora, a língua não deve ser tida como objeto de análise gramatical, mas como o fenômeno sociocomunicativo que é, o qual está repleto de intenções dos falantes que dele fazem uso para constituir um evento verbal, configurando, assim, a interação (ANTUNES, 2009). É necessário, portanto, refletir sobre qual deve ser o centro do ensino moderno, levando em consideração as necessidades dos alunos da era digital.

2.1 Texto, ensino e gêneros discursivos

A língua trabalhada na escola, sendo vista apenas como algo abstrato e desvinculado de seu uso real, vem servindo de subsídio apenas para o estudo da gramática normativa e da tarefa exaustiva das análises morfossintáticas. Sobre isso, Antunes (2009) enfatiza que ensinar língua materna por esse viés permite que as intenções dos falantes, assim como suas matérias política, social, histórica, cultural e interacional sejam desconsideradas. A autora afirma ainda:

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse *fora das situações de interação* é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos

e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (ANTUNES, 2009, p. 21-22).

Diante disso, compreende-se que ensinar língua materna na escola não se trata apenas de uma explanação sobre aspectos pontuais à ortografia ou análise de frases soltas, mas considerar que a língua está estreitamente relacionada à cultura e à identidade de um povo (ANTUNES, 2009). Essa postura comprova o desconhecimento de que a língua é uma atividade funcional, ou seja, não pode existir em função de si mesma, muito menos deixar de apresentar uma conexão com um espaço físico e cultural, afinal de contas, as línguas estão à disposição dos falantes para servir-lhes nos mais variados propósitos e intenções (ANTUNES, 2010).

Esses propósitos e intenções dos usuários da língua, de acordo com Rojo (2015), merecem ser contemplados e analisados por meio de um ensino pautado no cotidiano e na utilização da língua em situações reais de comunicação, uma vez que, somente através das quais, são observados os fatores indispensáveis para que ocorra a interação social: falantes (com seus propósitos e intenções), língua e contexto. Apesar da pré-disposição humana ao desenvolvimento da linguagem, os contextos em que essa linguagem ocorrem são os mais distintos, pois são influenciados não apenas por fatores relacionados aos falantes envolvidos numa dada atuação social, mas fatores que envolvem toda uma comunidade e sua cultura. A autora reforça que toda essa heterogeneidade na comunicação não acontece de maneira tumultuada ou caótica, e que o falante consegue discernir todos esses fatores para fazer-se entender e compreender seu interlocutor. Acerca disso é que Rojo e Barbosa (2015) salientam:

[...] as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas são “situadas” em esferas de atuação específicas (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 56).

Entende-se, portanto, que as atividades enunciativas dos indivíduos em contextos reais de uso se apresentam em formatos de funcionamento já anteriormente consolidados e se acomodam nos mais variados gêneros discursivos que, muitas vezes, são utilizados sem consciência disso. As autoras ainda destacam que o uso da língua acontece por meio de “enunciados [...] concretos e únicos, proferidos pelos

integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN *apud* ROJO, 2015, p. 85).

Mesmo em face de toda essa complexidade da comunicação humana, a escola parece ignorar o fato de o aluno, como um ser comunicativo que é, chegar na sala de aula dominando sua língua materna, insistindo no ensino de algo que o indivíduo já sabe e que aprendeu fora do ambiente escolar em seus momentos de interação. Diante disso é que Marcuschi (2008) enfatiza que a escola deve primar por uma prática pedagógica que não objetive o ensino da língua, mas a sua utilização em um contexto concreto, inclusive em seus formatos pouco tradicionais de comunicação, sejam eles orais ou escritos (MARCUSCHI, 2008). O autor destaca também o equívoco das instituições de ensino em concentrarem seus esforços no estudo das “unidades isoladas”, que em nada reforçam o caráter vivo da língua situada em seus contextos reais de uso. Nessa perspectiva, ensinar língua materna a partir de gêneros é reforçar “a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, e as normas da gramática não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

Dessa maneira, apreende-se que o eixo do ensino deve ser o texto, que será aqui considerado a partir das considerações feitas por Antunes (2010), nas quais o define como unidade dotada de *textualidade*, que é entendida como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas pelos parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010). Nessa perspectiva, só se pode conceber texto se sua construção for configurada numa interação entre sujeitos, ou seja, um “sujeito que tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor)” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 36) movidos por uma intenção, ou seja, um objetivo, que transcorre por um determinado tema ou assunto (ANTUNES, 2010).

Koch e Elias (2015) destacam, acerca dessa característica do texto, a importância das práticas comunicativas na construção de modelos, de forma a desenvolver no sujeito a capacidade de reconhecer o contexto de produção, seu destinatário, o conteúdo e a forma do texto produzido. É por meio da interação que a *competência metagenérica* é desenvolvida, tornando os sujeitos aptos a selecionar o

gênero adequado a cada situação comunicativa, tendo em vista as finalidades pretendidas, o contexto social e os papéis dos parceiros comunicativos. As autoras salientam que esses modelos não são rígidos, pois vão mudando ao longo do tempo em virtude das adequações necessárias aos diferentes propósitos de interação e que o enunciador deve dispor da habilidade de adaptar cada modelo ao contexto em que for produzido.

Esse seria o ponto central para o trabalho com textos na escola. No entanto, muitos professores ainda estão presos às amarras do estudo da gramática tradicional e quando se permitem trabalhar com produção de textos, o fazem de maneira a desconsiderar todos os elementos que configuram o texto como um ato sociocomunicativo: propósito, interlocutor, assunto e suporte. No ensino tradicional, há ainda um apego muito grande às normas ortográficas, à caligrafia, à paragrafação entre outros aspectos formais da norma culta, sem se interessar pelo que o aluno sabe sobre o assunto, quais conhecimentos de mundo estão imbricados à temática proposta e que são postos no texto, por exemplo. Ferrarezi e Carvalho (2015) são enfáticos quando afirmam que o professor deve deixar de lado a tradicional visão que vincula “o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado propriamente de “redação” como sendo a única prática de escrita da vida escolar, e reconsiderar *todas as atividades de escrita*” (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 19).

Essa postura reforça a importância de considerar os objetivos envolvidos na produção para que o sujeito encontre resposta para o seguinte questionamento: “para que vou escrever?”. É a partir da identificação da finalidade da produção escrita que serão mobilizadas as habilidades necessárias para a construção do texto (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 22-23). Além de objetivos claros e bem definidos, os alunos, segundo Dolz, Gagnon e Decândido (2010), precisam ter conhecimento sobre o assunto que será tratado em seu texto, sobre os saberes linguístico e sobre o contexto de uso do texto que se pretende produzir (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIDO, 2010, p. 15). Sobre a maneira como o trabalho de produção de textos deve acontecer no ambiente escolar, Coscarelli (2016) pontua:

Não mais a escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior. Não

mais a escrita solitária, mas a escrita colaborativa em que várias cabeças e várias mãos trabalham juntas, pensam, organizam, escrevem e reescrevem até o texto ficar (provisoriamente) pronto. Essa é a escrita libertadora que coloca os alunos, seres comunicadores e sociais que são, como protagonistas de seu processo de aprendizagem e como produtores de conteúdo. (COSCARELLI, 2016, p. 13-14).

Além desses aspectos tão indissociáveis do trabalho significativo com textos no ambiente escolar, devemos pensar em como estruturá-lo em torno da realidade em que se inserem os sujeitos, o que nos leva à reflexão sobre quais caminhos seguir diante de uma sociedade imersa no ambiente digital. Marcuschi (2008) propõe essa questão quando indaga: “Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz debate face a face?” (MARCUSCHI, 2008, p. 198). É sob esse viés que serão discutidas reflexões sobre a inserção das TDICs no trabalho de produção de textos nas aulas de língua materna.

2.2 Hipertexto e ensino de língua materna: produção de textos em ambiente digital

Ao reputar os indivíduos da modernidade e suas formas de interação, é possível perceber, além da notória mudança dos hábitos comportamentais da sociedade mediante às transformações tecnológicas, textuais e linguísticas (ROJO; BARBOSA, 2015), a presença de um caráter híbrido dos gêneros discursivos cada vez mais forte, dadas as múltiplas possibilidades de construção textual por meio dos mais diversos suportes. Sobre esse caráter multimodal dos textos e seus suportes, as autoras ainda ressaltam que “As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111). Zavam (2007) ainda destaca que, embora sejam formatos textuais estáveis, os gêneros apresentam mudanças ocorridas nos usos cotidianos das pessoas, o que mostra que esses passam por modificações, recriações e transmutações (ZAVAM, 2007).

Essas transformações presentes nos textos e na linguagem usada pelos sujeitos se dão em virtude das necessidades destes frente ao contínuo processo de mudanças no qual o contexto social é fator determinante. Dentre essas mudanças, a

presença das TDICs cada vez mais consolidada nas atividades diárias das pessoas traz, além das alterações comportamentais, novas atitudes relacionadas ao uso da língua, e, conseqüentemente, diferentes formas de expressão e de criação de textos, principalmente devido à recorrência das práticas de escrita em ambientes virtuais como redes digitais, blogs e sites, por exemplo.

De acordo com Marcuschi (2010), é notório que tem havido uma inserção cada vez maior da escrita em nossas práticas comunicativas mediadas pela internet, isso porque “com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de ‘radicalização do uso da escrita’ e nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Ainda segundo o autor, esse sucesso da escrita em ambiente virtual também “deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

É nesse contexto que surge o hipertexto, grande revolução do ambiente digital e que trouxe consideráveis mudanças para a leitura e escrita. Tem em sua nomenclatura o prefixo *hiper*, que significa “muito”, “além”, “intensidade” ou “excesso”, reforçando sua característica principal que é a expansão de textos dos mais diversos tipos por meio dos links. Entenderemos o hipertexto segundo a definição de Gomes (2011), que o trata como texto exclusivo do ambiente virtual e que apresenta os links como elementos centrais. “Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos” (GOMES, 2011, p. 15). O autor é enfático quando afirma que o hipertexto não tem esse nome apenas por ser encontrado em um ambiente digital ou ter por suporte um blog, site ou ainda um *e-book*, mas pelo elemento central de sua configuração: o link. (GOMES, 2011, p. 29).

A criação desse formato de texto que organiza as informações de maneira não linear e não hierarquizada foi inspirada no modo de pensar do ser humano, isso porque, assim como o hipertexto, a cognição humana constitui-se por associações possíveis das informações, nas quais uma palavra pode remeter a uma série de pensamentos, bem como ocorre a abertura de um link (FACHINETTO, 2005).

Sobre as características do hipertexto relacionadas às funcionalidades dos links, Gomes (2011) traz algumas nomenclaturas e definições com o intuito de, não apenas mostrar sua aplicabilidade ao ensino de línguas, como também levantar reflexões concernentes à leitura e escrita desses textos em nosso cotidiano. De acordo com o autor, os links estão no centro da “organização estrutural e retórica do hipertexto, eles alteram o modo como os documentos são acessados e também o modo como podem ser compreendidos” (GOMES, 2011, p. 29), o que acarreta nas diferentes maneiras de construir os sentidos.

Ainda segundo o autor, os links podem ser concebidos em três grupos: internos, verticais e externos. Os internos são aqueles que conduzem o leitor para documentos que estão localizados dentro do próprio site, sendo bastante usado em sites de compras, por exemplo, nos quais podemos observar em menus laterais a presença de ícones ou palavras que levem o leitor/visitante para seções e/ou produtos sem que seja preciso sair do site visitado. Com o intuito de localizar melhor o leitor em textos muito extensos, os links verticais apontam para locais dentro do próprio documento ou página, guiando o leitor em seu trajeto pelo hipertexto, como ocorre quando usados ícones nos quais são grafados “voltar ao topo”. Os links externos são mais populares porque levam o leitor a textos e documentos pertencentes a outros sites (GOMES, 2011), recurso que pode ocorrer com a substituição do texto de partida pelo texto de destino, definido como link de substituição, ou através da abertura de uma nova janela, de modo que ambos os textos – de partida e de destino – estejam abertos simultaneamente, é o chamado link de superposição (GOMES, 2011).

Quanto aos aspectos organizacionais e semânticos, o autor destaca os links estruturais, que servem para a organização do hipertexto, sendo usados em sites e blogs, por exemplo, sob formas de sumário, menu, lista de conteúdos etc, e os links semânticos, que, como o próprio nome sugere, estabelece relações de sentido entre o texto de partida e o texto de destino, ligando-os “a referências feitas nele, tais como uma citação, uma nota de rodapé, um documento-fonte, um vídeo etc” (GOMES, 2011, p. 32-34).

Em relação à forma e ao visual do link, Gomes (2011) traz também os links textuais, os quais usam as próprias palavras do texto como suporte para o link ou ainda palavras inseridas em artes gráficas, “combinando o poder expressivo da

palavra com o da imagem, geralmente colorida” (GOMES, 2011, p. 34), e os links gráficos, aparecendo sob a forma de ícones, imagens, símbolos e botões, podendo também carregar palavras para auxiliar na significação do elemento.

No que se refere ao tipo de percurso oferecido ao leitor, podem ser classificados como linear e não linear, este possibilitando uma leitura não sequencial e que, segundo o autor, permite maior liberdade ao leitor para escolher as sequências de textos a serem lidos, e aquele permitindo apenas leituras sequenciadas conforme a disposição pré-estabelecida pelo autor (GOMES, 2011).

O autor ainda destaca quatro modelos de hipertexto cujas propriedades estão relacionadas à estrutura e flexibilidades de navegação propiciadas pelos links: o modelo sequencial, o hierárquico, o reticulado e o modelo em rede. O modelo sequencial, no qual o percurso de leitura é linear e permite ao leitor apenas fazer um único caminho de leitura, os textos são acessados numa sucessão de documentos e cujas saídas são organizadas pelo mesmo caminho (GOMES, 2011). Nesse modelo, o autor configura um caminho restritivo e que não permite ao leitor criar sua própria “rota” de leitura e/ou navegação, uma estratégia bastante interessante quando o objetivo é a criação de um texto didático em que seu criador não objetiva desvios na construção dos sentidos.

Com um documento principal que encaminha a outros textos num mesmo nível hierárquico (geralmente o sequencial), o modelo hierárquico abre outras possibilidades ao leitor para construir sua leitura de acordo com suas preferências e necessidades. Ainda que pareça de certo modo restritivo, de acordo com o autor, esse modelo garante que o leitor não acessará uma próxima etapa sem antes passar por um primeiro nível de informações, evitando que haja dispersão e dificuldade de construção dos sentidos pretendidos pelo autor do hipertexto (GOMES, 2011).

O modelo reticulado propicia ao leitor mais liberdade de acesso; todavia, não integra todos os textos, pois é possível chegar a alguns dos documentos por meio de outros (GOMES, 2011). É um modelo muito usado atualmente na maioria dos sites e que requer habilidade para que o leitor não se perca em sua rota de leitura.

Menos real, no entanto, possível, o modelo em rede é totalmente descentralizado e não hierárquico, permitindo o acesso dos documentos em qualquer ponto da organização. A ideia desse modelo é permitir que todos os textos estejam

conectados, favorecendo ao leitor/usuário ter acesso a todos os textos a partir de todo e qualquer texto conectado aos demais (GOMES, 2011).

Mediante tantos recursos, o autor afirma que, apesar de o hipertexto ter sido criado na área informática na década de 60, apenas em 1990 começou a ser analisado por linguistas, mais fortemente interessados em suas implicações para a leitura; todavia, sabemos que tais alterações provocados pela sua popularização estão também intimamente relacionadas ao processo de escrita. Esse processo, segundo o autor, não se assemelha à escrita de um texto qualquer, uma vez que, diante de tantos recursos possíveis por meio do ambiente digital, sobrevém ao leitor um conjunto de possibilidades para a construção do hipertexto que interferem diretamente na relação de sentidos que o leitor fará entre os textos conectados pelos links. É nesse contexto que Gomes (2011) destaca a necessidade de pensar na estrutura do hipertexto, em como os textos serão correlacionados, uma vez que “essa decisão influenciará na forma de busca e recuperação de informações e afetará grandemente os percursos de leitura possíveis e a construção de sentidos” (GOMES, 2011, p. 45).

O autor afirma também que o leitor se antecipa em relação aos links, “especialmente aqueles que visualmente já permitem ao leitor antecipar sua função retórica, fazem mais do que conectar documentos de um hipertexto: eles acionam os esquemas interpretativos do leitor antes mesmo que o novo documento seja aberto” (GOMES, 2011, p. 58), de modo a produzir sentidos e gerar expectativas sobre os conteúdos correlacionados mesmo antes de abri-los.

Por meio do hipertexto, é possível criar textos mais “enxutos”, evitando que o leitor precise usar exaustivamente a barra de rolamento a fim de dar prosseguimento à leitura, tendo em vista que os textos que servirão para ampliar, exemplificar ou restringir informações, por exemplo, estarão acessíveis através dos links. Diante dessa nova realidade sobre o hipertexto e seus links é que Gomes (2011) afirma que a relação entre eles será estabelecida pelo leitor, no momento em que clica nos links, o que permite ao leitor ter maior liberdade para a criação dos seus próprios caminhos na leitura diante de suas necessidades e preferências, usando, para isso, as “janelas” de acesso a novos conteúdos e assuntos correlacionados.

Diante disso, cabe aqui discutir a consideração do leitor e suas múltiplas maneiras de construir sentidos no momento da leitura, compreendida como um

processo altamente complexo e que envolve diversos processos cognitivos, além de apresentar diversas finalidades. Coscarelli e Novais (2010) analisam o ato de ler e afirmam se tratar de um processo que

[...] envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. (COSCARELLI; NOVAIS 2010, p. 36).

Toda essa complexidade da leitura diante da mobilização de tantas habilidades e estratégias para a compreensão não impediu um novo hábito de leitura mais dinâmico e veloz, advindo da internet. Esse novo modo de ler tem gerado discordâncias entre pesquisadores quanto aos ganhos e prejuízos para a compreensão leitora. De acordo com Chartier (2002), a leitura realizada na tela dos computadores e celulares apresenta, na maioria das vezes, uma descontinuidade na atividade “e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se [...], sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento” (2002, p. 23). Isso significa que, para o autor, a leitura dos textos digitais imprime nos leitores uma espécie de leitura de varredura, superficial.

Magnabosco (2009) também alerta para os problemas que essa leitura na tela pode apresentar a leitores iniciantes, que não estão familiarizados com a falta de linearidade própria do texto impresso, em que o autor estabelece o caminho a ser percorrido pelo leitor. De acordo com a autora, esse tipo de texto favorece o surgimento de dificuldades de compreensão, de orientação e de atenção, acarretando muitas vezes no abandono da leitura (MAGNABOSCO, 2009).

Ribeiro (2005) e Zacharias (2016), entretanto, discordam dessa visão quando defendem que não há diferença entre o texto impresso e o digital quanto aos caminhos a serem percorridos pelo leitor, uma vez que, em ambos os suportes, ele vai construindo seus caminhos diante de suas necessidades e preferências, conforme frisa uma das autoras: “Os textos, digitais ou impressos, são dialógicos e polifônicos e, mesmo que os autores criem pistas ou produzam marcas que possam conduzir o fluxo dos acessos e links, quem decide o caminho é o leitor” (ZACHARIAS, 2016, p.

22). Esse posicionamento reforça a autonomia do leitor frente aos textos em seus diferentes suportes, de modo a determinar os objetivos e caminhos traçados diante de suas necessidades.

Gomes (2011) encaminha essa discussão para o âmbito da intenção do leitor frente aos hipertextos, pois, para ele, a presença dos links não se configura uma problemática quando a intenção do leitor é desfrutar “livremente” dos textos sem um objetivo específico. A inserção deles para fins didáticos, todavia, deve ser previamente analisada, primando o autor pela delimitação dos caminhos, uma vez que o propósito é o aprendizado e não seria interessante que o leitor estivesse perdido em seus próprios caminhos. Além disso, a construção desse tipo de texto está estreitamente relacionada à visão que o autor constrói de seu leitor, assim como as expectativas que este alimenta diante de suas finalidades e de seus interesses (GOMES, 2011).

Diante disso é que profissionais que se ocupam da educação têm analisado o perfil dos leitores da era digital, buscando estratégias para tornar os alunos proficientes, não só na leitura de hipertextos, mas também em atividades que envolvem a tecnologia e o tão recorrente uso dos gêneros digitais, bastante presentes em seu dia a dia em sociedade e tão requeridos na vida acadêmica e profissional. É esperado que o discente saia da escola sabendo utilizar essas tecnologias de forma responsiva a fim de que seja um cidadão crítico e reflexivo em suas atuações. Em face disso é que Dionísio (2005) afirma que hoje o sujeito letrado deve ser capaz de “atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (2005, p. 159). A falta de domínio e habilidade com tais recursos tecnológicos é, sobretudo, fator relevante para a inclusão ou exclusão do sujeito na sociedade.

Considerando essas questões, a seguir, serão reportadas a essa discussão algumas posições de especialistas acerca da configuração e funcionalidades do blog, assim como do trabalho com tecnologia no ambiente escolar, mais especificamente do uso do blog como ferramenta de incentivo à escrita interativa nas aulas de língua materna. Serão tratados também o surgimento desse suporte e suas mudanças ao longo dos anos.

2.3 O blog informativo como jornal digital/eletrônico

A década de 90, período de consolidação do computador e da febre chamada internet, instaurou uma cultura de compartilhamento de informações de maneira acelerada e desenfreada. Essa cultura, de acordo com Miller e Shepherd (2012), não se restringiu apenas a informações mais gerais, como política ou economia, por exemplo, mas se expandiu a um plano mais específico no qual as pessoas começaram a sentir a necessidade de estreitar os segmentos público e privado de suas vidas a fim de atrair “audiência” (MILLER; SHEPHERD, 2012).

Diante dessa mudança comportamental com o advento do computador e da internet, fez-se necessária a criação de um gênero discursivo com o qual se pudesse compartilhar pensamentos, sentimentos, fatos e tantas outras coisas, de modo que houvesse uma aproximação das pessoas por afinidade. Assim, surge o *blog*: tido, inicialmente, como um gênero digital, começou a torna-se popular em 1994 como um diário online em que seus usuários publicavam na rede suas experiências diárias carregadas com traços de sua personalidade, impressões, gostos, rotinas e particularidades. Marcuschi (2010) define esse novo espaço para escrita digital como “um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede” (MARCUSCHI, 2010, p. 72). Na maioria das vezes, essas anotações se configuravam como verdadeiros diários sobre a pessoa que os escrevia, seus familiares ou seus animais de estimação, atividades, experiências, sentimentos, crenças e tudo o que pudesse possibilitar uma conversa, uma interação.

Costa (2008) destaca o caráter semiótico desse suporte, dada a multiplicidade de linguagens que ele abarca, como imagens, sons, vídeos, além, é claro, do texto escrito. O autor discute ainda a interatividade propiciada pelo blog, uma vez que os leitores têm contato direto com autor através dos comentários e e-mail, ferramenta que permite aos interlocutores expor opiniões, suscitar discussões, tecer críticas e sugestões, constituindo um canal direto entre as duas extremidades desse fio comunicativo – autor e leitor (COSTA, 2008). Esse caráter interativo propiciado pelo blog permite que o leitor acompanhe as produções, intervenha e coproduza os textos com o autor.

A respeito disso, Dantas e Gomes (2008) discutem, fundamentados em Bakhtin (1997), a *atitude ou compreensão responsiva ativa*, processo de produção dos textos (enunciados) no qual o blogueiro, ao se pronunciar, constrói respostas que se antecipam às possíveis respostas dos receptores (leitores) frente ao texto. Para os autores, esse procedimento se faz absolutamente identificável na estrutura do blog, já que na criação dos textos os leitores são considerados, uma vez que o leitor passa a acompanhar os textos pela afinidade com os temas discutidos (DANTAS; GOMES, 2008).

A posição do leitor diante do que lhe é apresentado é outro aspecto que chama a atenção dos autores, pois o receptor se configura como indivíduo totalmente ativo nessa interação, situado socialmente, que se posiciona diante do que lhe é apresentado, imprimindo suas opiniões, concordando ou discordando (total ou parcialmente), já que é um sujeito que interage com o mundo por meio da linguagem não só no meio virtual, mas também fora dele. Ainda que o blogueiro, fazendo uso de sua persuasão, intencione convencer o leitor a assumir seu ponto de vista diante de uma dada questão ou temática, ele se vê condicionado a editar seus textos, mesmo aqueles já postados, dadas as intervenções do leitor, sejam elas efetivas por meio dos comentários ou ainda pelas suposições daquele perante seus interlocutores (DANTAS-GOMES, 2008).

Apesar de Costa (2008) definir os blogs como simples, com textos curtos, predominando narrativos (relatos), descritivos e opinativos (COSTA, 2008, p. 44), percebe-se que essa configuração simplificada do formato “diário pessoal” foi tornando-se mais complexa e transmutando-se para um formato mais informativo/jornalístico, no qual os blogueiros começaram a expor suas opiniões diante dos acontecimentos do cotidiano, direcionando seus textos ao público em geral.

Marcuschi (2008) aponta para a importância de estudar os gêneros textuais, suas características, funções sociais, agentes envolvidos em sua execução, mas destaca a relevância do estudo voltado para o suporte que veicula um dado gênero. O autor define que o suporte se trata de um local – seja ele físico ou virtual – que se presta como sustentáculo para determinado gênero concretizado em texto, com o intuito de mostrar e servir de base para ele. Segundo o autor, o suporte não apresenta neutralidade, o que faz com que o gênero não esteja indiferente a ele, não lhe servindo

apenas como base, mas apresentando poder de interferir no discurso. Entretanto, o autor confessa que não é fácil a determinação deste ou daquele suporte, porque, muitas vezes, ele não se encontra completamente definido (MARCUSCHI, 2008).

O autor ainda destaca três aspectos que devem ser considerados num suporte, como a sua materialidade, ou seja, ele precisa ser real, ter também uma forma definida e permitir que o receptor tenha acesso ao texto, propiciando a comunicação, esclarecendo, inclusive, que alguns desses suportes foram projetados para fixar determinados gêneros, são os chamados *suportes convencionais*. Outros que acabaram por tornar-se, ocasionalmente ou incidentalmente, suporte para alguns gêneros, são esses os *suportes incidentais* (MARCUSCHI, 2008).

Em face disso, nota-se que as mudanças ocorridas com o formato do blog, tratado como gênero pelo seu molde de diário pessoal, apontam para uma mudança de *gênero para suporte*, já que o *weblog* não mais se restringe apenas ao relato pessoal, comportando, então, uma gama de gêneros – como a propaganda, a resenha, a tirinha, o trailer, o artigo de opinião, o poema, entre tantos outros – que se organizam diante do tema e da funcionalidade pretendida pelo blogueiro.

Em virtude da multiplicidade de gêneros que o blog comporta, estudiosos como Dantas e Gomes (2008) e Ribeiro (2007) analisam o seu uso no ambiente escolar como uma forma de estímulo para a escrita dos alunos, dada a precariedade dessa prática nas escolas públicas, tanto pela sobrecarga de trabalho dos professores, que preferem não levar ainda mais trabalho para casa, quanto pela falta de prazer em escrever apenas para ser avaliado. Os alunos já estão habituados a, e cansados de, escrever e ter seus textos rabiscados com as correções do professor, que utiliza os textos apenas como instrumento avaliativo dos conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Diante desse cenário, Ribeiro (2007) destaca que o ambiente digital, mais precisamente na internet, pode constituir um espaço atrativo de aprendizagem, pois traz uma infinidade de possibilidades e recursos voltados para a leitura e para a escrita. A autora aponta os blogs, mais especificamente, como

[...] ambientes que dependem menos de conhecimentos especializados, principalmente do ponto de vista da produção escrita. O que os jovens descobriram foi descobrir que as ferramentas mais fáceis de usar poderiam servir para muitas coisas, inclusive para ler e escrever interagindo com outros jovens (RIBEIRO, 2007, p. 231).

Isso significa que o blog tem servido para a propagação de informações e interação entre jovens justamente por apresentar um formato de escrita flexível, no qual o leitor/interlocutor “pode intervir em seu próprio conteúdo [...], deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (CHARTIER, 2002, p. 25), sem que seja necessário conhecimentos muito aprofundados para manuseá-lo, além de possuir um grande alcance de interlocutores.

Diante disso, os autores supracitados analisam o uso dessa ferramenta versátil e gratuita para o desenvolvimento de trabalhos com produção escrita nas aulas de língua materna, verificando o caráter motivador e atrativo do blog no ambiente escolar.

A seguir, serão expostos os gêneros que foram examinados em sala de aula, produzidos pelos alunos e postados no blog da turma, objeto de análise desta pesquisa.

2.4 Gêneros textuais e hipertextos para o blog informativo

Considerando o caráter informativo adquirido pelo blog no decorrer dos últimos anos, é necessário selecionar gêneros textuais condizentes com o perfil do suporte que os veiculará. Nesta pesquisa, a escolha também reputou os graus de complexidade para a análise e produção dos textos, sendo eleitos, desse modo, a notícia, o artigo de opinião e a entrevista, gêneros que trazem informação, opinião e percepção de contextos e situações de maneira clara e que podem ser produzidos, sem grandes problemas, por alunos do ensino fundamental.

O primeiro gênero, a notícia, é geralmente estudado nos anos iniciais do ensino fundamental, justamente por carregar em sua estrutura as propriedades do texto narrativo tão trabalhado através das fábulas e contos de fadas, por exemplo. No entanto, apesar da familiaridade com o tipo textual, o gênero apresenta propriedades bem particulares e que o distinguem dos demais, sendo facilmente detectado pelo leitor, tanto pelos elementos de composição quanto pela funcionalidade.

Muitos manuais didáticos¹ costumam trazer o supracitado gênero como relatos do cotidiano, trazendo informações que são de interesse de seus leitores, o que já

¹ Para a análise do gênero em questão, foram usados além do livro *Para Viver Juntos*, da Editora SM, publicado em 2015, adotado pelo corpo docente da escola como livro didático para as turmas de ensino

aponta para a ciência do autor ao construir um texto que atenda às expectativas de seu público alvo, sendo este considerado no momento da composição. Outro aspecto também tratado nos manuais são os suportes de publicação e circulação do gênero, como o jornal, a televisão e a internet, por exemplo, sinalizando para as devidas adaptações pelas quais ele passará de acordo com o veículo midiático no qual estará disposto. Além disso, são apontadas como características do gênero a clareza e fluência da linguagem no que diz respeito ao que será noticiado, de maneira que leitores das mais diversas camadas sociais possam compreender os textos.

O artigo de opinião, segundo gênero, se configura como texto argumentativo ou expositivo que carrega a opinião sempre relacionada a uma interpretação do autor sobre um fato ou acontecimento, trazendo temas diversos como comportamento, cultura, política, economia, entre outros. Não apresenta uma estrutura fixa, tese inicial, argumentação e conclusão, mas sempre apresenta uma opinião (explícita ou não) sobre um dado assunto polêmico, sendo encerrado por meio da conclusão dos argumentos desenvolvidos e defendidos no corpo do texto (COSTA, 2008).

O trabalho com esse gênero textual na escola desenvolve a visão crítica dos alunos diante do meio social, aguçando a capacidade de desenvolver argumentos diante de um assunto, além de avaliar argumentos expostos. Para que essa produção ocorra, muitos manuais² discorrem sobre alguns elementos pontuados como imprescindíveis para a sua construção, tais como o conhecimento sobre o assunto sobre o qual discorrerá o texto, o que implica em leituras e pesquisas prévias, a organização das ideias, o que requer planejamento do texto e coesão, a linguagem clara, de forma que o autor se faça entender pelo seu interlocutor, e a defesa de um ponto de vista.

Sobre esse último elemento, são elencados fatores essenciais para sua composição: a estruturação de uma tese e a organização de argumentos que sustentem a tese defendida, de forma a convencer o leitor da posição assumida. Para

fundamental II, outros manuais didáticos que traziam o estudo do gênero, como Português Linguagens, de Cereja e Cochar, da Editora Saraiva e edição de 2015, Arararibá Plus Português, da editora Moderna, organizado por Jacintho e publicado em 2014.

² Para o estudo do texto de opinião, serviram como fonte de consulta e de análise os manuais didáticos Singular & Plural, de Figueiredo e Balthasar, publicado em 2015 pela Editora Moderna, Araribá Plus Português, de Jacintho, publicado em 2014 também pela Editora Moderna, e Para Viver Juntos, publicado em 2015 pela Editora SM e adotado pela escola na qual se desenvolve esta pesquisa.

isso, são estudados alguns tipos de argumentos, como os de autoridade, de princípio, com relação de causa e consequência e por exemplificação, para que o aluno decida quais deles são mais relevantes e podem ser usados na produção de seu texto.

O terceiro e último gênero, a entrevista, segundo Costa (2008), consiste numa conversa combinada entre duas pessoas num local determinado, com o intuito de obter informações, opiniões e impressões, por exemplo, podendo se dar entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado) ou num grupo de pessoas, como no caso de uma coletiva de imprensa. O autor destaca a importância dos agentes na construção do enunciado, uma vez que o entrevistado não tem o papel mais importante, sendo o entrevistador apenas aquele que pergunta, mas ambos constroem de maneira colaborativa o texto (COSTA, 2008).

Os livros didáticos³ recorrentemente trazem, além das características estruturais do gênero, o título, a introdução do tema sobre o qual discorrerá a entrevista e a alternância entre perguntas e respostas, informações sobre o seu processo de construção como, por exemplo, a necessidade de pesquisa antecipada feita pelo entrevistador de modo que esteja ciente do tema e de pontos relevantes a serem destacados por meio das perguntas, a possibilidade de gravação da entrevista em áudio ou vídeo para que a transcrição das respostas do entrevistado seja facilitada, a construção de perguntas que não induzam respostas compostas apenas por afirmativas ou negativas e a adaptação da fala para a escrita, tratando, assim, as diferenças entre uma modalidade e outra da língua.

Com o intuito de tratar mais detalhadamente dos gêneros discursivos escolhidos para compor o blog, trataremos de suas especificidades na próxima seção, que trata dos procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula.

³ Serviram como fonte de consulta e de análise para o estudo do gênero entrevista os livros Português: leitura, produção, gramática, de Sarmiento, publicado pela Editora Moderna em 2009, Produção textual: 8º ano ensino fundamental, de Ribeiro, publicado em 2013 pela Editora Construir, e Para Viver Juntos, publicado em 2015 pela Editora SM e adotado pela escola na qual se desenvolve esta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em face dos diversos procedimentos a serem aplicados numa dada pesquisa, o método da pesquisa-ação é o que fundamenta este estudo, uma vez que, segundo Ghedin e Franco (2011), se direciona para a construção de uma análise concomitante a ações desenvolvidas pelo pesquisador, que também assume a postura de participante, e pelos discentes no próprio espaço no qual as atividades pedagógicas ocorrem. Os estudos baseados nesse método partem do reconhecimento de um problema observado e constatado pelo pesquisador, a busca por suas causas, a formulação de hipóteses de intervenção e a aplicação de ações para a intervenção na turma e resolução do problema, etapas seguidas de avaliações de todo o processo, que objetiva transformar a percepção e o comportamento dos sujeitos envolvidos diante de um dado fenômeno (GHEDIN; FRANCO, 2011), tratando, assim, a prática educacional como um processo de análise, ações e nova análise, direcionando a atividade docente para um formato norteado por reflexões sobre sujeitos e suas atuações.

Consoante à metodologia supracitada, foi adotada também uma abordagem do tipo qualitativa, na qual o principal elemento para a investigação é o pesquisador. De acordo com Martins e Bicudo (1989), nesse tipo de abordagem, “o pesquisador recusa aceitar de início pressupostos ou pré-concepções sobre a natureza do fenômeno investigado” (MARTINS; BICUDO, 1989, p.77). Os autores ainda frisam que sua postura deve ser a de compreender os sujeitos no contexto em que estão inseridos, considerando a descrição de suas vivências e experiências, o que nesta pesquisa, especificamente, se trata da relação que os alunos envolvidos no estudo estabelecem entre a escrita e as TDICs.

Estando da mesma forma imerso nesse contexto, o pesquisador se faz sujeito da pesquisa quando interpreta contextos e culturas, além de vivenciá-las, sendo também responsável pelas escolhas que nortearão a pesquisa, e essas escolhas não são simples, uma vez que estão imbricadas às suas próprias vivências, crenças, conhecimentos e concepções de ensino e de aprendizagem, por exemplo, delineando, assim, os caminhos do trabalho de investigação, que, apesar de parecerem lineares

e com resultados já pressupostos, geralmente tomam direções e resultados diferentes dos que são esperados.

De acordo com Alves (1991), a pesquisa qualitativa apresenta três elementos principais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. É por meio do primeiro elemento, a visão holística, que se busca compreender um fenômeno através das inter-relações que se dão num dado contexto sociocultural. O segundo elemento, a abordagem indutiva, está ligado ao modo livre como o pesquisador analisa o fenômeno e o contexto sem imputar sobre ele seus conceitos prévios. O terceiro e último elemento, a investigação naturalística, imprime à pesquisa uma intervenção mínima do pesquisador (ALVES, 1991).

Em relação ao modo como se estruturam pesquisas de abordagem qualitativa, a autora ainda afirma que elas “diferem entre si mais pelo grau de estruturação imposto ao design que pela discordância quanto à presença das características citadas” (ALVES, 1991, p. 55). Esse grau de estruturação pode apresentar variáveis entre duas extremidades. Uma delas se relaciona à maximização da manipulação dos estímulos e das respostas, isto é, o pesquisador faz interferências nas condições antecedentes ao fenômeno, exercendo todo o controle possível sobre as variáveis, verificando seus efeitos por meio das teorias. A outra extremidade se trata de uma investigação naturalista, na qual não se observa “qualquer interferência do pesquisador sobre os antecedentes da situação ou sobre o tipo de resposta a serem consideradas” (ALVES, 1991, p. 55). A autora ainda coloca que ambas as extremidades são completamente virtuais, uma vez que não há pesquisa livre de interferência ou totalmente controlada.

Diante desses pressupostos, a escolha pelo método da pesquisa-ação se fez necessária pela necessidade de uma metodologia que comportasse um pesquisador com atuação no contexto, tendo em vista que o referido pesquisador é a própria professora da turma selecionada para o estudo e que faria a leitura do contexto, a detecção do fenômeno, a intervenção, a coleta dos dados e a avaliação dos resultados.

A abordagem qualitativa também molda esta pesquisa quando permite ao pesquisador o equilíbrio entre o controle dos dados e a não interferência, de forma a observar em que medida essa ou aquela ação implicam em resultados positivos ou

negativos em dada situação. Além disso, nessa abordagem, cabe ao pesquisador, a partir da análise do fenômeno, elaborar o planejamento do processo interventivo, partindo de suas escolhas, concepções e conhecimentos.

A seguir, será exposto o contexto em que ocorre este estudo, constando descrições da escola, da turma, do corpo docente e da comunidade em que se insere a escola.

3.1 A escola e os alunos

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Largo-AL. A turma é composta por 35 alunos, sendo 24 garotas e 11 garotos, e foi organizada com alunos de faixa etária mais próxima do que é considerado ideal para a série, o que significa que são alunos sem índice de repetência, com exceção de alguns casos isolados.

A escolha pela referida turma parte das dificuldades apresentadas no processo de leitura e de escrita, uma vez que estes demonstram severas dificuldades em leitura, em compreensão e em produção de textos, fatores que refletem diretamente no interesse pelas aulas, na realização das atividades e no rendimento observado através dos processos avaliativos, pois a dificuldade de ler o que é proposto em sala de aula os impede de compreender os textos e as atividades.

A escola é uma das maiores do estado de Alagoas e conta com mais de dois mil alunos distribuídos nas quinze turmas em cada um dos três turnos de aulas. Seu corpo docente é formado por mais de sessenta profissionais, que, em sua grande maioria, são professores contratados, tendo também a colaboração de quinze funcionários na parte técnica, como limpeza, segurança e serviços burocráticos. A direção dispõe de três profissionais para administrar a escola e cinco coordenadores para organizar as questões pedagógicas.

A instituição conta com uma grande estrutura por ser uma das poucas escolas da região, recebendo, desse modo, a maior parte dos alunos da comunidade circunvizinha. Além de um imenso ginásio poliesportivo, palco da maioria dos eventos escolares, a instituição dispõe de quinze salas de aula, um auditório, um laboratório

de informática, um laboratório de ciências e uma biblioteca, estando os quatro últimos sem funcionamento em virtude da falta de recursos para a manutenção e compra de novos equipamentos.

Pelo espaço físico propício, a escola é referência em sua comunidade em virtude dos projetos que desenvolve, como banda de fanfarra composta por alunos e ex-alunos, Sarau Literário, grupos de dança e grupos esportivos de judô e de futebol, sendo este o responsável por tornar a escola um destaque em competições regionais e nacionais.

Apesar dos muitos projetos ativos, a referida instituição de ensino continua sendo alvo da evasão de seu alunado, tendo em vista que a intencionalidade do aluno em permanecer na escola se dá principalmente por três situações: para garantir sua participação em programas assistenciais do governo, pela exigência por parte dos pais, por se tratar de uma convenção social, ou ainda, para comercializar drogas.

Devido à falta de investimento por parte dos órgãos públicos na educação, tanto em relação à remuneração e à formação dos profissionais quanto a condições básicas de trabalho, são recorrentes e explícitos os discursos⁴ de desmotivação por parte dos docentes, o que reflete diretamente em suas práticas em sala de aula, configurada quase sempre por um comodismo e pelo apego aos métodos tradicionais de ensino.

Agravantes como os citados anteriormente podem dificultar o ensino e aprendizagem pela divergência de interesses que permeiam o ambiente escolar, somados ao distanciamento entre o que a escola tem ensinado e à forma como eles têm empregado esse conhecimento em seu dia a dia, o que, de uma forma geral, pode acarretar num comprometimento no ensino, mesmo para aqueles que de fato estão em sala de aula com a esperança de aprender e modificar sua realidade social.

3.2 A coleta de dados

O processo para a coleta de dados se deu por meio de produções textuais feitas pelos alunos subsequentes às aulas de explanação dos gêneros textuais jornalísticos

⁴ Os discursos desmotivados dos docentes da referida instituição são recorrentes durante reuniões, conselhos de classe e em rodas de conversa na sala dos professores. Nesses discursos, há sempre a problemática da sobrecarga de trabalho devido à má remuneração dos docentes e as péssimas condições de trabalho (salas com higienização precária, falta de materiais e ambientes ruidosos).

selecionados para a composição do blog. Logo após o trabalho com os gêneros *notícia*, *entrevista* e *artigo de opinião*, a turma se dividiu em grupos, cada um escolhendo os gêneros que gostariam de escrever, e começamos a discutir sobre quais temas poderíamos começar a pesquisar e desenvolver as produções.

Ficou acordado que a cada quinzena um grupo postaria um texto no blog, no entanto, muitas vezes não foi possível cumprir os prazos, pois as datas coincidiam com eventos da escola, semana de provas, palestras e feriados prolongados. Além disso, estávamos em um ano de avaliação do desempenho dos alunos que estavam saindo dos anos finais do ensino fundamental e dos anos finais do ensino médio, o que fez com que os professores de língua portuguesa e de matemática, a pedido da direção e coordenação da escola, reorganizassem seu planejamento de aulas para dar maior foco às habilidades que seriam avaliadas no exame ao qual os alunos se submeteriam no mês de outubro. Diante disso, muitas das aulas semanais precisaram ser destinadas ao projeto da Prova Brasil, o que acabou retardando o trabalho com os textos do blog.

Outra situação que impediu o planejado foi o uso do laboratório de informática, pois existia uma promessa por parte da direção da escola de que o mesmo seria reorganizado para o uso de alunos e professores, o que não aconteceu de fato. Para contornar essa situação, ficaram combinados encontros com os alunos em um horário contrário ao das aulas e nos quais seriam feitas a edição e a postagem dos textos usando os computadores da coordenação e da secretaria da escola. No entanto, no mês de setembro, ficou inviável o uso do computador da coordenação, pois o mesmo não se conectava mais à rede de internet sem fio da escola, o que, posteriormente, também aconteceu aos demais computadores da instituição. Logo, se fez necessário que o uso de um computador conectado à internet do meu celular para as publicações no blog.

Apesar de todos esses entraves, o trabalho foi desenvolvido de maneira exitosa. Normalmente, os grupos traziam os textos que produziam já prontos e digitados, o que facilitava a publicação, restando apenas uma leitura coletiva e conversas e perguntas sobre a estrutura, o uso de uma ou de outra expressão, qual o objetivo de seus usos, quais os sentidos de uso de uma informação ou imagem, o que implicava em outros olhares e alguns ajustes.

Para a coleta de dados, foram usados os textos publicados pelas alunas no blog, disponível em <https://clauinforma.wordpress.com/>. Apesar de não serem usadas neste trabalho, as versões iniciais dos textos permitiram análises rápidas com os integrantes dos grupos, no momento das reuniões, sobre as mudanças e melhoras nos textos finais, permitindo, assim, um amadurecimento, quanto ao processo de criação e edição dos textos produzidos.

Trataremos, a seguir, das sequências desenvolvidas e aplicadas para a construção dos textos, assim como os instrumentos e métodos utilizados nas aulas de análise dos gêneros, observando aspectos relativos à estrutura e composição dos textos.

3.3 As sequências didáticas desenvolvidas

As sequências didáticas elaboradas para o trabalho com os gêneros foram fundamentadas na proposta explanada por Marcuschi (2008), na qual são projetadas quatro etapas: i) Apresentação da situação, as informações do projeto foram passadas para os alunos, indicando a modalidade da língua, o gênero textual a ser produzido, o destinatário e o veículo de circulação, por exemplo, assim como o contato dos alunos com exemplares do gênero escolhido; ii) A primeira produção, a produção inicial feita pelos alunos de forma individual ou coletiva; iii) Os módulos, etapa em que professor e alunos se debruçaram sobre as dificuldades encontradas na produção do gênero; iv) Produção final, quando os alunos retornam à produção inicial com o intuito de pôr em prática tudo o que aprenderam durante a etapa anterior. Nesta etapa, “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI, 2008, p. 214-216).

As sequências desenvolvidas foram organizadas em blocos para um trabalho eficiente com os gêneros e que resgatasse os conhecimentos que eles tinham dos textos e que também mostrasse características desconhecidas pela turma. Inicialmente, levei textos dentro do gênero notícia, seguidos de atividades escritas que levassem a turma a perceber as características próprias daquele texto. Repeti a metodologia com o texto de opinião e a entrevista.

A segunda etapa foi uma oficina na qual os alunos apresentaram em grupos as características dos textos entregues a eles no momento da aula. O procedimento foi levar textos distintos dos gêneros que trabalhamos na etapa anterior para que eles analisassem, reunindo e apontando as características, o que, posteriormente, seria socializado no segundo momento da aula.

Na terceira etapa da sequência, os alunos começaram a produzir os textos de acordo com os gêneros que eles escolheram e, à medida que os textos eram postados, havia a socialização dos trabalhos com os alunos, momento em que aproveitávamos para destacar o processo de construção dos textos e os recursos utilizados nos textos digitais, a estrutura do blog e suas possibilidades, assim como as diferenças entre o texto impresso e o texto digital, configurando, assim, a quarta etapa da sequência.

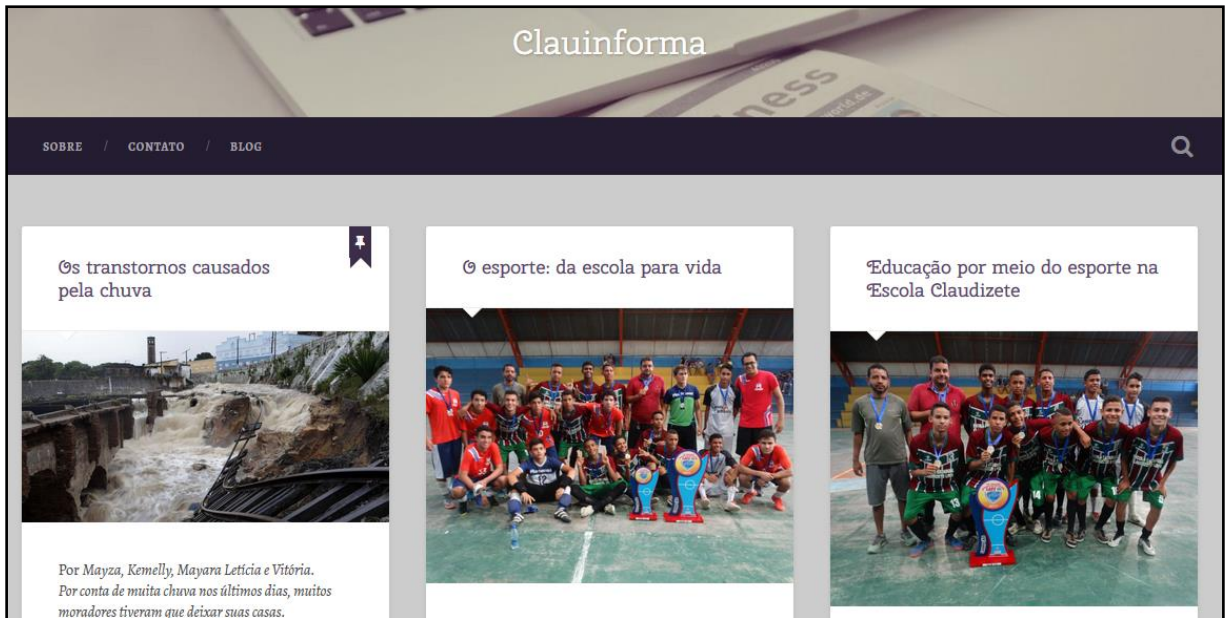
3.3.1 Para a criação do blog informativo

A escolha pelo blog partiu da necessidade de uma plataforma gratuita na qual pudéssemos integrar texto, imagem, som, vídeo e links. Inicialmente, pensamos em cada equipe criar seu próprio blog para publicar seus textos criados, ficando responsáveis pela manutenção e publicação de suas páginas. No entanto, em virtude dos problemas estruturais da escola relacionados ao não funcionamento do laboratório de informática e para um melhor acompanhamento das produções e publicações tanto por parte da docente quando dos discentes e comunidade escolar, decidimos que apenas um blog seria criado e os alunos em grupos fariam publicações periódicas de textos produzidos nos gêneros trabalhados. Esse método facilitaria a troca de informações entre os grupos, pois os alunos voltariam sua atenção para um único local e estariam em contato com todos os textos produzidos, facilitando, assim, a socialização.

Depois de analisar alguns tipos de blogs, com a ajuda de um amigo da área de tecnologia da informação, escolhi a plataforma do *Word.press*, pois contém um layout diferenciado, organizando as publicações não em ordem cronológica convencional, mas dispostas de maneira em blocos de maneira que o leitor pode escolher o que ler de acordo com as suas preferências.

A seguir, temos a tela inicial do blog e podemos observar seu layout que exhibe as publicações em blocos, usando o próprio título dos textos como links para as matérias.

Figura 01: Página inicial do blog



Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/>

Os blogs tradicionais e mais populares dispõem as publicações em ordem cronológicas, o que faz com que as publicações mais antigas dificilmente sejam lidas, já que vão ficando cada vez mais abaixo tendo em vista que novos *posts* vão sendo feitos e acabam “jogando” os mais antigos para baixo da tela. Com a plataforma *Word.press* isso não acontece, favorecendo, assim, a organização da tela principal, um *layout* mais convidativo por meio das imagens em destaque e a melhor visualização das publicações por parte do leitor.

3.3.2 Para a produção da notícia no blog

A sequência didática elaborada com o intuito de trabalhar a notícia apresentou três textos para a análise do gênero e suas características: *Moda entre jovens, aparelhos falsos* (COLLUCCI, 2014), *Capoeira sobre duas rodas* (BARBOSA, 2014) e *Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola*

(MÜZELL, 2014). Para esta etapa, usei quatro aulas, uma para o primeiro e último texto e duas para o segundo, usadas para leituras coletivas, observação as características do gênero e percepção das intenções dos autores com o uso de determinadas expressões e escolhas temáticas.

Trabalhamos durante as aulas a importância de um texto bem escrito e com uma linguagem clara, já que a intenção da notícia é levar informação às mais diversas camadas sociais, independentemente dos níveis de instrução. Tratamos também da necessidade de síntese no título da notícia e do lide (ou *lead*, do inglês, que significa “conduzir”), parágrafo que antecede a notícia e que traz em sua composição informações como os fatos, as pessoas envolvidas, o motivo, o momento e o local do acontecimento, o que permite situar o leitor sobre o fato sem deixar de despertar sua curiosidade sobre as informações contidas no corpo do texto.

Observamos, a seguir, o primeiro texto dessa etapa da sequência, cujo trabalho em sala demandou duas aulas, uma para a leitura e discussão do tema e outra para questões relativas à estrutura do gênero.

Moda entre jovens, aparelhos falsos trazem riscos à saúde

Aparelhos dentários falsos viraram uma moda perigosa entre os adolescentes. Com elásticos coloridos e trançados, são chamados de "diferenciados" e vendidos por camelôs nas ruas do centro de São Paulo e também por meio das redes sociais.

Os dentistas alertam que o conjunto de peças coladas e unidas por um elástico ou fio provoca uma movimentação nos dentes. Isso pode causar, entre outras coisas, retração na gengiva e perda óssea e dos próprios dentes.

Nos últimos meses, o Cosp (Conselho Regional de Odontologia de São Paulo) iniciou uma cruzada para coibir o comércio ilegal, com várias blitzes e apreensões de material falso e também vendido em lojas autorizadas.

Ontem, houve uma reunião com empresas do setor para que elas restrinjam a venda de produtos ortodônticos a profissionais. Um projeto de lei estadual também foi protocolado nesse sentido.

"Hoje se encontra de tudo na rua, material verdadeiro e falso. Estão usando até cerda colorida de vassoura", afirma o presidente do Cosp, Claudio Yukio Miyake.

Em geral, quem instala os aparelhos são jovens sem nenhuma formação odontológica, que se autopromovem pelas redes sociais. Cobram em média R\$ 120 para colocar e R\$ 50 pela manutenção.

[...]

Na condição de anonimato, a Folha conversou com um jovem que teve o aparelho colocado por colegas "dentistas". "As minas gostam. Todo mundo agora está usando aparelho colorido. Minha mãe ficou louca, quer que eu tire, mas nem a pau [sic]", disse J.C., 16, que, mesmo sem precisar, mantém o aparelho com fios azuis.

Ele afirma que não se preocupa com a possibilidade de prejudicar os dentes. "Não fica muito apertado, não."

Mas os dentistas enumeram vários problemas que essa moda pode trazer. "Há uma força no local que provoca uma movimentação dos dentes. Leva para posições erradas, causa perda óssea, reabsorção da raiz e até a perda do dente", diz Miyake.

A ortodontista Nerli Juliano diz que a colocação errada das peças metálicas pode romper o nervo e fazer com que o dente saia do osso. Ela conta que, por conta da moda, tem atendido adolescentes que relutam em tirar o aparelho 'verdadeiro' da boca mesmo após o tratamento. "Uma menina não queria tirar alegando que o namorado gosta de meninas de aparelhos. É inacreditável."

O periodontista Helio Sampaio Filho diz ainda que o uso de cola extraforte pode ter efeito tóxico para mucosa da boca, levando a lesões.

Ele lembra que, sem orientação profissional, a higienização da boca pode ser negligenciada, o que provoca gengivites. "Ninguém sabe a origem desses materiais. Os jovens não têm ideia do perigo que mora em suas bocas."

COLLUCCI, C. Moda entre jovens, aparelhos falsos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/02/1414866-moda-entre-jovens-aparelhos-falsos-trazem-riscos-a-saude.shtml>. Acesso em 7 jul. 2016.

Figura 02: Aparelhos falsos

SORRISO "DIFERENCIADO"

Jovens colocam aparelhos ortodônticos falsos para ficar na moda



Como funcionam os aparelhos ortodônticos

Com o uso de determinada força, o aparelho corrige a posição dos dentes tortos e de ossos maxilares posicionados de forma inadequada



RISCOS

► Usando a força sem parâmetros de direção, intensidade e quantidade, o dente se movimenta aleatoriamente no osso



Como são os aparelhos falsos

► Com elásticos coloridos e trançados, são chamados de "diferenciados" ou "personalizados" e vendidos por camelôs e nas redes sociais
 ► Há jovens que colocam mais de um fio
 ► O aparelho é fixado com cola extraforte

► A raiz pode amolecer, o dente pode cair e os ferrinhos falsos também podem causar ferimentos nas gengivas

► O uso de colas tóxicas para a fixação do aparelho pode causar lesões na mucosa da boca

► Sem orientação, o jovem pode negligenciar a higienização, o que leva à periodontite



Fios e borrachinhas vendidos por ambulantes

Percebi que os alunos se interessaram pelo texto e pelo formato da aula, pois a turma era participativa em discussões e gostava de se posicionar a respeito de temas que têm relação direta com sua realidade. Optei por uma análise das características do gênero a partir de perguntas como "Vocês acham que o título resume bem o que está sendo tratado no texto? Ele é atrativo?", "Qual a utilidade desse primeiro parágrafo em itálico?", o que me permitia saber se eles alcançavam a funcionalidade de cada elemento do texto sem que fosse necessária uma lista de

conceitos a serem lidos e armazenados, mas que eles percebessem o quanto já conheciam sobre os textos que circulam em nosso cotidiano.

Esse formato de aula também descentraliza a figura do professor como o detentor do conhecimento e do aluno como um “depósito” de informações, fazendo com que esses sujeitos internalizem essa ideia, mexendo com sua autoestima e induzindo-os a falar na aula, participar mais, pois entendem que seus saberes também são considerados em sala de aula.

O que me chamou atenção nessa aula foi como os alunos são tão acondicionados ao formato de aula no qual precisam escrever e fazer atividades, pois eles me perguntavam o tempo todo se poderiam fazer duplas, quando eu iria entregar a atividade, se seria para escrever no caderno e se teriam que fazer tudo em sala ou levariam para terminar em casa. Assim, para eles, aulas nas quais não faziam nada não eram aulas, pois ficavam apenas conversando.

O segundo texto, exposto abaixo, foi trabalhado na mesma sistemática que o anterior: leitura coletiva, discussão do tema e características do gênero, tendo a diferença do acréscimo da atividade escrita subsequente, o que me permitiria analisar com calma o caminhar do aprendizado dos alunos, isso porque alguns deles são tímidos e não se expressam diante dos outros nas aulas.

Capoeira sobre duas rodas

Há um ano, Mestre Acordeon saiu de bicicleta dos EUA para conhecer as variações da dança africana pelas Américas

Ir da Califórnia à Bahia de bicicleta pode parecer impossível, mas há um ano o mestre de capoeira Acordeon, ou Ubirajara Almeida, encarou este desafio. Ele saiu de casa em direção a sua terra natal no dia em que completava 70 anos. Aluno do lendário Mestre Bimba, criador da Capoeira Regional, tinha um plano em mente. Com 22 mil quilômetros e dez países pela frente, pretendia conhecer as variações da dança africana ao longo das Américas para produzir um documentário. O projeto despertou a curiosidade de amigos e capoeiristas e alguns decidiram até tirar a bicicleta da garagem para participar da empreitada.

Sábado, a viagem completa um ano e a festa será aqui no Recife. O grupo de 16 capoeiristas chegou à cidade anteontem e foi recebido pelos amigos do Centro São Salomão, na Várzea, Zona Oeste. Eles ficam aqui até a próxima semana, quando iniciam a última parte da trajetória, que deve durar mais um mês. Durante o descanso, vão celebrar o sucesso do feito e os mais que bem vividos 71 anos do mestre. Rodas e aulas de capoeira, bate-papo e passeio ciclístico pelo Recife Antigo marcam a comemoração. O mestre ainda foi presenteado com a visita dos filhos.

“Vamos festejar a vida de todos nós, afinal todos fizeram aniversário durante a viagem. Esses momentos de comunhão são fundamentais para a convivência”,

comentou Acordeon que vê na amizade construída ou fortalecida ao longo da estrada o principal ganho da viagem. A força dos laços que unem o grupo é mesmo surpreendente. Até durante o descanso os 16 capoeiristas ficam juntos. Tudo é desculpa para formar um círculo, puxar uma roda de capoeira ou uma boa conversa. Eles relembram bons momentos da viagem, brincam e cantam, sempre com um sorriso no rosto. A energia é contagiante. “O que realmente importa não são os quilômetros rodados, é nosso espírito de comunidade. É isso que nos dá força, principalmente agora no final, que já estamos cansados”, afirmou o mestre.

União

Na estrada o grupo se viu cada vez mais unido, reencontrou pessoas queridas e ainda pôde fazer novos amigos. “É verdade que em alguns dias dormi na estrada e fiquei com fome, mas em todos os lugares encontrei amigos e portas abertas, até de gente que não nos conhecia”, contou Acordeon. O mexicano Juan Jos Gonzáles, 33, é um dos que entraram na empreitada por acaso. “Eles chegaram na casa do meu mestre e eu deixei tudo que tinha para acompanhá-los. Queria viajar para aprender mais sobre a vida, as pessoas e a capoeira. A bicicleta é o melhor meio de transporte para isso, pois nos permite sentir o caminho, ver as pessoas e olhar para os lados”, explicou Gonzáles.

Mestre Acordeon também ficou muito feliz por ter reunido mestres que dificilmente se encontrariam por onde passou. Em muitas cidades, parou para conversar com os capoeiristas locais e entender como a arte os influenciava. O grupo também participou de rodas e aulas de dança africana pelo caminho. Tudo foi gravado e será transformado em documentários que vão mostrar a diversidade da arte nas Américas. Acordeon vai gravar um CD misturando o som da capoeira com músicas latino-americanas e escrever um livro sobre a experiência. O lucro obtido com a venda dos produtos será destinada ao Instituto Kirimurê, que oferece assistência e atividades culturais a jovens carentes da comunidade de Itapuã, em Salvador (BA).

BARBOSA, M. Jornal do Comercio, 28 fev. 2014. Caderno Cidades, p. 4.

❖ Para entender o texto e sua estrutura

1. Qual é o principal fato noticiado no texto?
2. O título da notícia apresenta uma situação inusitada. Qual é a relação entre o título e o fato noticiado?
3. O primeiro parágrafo de uma notícia é denominado lide, do inglês *lead*, que significa “conduzir”. O que as informações fornecidas no primeiro parágrafo indicam para o leitor em relação à notícia?
4. A viagem de mestre Acordeon não havia acabado no momento em que a notícia foi escrita. No entanto, é possível notar dois fatos que marcaram a etapa da viagem relatada. Que fatos são esses?
5. Releia o texto do intertítulo “União”. Qual é o destaque dessa parte?

Nessa etapa, os alunos não apresentaram grandes dúvidas ou mostraram dificuldades nas atividades propostas, talvez por ser um gênero bastante utilizado nas aulas de língua portuguesa das diversas modalidades de ensino. A familiaridade com o texto narrativo, base da Educação Infantil e componente curricular do Ensino Fundamental, também contribuiu para a boa fluidez nas discussões das aulas e na realização das atividades com o gênero.

Apesar do grande avanço quanto ao gênero, os alunos não mostraram muito interesse em relação ao tema da notícia e a discussão em sala se conduziu para a superação de dificuldades, o quanto pessoas com deficiências físicas, mesmo com todas as descobertas científicas e avanço tecnológico, ainda enfrentam barreiras nos dias de hoje, posições sempre ilustradas com exemplos do cotidiano dos discentes. Para observar como eles reagiriam a mais um texto sem relação direta com o universo adolescente, escolhi o texto *Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola*, de Lúcia Müzell, exposto a seguir.

Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola
Por Lúcia Müzell

Quando saiu a decisão de que o tatu-bola seria o mascote da Copa de 2014, defensores da espécie acreditaram que seria o trampolim para mais conscientização e medidas de proteção do mamífero, que corre o risco de desaparecer. Porém apesar de o animal ser protagonista das publicidades do Mundial, poucas ações concretas foram realizadas para preservá-lo. A única, até o momento, foi o anúncio de que deve ser lançado um plano nacional de conservação do tatu-bola, com duração de cinco anos.

Inicialmente, os cientistas vão aprofundar os estudos sobre o mamífero - embora ele seja um dos mais emblemáticos do país, é pouco conhecido. O animal vive exclusivamente na caatinga e no cerrado brasileiros.

“A gente tem pouquíssimas pesquisas, que sequer indicam informações como qual é a distribuição do tatu-bola no território nacional. Indicações disso foram feitas por expedições antigas e naturalistas. A população atual deles também não se sabe, assim como há controvérsias sobre os hábitos dele, se são noturnos ou diurnos”, explica Rodrigo Castro, secretário-executivo da Associação Caatinga, que participa do plano de proteção. “Há uma estimativa de que a população foi reduzida em 30%, mas é uma estimativa pouco detalhada, sobre uma tendência de desaparecimento na natureza.”

O tatu-bola está na lista de ameaçados de extinção devido ao avanço do desmatamento na região, no norte e o nordeste do país, e o hábito local de caçar o animal para o consumo na alimentação. Essas duas causas podem ser a explicação para ele desaparecer em 50 anos.

“O que os estudos colocam de forma muito veemente é que existe uma sinergia entre estes dois fatores. Quando há desmatamento, o tatu-bola se afugenta daquela área, passando a deslocar mais e a se concentrar em outras áreas, ou seja, ele fica mais suscetível à caça”, afirma Ugo Vercillo, coordenador-geral de manejo para conservação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Pelúcias não trarão ajuda

Os ambientalistas lamentam que a escolha do tatu-bola como mascote da Copa tenha surtido poucos resultados, até agora, para a prevenção da espécie. Segundo Rodrigo Castro, 1 milhão de pelúcias do personagem Fuleco estão sendo fabricadas na China, mas nem um centavo da venda dos produtos será destinado ao plano de conservação.

A Associação Caatinga luta para que ao menos informações sobre a situação preocupante do animal sejam veiculadas aos produtos, mas por enquanto a Fifa parece decidida a separar o evento de campanhas ambientalistas. “A Fifa está desenvolvendo

uma série de ações em volta do mascote, licenciando produtos com bonecos do Fuleco, mas o Fuleco não está ajudando em nada o tatu-bola. Quando sonhamos com ele sendo o mascote da Copa, sonhamos que ele seria um dos principais porta-vozes da questão e ajudaria na luta pelo tatu-bola. Mas de concreto, não mudou nada”, constata Castro.

Já Vercillo tem poucas esperanças de que o mascote Fuleco ajude a sensibilizar caçadores e grandes proprietários de terras sobre a preservação do tatu-bola. “Eu duvido que as empresas que fazem o plantio de soja vão parar com o seu desenvolvimento por causa do mascote da Copa. Da mesma forma, as pessoas que comem o tatu-bola por necessidade não deixarão de comê-lo porque ele é mascote da Copa”, observa. “O nosso grande desafio é conseguir chegar nessas populações e mudar um pouco o modo de vida delas, sem impactar muito na biodiversidade. A gente às vezes aponta para umas soluções, como incentivar a caprinocultura, para o pessoal ter leite e carne para poder comer, mas as cabras também são um belo desastre ambiental na região, ao acabarem com uma vegetação que é importante para outras espécies.”

Na iniciativa privada, a única empresa que colaborou para a preservação da espécie foi a alemã Continental Pneus, com um investimento de 100 mil reais. A estimativa é de que um plano eficiente de conservação precisaria de pelo menos 2,5 milhões de reais por ano.

Disponível em: <http://br.rfi.fr/geral/20140313-ser-mascote-da-copa-trouxe-poucos-resultados-para-preservacao-do-tatu-bola>

Mais uma vez houve pouco interesse dos alunos pelo tema e a discussão não progredia, pois dessa vez os alunos não conseguiram fazer uma conexão da notícia com a realidade deles. Aproveitei para ressaltar que todo texto apresenta um público específico para o qual se destina e relembrei o texto anterior para que eles pensassem a que tipo de público se dirigia aquele texto e para qual público o que estávamos trabalhando naquele momento se destinava. Eles levaram alguns minutos pensando e discutindo junto com os colegas, até que começaram a falar com certa insegurança os possíveis alvos das notícias: “pessoas que gostam de capoeira”, “gente com deficiência física”, sobre o segundo texto, e “pessoas que lutam pelos animais”, “aqueles que se preocupam com o meio ambiente”, em relação ao último texto. Isso me fez atentar para o fato de que, mesmo não estando inicialmente voltados para esse prisma, eles se mostraram muito observadores quanto aos propósitos daquelas notícias.

Findado esse ponto, conduzi a discussão pelos aspectos próprios do gênero, percebendo que já estavam bastante familiarizados com as funções dos elementos textuais, como o título, o lide, a narrativa, os elementos que localizam o leitor quanto ao acontecimento, local, data, situação envolvida, a inserção do parecer e/ou

comentários de especialistas na área para dar mais veracidade ao texto e o uso das aspas para demarcar esse recurso.

Depois de aplicada essa etapa da sequência, solicitei às alunas do primeiro grupo (M.L., K.V., D.A. e I.V.⁵) que escrevessem uma notícia sobre algum acontecimento do bairro deles, que despertasse seu interesse, ficando atentos à escolha do assunto abordado para que fosse atrativo ao público, frisando a importância em considerar o leitor no momento de construção textual, pois a finalidade de uma notícia é ser lida e alcançar o maior número de leitores possível, a fim de que o fato seja de conhecimento de todos.

Assim, começamos a discutir quais seriam os possíveis temas para a construção do primeiro texto, pois precisávamos pensar em um assunto que estivesse relacionado ao cotidiano da comunidade e que fosse relevante para a composição de um texto para propagação na internet.

Alguns temas começaram a surgir, dentre os quais o problema de saneamento da circunvizinhança da escola, que foi sugerido por mim, mas percebi que aquilo era tão comum a eles que não os afetava, diferentemente do que o esgoto a céu aberto que corta boa parte do bairro provoca nos que não pertencem àquele local.

Como os alunos não se interessaram pela produção de um texto sobre o referido tema, ele logo foi descartado, dando lugar a um emaranhado de assuntos, o que me fez encerrar a escolha, deixando acertado que todos pensariam a respeito e que na próxima aula ideias mais organizadas seriam discutidas.

Na mesma semana, descobri a iniciativa de um grupo de alunas em arrecadar na escola doações para as pessoas que foram atingidas pelas chuvas no final do mês de maio na cidade de Rio Largo. Levei o assunto à turma na aula seguinte e todos chegaram a um consenso de que aquele era um bom assunto, começando a descrever diversos problemas e situações enfrentados por quem morava na localidade, assim como, com entusiasmo, começaram a compartilhar fotos e vídeos de inundações, crateras e deslizamentos ocasionados pelo grande volume de chuva.

O primeiro grupo começou a produzir o primeiro texto que seria postado no blog: uma notícia sobre as fortes chuvas que assolaram a cidade em que moram e onde fica situada a escola. Para tanto, as alunas pesquisariam imagens que

⁵ Com o intuito de preservar a identidade das alunas, usaremos códigos no lugar de seus nomes.

pudessem compor a notícia e que traduzissem bem a magnitude dos problemas trazidos pelo mau tempo, trazendo à tona, logo de início, o tema abordado. A pedido delas, o texto seria produzido em casa, pois, poderiam escrever com calma e também pesquisar dados na internet para a composição do texto, de forma a passar informações verídicas ao público leitor.

Diferente do que eu esperava, o texto não apareceu na aula seguinte. Achei que o trabalho seguiria com a mesma euforia apresentada na decisão do assunto, mas, depois de muito insistir para ver o texto, percebi que ele não estava pronto e que as alunas apenas atribuíam a responsabilidade umas às outras sem de fato se reunirem para desenvolvê-lo. Tentei convencê-las a começar o texto para que eu pudesse ajudá-las a continuar produzindo, mas isso também não funcionou. Foi então que, mesmo não sendo a intenção inicial do trabalho, decidi atribuir nota à produção do texto para que assim ele fosse feito, o que efetivamente motivou o grupo a produzir a notícia para a publicação. Assim, percebi que por mais atrativo que parecesse o trabalho com o blog, era difícil levar aqueles alunos à prática da escrita, pois eles se esquivavam dessa tarefa, me fazendo alterar, muitas vezes, as datas das atividades relacionadas ao blog e repensar as estratégias, tentando buscar outras alternativas.

Combinamos, as integrantes do grupo e eu, um encontro no horário oposto ao que a turma estudava para que pudéssemos analisar o texto com calma e publicá-lo no blog, usando o computador da coordenação da escola, mas, para a minha surpresa, percebi que a notícia produzida pelas alunas ainda não havia sido concluída, e isso fez com que aquele momento servisse como última etapa da criação do texto delas. Enquanto se dava a conclusão do texto, fiquei observando como as alunas demonstravam tanta segurança e sincronia naquela produção, pois elas sugeriam, comentavam, corrigiam enquanto tudo era registrado num caderno por D.M., que não se portava como mera “escriba”, mas contribuía ativamente para a progressão do texto.

Como era de se esperar, a equipe não havia planejado a estrutura do texto para seu formato digital e no momento da publicação foi necessário parar para selecionar imagens para a notícia e pesquisar textos com os quais pudéssemos construir os links. Com uma ferramenta de busca, encontramos imagens bem relevantes para o texto e matérias de sites de prestígio para a construção de links com a notícia produzida.

Percebi, por meio dessa etapa, que, mesmo sendo nativos digitais e estando tão habituados ao contato com os textos digitais, aqueles alunos ainda não estavam prontos para a construção textual nesse formato, pois ainda estavam muito presos ao formato tradicional e não conseguiam ainda visualizar as possibilidades daquele ambiente. Então, procurei me certificar que as próximas equipes chegariam ao momento da publicação com um outro olhar do texto digital e, para isso, idealizei uma aula em que os alunos pudessem observar o blog, analisar sua configuração, perceber as possibilidades de publicação e os recursos dessa ferramenta, contudo, eu sempre esbarrava com as dificuldades da limitação de recursos da escola, como, principalmente, a ausência de sinal da internet sem fio nas salas de aula.

Enquanto eu tentava pensar numa saída para esse problema, conversei sobre o assunto e sobre essas dificuldades com os alunos, passei o endereço do blog e pedi que acessassem o texto já postado com o intuito de observar como poderia ser a publicação dos textos que eles produziram posteriormente, servindo de modelo para os demais grupos, mas que poderiam pensar em novos recursos para suas próprias produções.

A segunda notícia teve por tema os Jogos Internos realizados na escola, que se configuram como um dos grandes eventos anuais da instituição e que é extremamente apreciado por grande parte da comunidade circunvizinha, dada a importância do esporte para alunos e comunidade escolar e da valorização das equipes esportivas constituídas pelos estudantes, que recebem diversos prêmios em campeonatos estaduais e regionais.

Alguns dias antes do evento, conversávamos em sala de aula sobre a aproximação da semana dos Jogos, sobre a importância do esporte na escola e sobre a ansiedade de todos pela chegada do campeonato esportivo. Diante disso, perguntei se algum grupo gostaria de escrever sobre o assunto e, como se tratava de final de bimestre, o que implica que as notas já estavam praticamente compostas, acreditei que não teríamos voluntários, entretanto, para minha surpresa, duas equipes se interessaram pelo tema e começamos a discutir os pontos centrais dos textos, começando, assim, pelo gênero. Um dos grupos, como já havia construído a primeira notícia, decidiu elaborar uma nova e o outro grupo pensou na construção de uma

entrevista⁶ com o diretor da escola, também responsável pelo âmbito esportivo da instituição.

Assim, combinamos que assistiríamos à abertura e a alguns jogos para ter mais informações sobre o evento e para coletar materiais como fotos e vídeos, o que de fato ocorreu, mas o que não houve foi a participação do grupo inteiro em todo o processo de coleta de material, construção do texto e publicação. Uma única aluna, D.M., fez tudo isso e pediu que eu lesse o texto antes do encontro para a publicação, para isso, me mandou por e-mail o texto para que eu apresentasse as sugestões e apontasse possíveis ajustes.

No dia marcado para a postagem da notícia no blog, conversei com a aluna sobre os consideráveis problemas do texto e percebi que isso a deixou irritada, o que me fez explicá-la que é natural encontrar problemas na construção dos mais diversos textos, pois tudo envolve processos de criação e edição, sem que isso implique na incapacidade ou inaptidão para o ofício. Fui aos poucos incentivando-a a falar o que ela achava, a perceber as inadequações e compreendi que alguns problemas de sua produção fugiam dos conhecimentos linguísticos que a aluna apresentava, como a segmentação das orações, por exemplo, uma vez que o texto todo apresentava parágrafos construídos por períodos simples e sem conexões entre si, dificultando a fluidez da leitura e captação das ideias e intenções do texto por parte do leitor.

Como recurso digital, a discente escolheu uma imagem do campeonato e uma matérias para fazer um link, mostrando o desempenho dos alunos da escola em campeonatos externos. Acreditei, mediante a experiência passada, que faríamos a escolha dos recursos para o texto digital no momento da publicação, mas a aluna chegou com todo o material pronto em seu Pen Drive. Apreendi que, apesar das dificuldades para a escrita do texto, houve um amadurecimento quanto à organização do texto digital e publicação no blog, pois a aluna não apenas criou o texto sozinha, como pensou em quais recursos seriam mais relevantes para a sua constituição.

A seguir, trataremos da sequência aplicada para o trabalho com o gênero *texto de opinião*, englobando as ações, materiais usados nas aulas e as etapas para criação e publicação dos textos produzidos pelos alunos.

⁶ O detalhamento da construção e publicação do texto será feita no subtópico 3.3.4 Para a produção da entrevista, que vai trazer mais detalhadamente o percurso da criação textual desse gênero.

3.3.3 Para a produção do texto de opinião

A esta segunda sequência foram destinadas sete aulas e foi utilizada a mesma sistemática de trabalho aplicada para o gênero notícia, sendo trabalhados também, para a análise de seus elementos constitutivos e características, três textos: *Como seremos amanhã* (LUFT, 2014), *Os perigos de estar sempre conectado* (BOUER, 2014) e *Comunicação não-violenta* (GANDHI, 2014).

Começamos o trabalho com esse gênero a partir do texto de Luft (2014), que leva o leitor a reflexões consideráveis sobre como a tecnologia vem alterando o cotidiano das pessoas, os hábitos e as relações, me fazendo acreditar que o tema – muito atrelado à vivência de todos nós, suscitaria muito interesse e ricas discussões. Abaixo, observamos o referido texto.

COMO SEREMOS AMANHÃ?

Por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis que sejamos, não poderemos nos livrar das emoções humanas

Estar aberto às novidades é estar vivo. Fechar-se a elas é morrer estando vivo. Um certo equilíbrio entre as duas atitudes ajuda a nem ser antiquado demais nem ser superavançadinho, correndo o perigo de confusões ou ridículo.

Sempre me fascinaram as mudanças – às vezes avanço, às vezes retorno à caverna. Hoje andam incrivelmente rápidas, atingindo nossos usos e costumes, ciência e tecnologia, com reflexos nas mais sofisticadas e nas menores coisas com que lidamos. Nossa visão de mundo se transforma, mas penso que não no mesmo ritmo; então de vez em quando nos pegamos dizendo, como nossas mães ou avós tanto tempo atrás: “Nossa! Com tudo mudou!”.

Nos usos e costumes a coisa é séria e nos afeta a todos: crianças muito precocemente sexualizadas pela moda, pela televisão, muitas vezes por mães alienadas, por teorias abstrusas e mal aplicadas. Se antes namorar era difícil, o primeiro batom rosa-claro aos 15 anos, e não havia pílula anticoncepcional, hoje talvez amarende descomplicado demais. O singular é que, com tanta informação disponível na internet, e pseudoaulas de vida sexual em algumas escolas, tantas meninas ainda engravidem ou, como os meninos, peguem doenças venéreas. Casamentos (isto é, uniões ditas estáveis, morar juntos) estão sendo atropelados pela incapacidade de fortalecer laços, construir juntos com alguma paciência. Não sou de sermos infelizes juntos pelo resto da vida, mas de tentarmos um pouco mais. Talvez a gente esteja num junta-separa muito rápido, frequentemente deixando filhinhos, que nem pediram para nascer, nem certamente queriam se separar de nada nem de ninguém. São simplesmente levados de um lado para o outro.

Na educação, cansei de falar. Cada dia uma notícia nova: não se reprova mais ninguém antes de tal série, os alunos entram na universidade sem saber escrever, coordenar pensamento, ler e entender. Não todos. Não sempre, mas cada vez com mais frequência.

Na saúde, acho que muito melhorou. Sou de uma infância sem antibióticos. A gente sobrevivia sob os cuidados de mãe, pai, avó, médico de família, aquele que

atendia do parto à cirurgia mais complexa para aqueles dias. Dieta, que hoje se tornou obsessão, era impensável, sobretudo para crianças, e eu pré-adolescente gordinha, não podia nem falar em “regime” que minha mãe arrancava os cabelos e o médico sacudia a cabeça: “Nem pensar”.

Em breve estaremos menos doentes: células-tronco e chips vão nos consertar de imediato, ou evitar os males. Teremos de descobrir o que fazer com tanto tempo de vida a mais que nos será concedido. Nada de aposentadoria precoce, chinelo e pijama (isso ainda se usa?). Mas aprender sempre. Interrogar o mundo, curtir a natureza, saborear a arte, viajar para Marte e outras rimas exóticas. Passear, criar, divertir-se, viajar (talvez por teletransporte, feito o pó de pirlimpimpim da boneca Emília do nosso Monteiro Lobato, que querem castrar).

Quem sabe nos mataremos menos, se as drogas forem controladas e a miséria extinta. Não creio em igualdade, mas em dignidade para todos. Talvez haja menos guerras, porque de alguma forma seremos menos violentos.

Leremos unicamente livros eletrônicos ou algo ainda mais moderno. As vastas bibliotecas de papel serão museus, guardando o cheiro da minha infância, quando – se eu aborrecia minha mãe com mil perguntas – meu pai me sentava em uma dessas poltronas de couro e botava no meu colo alguma enciclopédia com figuras de flores, frutas, bichos, protegida por papel de seda amarelado. Inesquecível, e delicioso, sobretudo quando chovia.

As crianças terão outras memórias, outras brincadeiras, outras alegrias; os adultos, novas sensações e possibilidades – mas as emoções humanas, estas eu penso que vão demorar a mudar. Todos vão continuar querendo mais ou menos o mesmo: afeto, presença, sentido para a vida, alegria. Desta, por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis, não poderemos esquecer. Ou não valerá a pena nem um só ano a mais, saúde a mais, brinquedinhos a mais. Seremos uns robôs cinzentos e sem graça.

Lya Luft. Veja. São Paulo, 2 mar. 2011, p. 24.

❖ Para entender o texto e sua estrutura

1. Esse texto é um artigo de opinião. O artigo de opinião é um gênero textual que visa promover o debate de ideias. Por isso constitui um texto argumentativo.
 - a. Que assunto é abordado nesse artigo?
 - b. Na abordagem do assunto, a função mais importante na produção desse artigo é:
 - Informar o público leitor sobre as mudanças.
 - Apresentar as ideias da autora sobre os fatos.
 - Argumentar com base no que foi exposto.
2. Lya Luft apresenta, no 1º parágrafo, o tema que será desenvolvido nos parágrafos seguintes. Qual é o ponto de vista defendido por ela diante das inevitáveis mudanças? Por quê?
3. Nesse artigo, o desenvolvimento representa a maior parte do texto; inicia-se no 2º parágrafo e estende-se até o 8º. No 3º parágrafo, quais são as ideias da autora sobre as crianças, o namoro e o casamento no mundo atual?
4. No 4º e 5º parágrafos do desenvolvimento, a articulista analisa as mudanças na educação e na saúde. Qual é a visão da autora sobre essas questões?
5. Observe que a autora passa a se referir ao futuro quando inicia o 6º parágrafo. De acordo com as opiniões desenvolvidas nesse parágrafo, pode-se dizer que os argumentos expressam ideias positivas? Justifique sua resposta.

6. No desenvolvimento do 8º parágrafo, ela prevê o uso de livros eletrônicos ou de alguma nova invenção revolucionária. De novo, a autora retorna ao passado ao se lembrar dos livros antigos. O que eles evocam?
7. No 9º parágrafo, que é o último e representa a conclusão, a autora apresenta uma síntese sobre o que poderá ocorrer no amanhã.
 - a. De que modo ela imagina que nós seremos no futuro?
 - b. Explique por que a autora enfatiza tanto a importância de a alegria continuar viva na vida das pessoas.

Após a leitura coletiva do texto, começamos a discutir sobre o tema e houve grande participação por parte dos alunos, que concordaram com a autora quanto às mudanças no comportamento das pessoas e discordaram da ideia de que chegaremos a um futuro no qual não haverá mais doenças e desigualdades, afirmando que era uma “viagem”. Incluíram também na discussão relatos de experiências próprias e comentários sobre outros textos lidos sobre o assunto.

Durante a discussão, fiz perguntas como “qual o ponto de vista da autora do texto? O que é um argumento? Quais argumentos são usados para defender essa ideia?”, que conduziam os alunos para a percepção de características básicas do gênero, como a defesa de um ponto de vista, o uso de argumentos e a utilização de dados estatísticos e comentários de especialistas, por exemplo, de forma a garantir o convencimento do leitor e sua adesão ao ponto de vista defendido.

Comparando ao trabalho com o gênero notícia, percebi que os alunos apresentaram mais dificuldades com o texto de opinião, pois não se tratava apenas de uma tarefa de localizar informações explícitas no texto, mas de perceber opiniões e pontos de vista inseridos sutilmente em cuidadosas construções. Percebi que os alunos também não compreendiam o que é argumento, o que dificultava a tarefa de observá-los como sustentáculos de posições presentes na argumentação.

Finalizada a discussão oral, começamos a atividade proposta, que tinha o intuito de mostrar as partes constituintes do texto de opinião, uma forma de organizar resumidamente no papel o que discutimos oralmente. Essa etapa demorou um pouco mais que o habitual e a minha ajuda foi muito mais solicitada do que em atividades anteriores em virtude das dificuldades que os alunos apresentaram com o gênero, e, depois de terminada a atividade, comentamos as questões e respostas para sanar as dúvidas que ainda existiam.

As aulas seguintes foram desenvolvidas com base no texto *Os perigos de estar sempre conectado*, de Bouer (2014), que traz mais pontos de vista sobre o uso desenfreado da tecnologia pela sociedade atual e sobre os problemas que isso traz principalmente aos estudantes.

OS PERIGOS DE ESTAR SEMPRE CONECTADO

Quem acha que o comportamento dos jovens – e de muitos adultos – que não desgrudam os olhos e os dedos da tela de um celular quando estão em grupo é apenas sinal de falta de educação ou de respeito com quem está em volta pode começar a se preocupar com outras questões mais sérias.

Um estudo da Universidade Estadual de Michigan, nos Estados Unidos, noticiado recentemente pelo jornal britânico *Daily News*, mostra que mesmo os alunos mais inteligentes podem piorar seu desempenho acadêmico quando o uso de celulares, tablets ou notebooks torna-se frequente em sala de aula. Foram avaliados 500 alunos de psicologia. Todos eles (mesmo aqueles com melhores habilidades intelectuais) tiveram uma queda de rendimento e notas, à medida que crescia o uso de internet durante as aulas – olhando notícias, respondendo a e-mails ou publicando nas redes sociais.

Se o fenômeno ocorre com os mais jovens – em teoria, mais bem adaptados a administrar múltiplas tarefas ao mesmo tempo –, não é difícil imaginar que os mais velhos enfrentem o mesmo tipo de problema em seu trabalho, quando pulverizam sua atenção em estímulos vindos do celular e dos computadores. Os resultados desse trabalho da Universidade de Michigan sugerem que as atividades extremamente envolventes da internet podem tirar até os mais “brilhantes” do rumo.

Outro grande estudo, a *Pesquisa nacional de comportamentos de risco do jovem*, feito a cada dois anos pelo Centro de Controle de Doenças, de Atlanta, nos EUA, com mais de 13 mil alunos de 42 Estados americanos, investigou, pela primeira vez, o fenômeno das mensagens pelo celular (texting), entre outros hábitos.

O resultado mostrou que 41% dos jovens que já dirigem admitiram ter mandado um texto ou um e-mail enquanto guiavam seu carro, no mês anterior à pesquisa. Em alguns Estados, esse índice ultrapassou 60%. Claramente trata-se de um comportamento cada vez mais comum entre eles. A questão aqui é a habilidade em conduzir um veículo de maneira segura quando o foco de atenção do motorista, além dos olhos e das mãos, está longe do volante. Os jovens, que tendem a ter comportamentos mais impulsivos, correm maior risco de acidentes.

Como não é possível imaginar um mundo e uma escola em que os celulares e a internet não sejam onipresentes, é importante discutir com os jovens o momento mais adequado e seguro para usar essas tecnologias. Que tal desligar o aparelho e prestar um pouco mais de atenção à aula e ao trânsito?

Jairo Bouer. *Época*, 30 jun, 2014, p. 89.

❖ Para entender o texto e sua estrutura

1. O texto em estudo é um texto de opinião, gênero que já trabalhamos.
 - a) A **introdução** constitui uma das três partes que podem compor esse gênero textual. O articulista não aborda o tema principal logo no 1º parágrafo. Do que ele trata?
 - b) Como é possível perceber que o articulista está falando de algo que é bastante comentado pelas pessoas em geral?
 - c) No 1º parágrafo, pode-se observar o ponto de vista do articulista sobre essa questão, que vem se tornando polêmica. Qual é a opinião dele?
2. No 2º parágrafo, é mencionada uma pesquisa sobre esse tipo de comportamento.

- a) Por que o **desenvolvimento** é iniciado apresentando dados e informações sobre o tema?
 - b) Que informações são apresentadas?
3. De acordo com o texto, por que os estudos realizados na Universidade de Michigan foram feitos com jovens, inicialmente?
4. Ainda no desenvolvimento, é possível entender por que o articulista se refere a “outras questões mais sérias”, no início do texto. O que os pesquisadores puderam constatar no segundo estudo mencionado no texto?

A discussão do tema feita após a leitura coletiva do texto me permitiu perceber que, apesar das diversas pesquisas desenvolvidas por instituições sérias e de prestígio, os alunos estavam resistentes à ideia de que o uso do celular prejudica seus estudos e seu rendimento escolar. Segundo eles, se tratava de apenas um ponto de vista, pois já estavam tão familiarizados com celulares e computadores que conseguiam realizar todas aquelas tarefas simultâneas sem prejuízo de concentração e apreensão das informações. Eu rebati a colocação com os dados presentes nas pesquisas, tentando perceber até onde eles defenderiam aquela posição, mas se mostraram irredutíveis, sendo talvez uma maneira de se defender das diversas críticas que recebem dos pais e professores sobre o uso exagerado dos celulares.

Comentaram o quanto o uso dos celulares ajuda no dia a dia das pessoas em pagamentos, transportes, comunicação, localização, só para citar alguns, o que mais uma vez rebati, expondo que a questão do texto não gira em torno dos benefícios da tecnologia, pois é fato, mas sobre como o uso excessivo pode fazê-los perder a atenção e prejudicá-los no aprendizado. Comecei a citar exemplos com situações muito corriqueiras em sala de aula: uso de fones de ouvido e redes sociais digitais (“como podem ouvir o professor e prestar atenção à aula?”). Alguns começaram a concordar com o que eu defendia, diferentemente da unanimidade apresentada desde o princípio quanto à direção associada ao celular, provavelmente, por estar associada a ações realizadas por eles.

O trabalho relacionado ao gênero seguiu com um pouco mais de fluidez, já que os alunos já estavam familiarizados com as características e estrutura do gênero, com um maior foco para a inserção de dados estatísticos e pesquisas sobre o assunto abordado de forma a passar mais credibilidade ao texto, uma estratégia de argumentação para subsidiar a posição do autor. Como esse recurso já havia sido

trabalhado em aulas anteriores, principalmente no trabalho com notícias, os alunos conseguiram perceber a intencionalidade de seu uso, mesmo antes que eu falasse sobre.

Mais uma vez usamos a atividade escrita para organizar as ideias discutidas e, dessa vez, eles usaram menos tempo e percebi que tiveram menos dúvidas durante seu desenvolvimento. No entanto, apesar de saber que eles estavam aprendendo e conseguindo identificar a estrutura do gênero, eu tinha dúvidas de que eles realmente conseguiriam construir um texto daqueles, pois eu os achava ainda imaturos quanto aos recursos linguísticos necessários para a produção desses textos. Mesmo assim, segui com as etapas da sequência didática, trazendo, por fim, um texto de Gandhi (2014) que trata sobre as ações violentas e seus reflexos na nossa vida em sociedade.

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

Crescer como pessoa de cor na África do Sul do Apartheid, na década de 1940, não era nada agradável. Principalmente se você era brutalmente lembrado da cor de sua pele a cada momento do dia. Depois, ser espancado aos 10 anos por jovens brancos que o consideravam negro demais e em seguida por jovens negros que o consideravam branco demais era uma experiência humilhante que poderia levar qualquer um à vingança violenta.

Fiquei tão indignado com essa violência que meus pais decidiram me levar para a Índia e me deixar por algum tempo com meu avô, o lendário Mohandas Karamchand Gandhi, para que eu pudesse aprender com ele a lidar com a raiva, a frustração, a discriminação e a humilhação que o preconceito racial violento pode provocar. Naqueles dezoito meses, aprendi mais do que esperava. Hoje, meu único arrependimento é que eu tinha apenas 13 anos e, ainda por cima, era aluno medíocre. Se eu fosse mais velho, um pouco mais sensato e pensasse mais, poderia ter aprendido muito mais. No entanto, as pessoas devem se contentar com o que recebem e não ser demasiadamente gananciosas – uma lição fundamental no modo de vida não-violento. Como poderei esquecer isso?

Uma das muitas coisas que aprendi com meu avô foi a compreender a profundidade e a amplitude da não-violência e a reconhecer que somos todos violentos e precisamos efetuar uma mudança qualitativa em nossas atitudes. Com frequência, não reconhecemos nossa violência porque somos ignorantes a respeito dela. Presumimos que não somos violentos porque nossa visão de violência é aquela de brigar, matar, espancar e guerrear – o tipo de coisa que os indivíduos comuns não fazem.

Para me fazer compreender isso, meu avô me fez desenhar uma árvore genealógica da violência, usando os mesmos princípios usados nas árvores genealógicas de família. Seu argumento era que eu entenderia melhor a não-violência se compreendesse e reconhecesse a violência que existe no mundo. Toda noite, ele me ajudava a analisar os acontecimentos do dia – tudo que eu experimentara, lera, vira ou fizera aos outros – e coloca-los na árvore, sob as rubricas “física” (a violência em que o sofrimento em que se tivesse empregado força física) ou “passiva” (a violência em que o sofrimento tivesse sido mais de natureza emocional).

Em poucos meses, cobri uma parede do meu quarto com atos de violência “passiva”, a qual meu avô descrevia como mais insidiosa que a violência “física”. Ele explicava que, no fim das contas, a violência passiva gerava raiva na vítima, que, como

indivíduo ou membro de uma coletividade, respondia violentamente. Em outras palavras, é a violência passiva que alimenta a fogueira da violência física. Em razão de não compreendermos ou analisarmos esse conceito, todos os esforços pela paz não frutificam, ou alcançam apenas uma paz temporária. Como podemos apagar um incêndio se antes não cortamos o suprimento de combustível que alimenta as chamas?

Meu avô sempre enfatizou de forma eloquente a necessidade da não-violência nas comunicações – algo que Marshall Rosenberg vem fazendo com de modo admirável há muitos anos, em seus escritos e seminários. Li com considerável interesse seu livro *Comunicação não-violenta – Aprimorando seus relacionamentos pessoais e profissionais* e fiquei impressionado com a profundidade do trabalho e da simplicidade das soluções.

A menos que “nos tornemos a mudança que desejamos ver acontecer no mundo” (como diria meu avô), nenhuma mudança jamais acontecerá. Infelizmente, estamos todos esperando que os outros mudem primeiro.

A não-violência não é uma estratégia que se possa utilizar hoje e descartar amanhã, nem é algo que nos torne dóceis ou facilmente influenciáveis. Trata-se, isto sim, de inculcar atitudes positivas em lugar das atitudes negativas que nos dominam. Tudo que fazemos é condicionado por motivações egoístas (“Que vantagem eu levo nisso?”), e essa constatação se revela ainda mais verdadeira numa sociedade esmagadoramente materialista, que prospera num duro individualismo. Nenhum desses conceitos negativos leva à construção de uma família, comunidade, sociedade ou nação homogênea.

Não é importante que nos reunamos nos momentos de crise e demonstremos patriotismo agitando a bandeira; não basta que nos tornemos uma superpotência, construindo um arsenal que possa destruir várias vezes este mundo; não é suficiente que subjuguemos o resto do mundo com nosso poderio militar, porque não se pode construir a paz sobre alicerces de medo.

A não-violência significa permitirmos que venha à tona aquilo que existe de positivo em nós e que sejamos dominados pelo amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros, em vez de o sermos pelas atitudes egocêntricas, egoístas, gananciosas, odiantas, preconceituosas, suspeitosas e agressivas que costumam dominar nosso pensamento. É comum ouvirmos as pessoas dizerem: “Este é um mundo cruel, e, se a gente quer sobreviver, também tem que ser cruel”. Tomo humildemente a liberdade de discordar desse argumento.

O mundo em que vivemos é aquilo que fazemos dele. Se hoje é impiedoso, foi porque nossas atitudes o tornaram assim. Se mudarmos a nós mesmos, poderemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação. [...]

GANDHI, Arun. *Comunicação não-violenta*. In: JACINTHO, M. F. Araribá Plus Português. São Paulo: Moderna, 2014, p. 105.

O texto, por mais que apresente uma problemática complexa e reflexões profundas, traz uma linguagem simples e clara, e aproveitei isso para comentar que um bom texto não precisa ter palavras difíceis, uma das ideias que alguns deles cultivavam e que servia de obstáculo para que escrevessem e, muitas vezes, para que me permitissem ler, pois alguns preferiam perder a pontuação da atividade de produção textual a me entregar seus textos, mas que ele precisa ser pensado e planejado, além de trazer temas interessantes.

Comecei a discussão perguntando o que acharam do texto, se concordavam, se acreditavam que cometiam atos de violência diariamente, se já haviam pensado sobre isso e eles me pareciam um pouco aéreos, acredito que estavam refletindo ainda sobre o texto. Começaram a falar que cometiam atos violentos e que já sofreram muitos também, que concordavam que aquilo era uma “corrente”, que um ato gerava outro ainda pior. Levei a problemática para o âmbito da escola, e questionei se isso era uma constante naquele ambiente, e eles disseram que os atos violentos aconteciam muito mais no formato “passivo”, descrito por Gandhi (2014), mas que a violência física também era observada. De fato, apesar de estarmos falando de uma escola com quase dois mil alunos, os casos de violência são muito isolados, o que não deixou de fazê-los perceber o quanto a violência passiva, citada no texto, ocorre recorrentemente.

Sugeri que listássemos quais seriam os possíveis motivos pelos quais essa violência costumava acontecer na escola e perguntei se eles achavam que a questão da raça era um dos motivos. Fiquei surpresa quando S. E. disse que não, pois “quase todo mundo é negro ou é moreno e quem é branco se destaca e fica de boas”. Pela primeira vez eu observei o que aquela aluna já havia constatado: a escola chegava a ser quase que completamente composta por alunos negros e, segundo a sua fala, ser branco trazia certo prestígio. Aproveitei a fala dela para destacar que Gandhi (2014), apesar de ser negro, sofria agressão por negros, e uma outra aluna ressaltou que ele sofria essa agressão por não se encaixar completamente nos grupos dominantes: brancos e negros.

Logo, chegamos à questão de estar encaixado em grupos e à problemática do *bullying*, que entrou para a lista no quadro. Para incrementá-la, alguns alunos que participam das equipes esportivas da escola destacaram a violência nesse âmbito, principalmente quando envolve torcidas organizadas, falando sobre a violência passiva e sobre a brutalidade da violência física aplicada, o que se tornou uma cultura no esporte. Outro tópico inserido na lista foi a intolerância religiosa, que ocorre muito mais de maneira passiva do que de fato física, mas que gera problemas e desconfortos sempre voltados às religiões espíritas ou de matriz africana, que correspondem a um pequeno percentual de alunos. O último tópico destacado pela turma foi a violência ocasionada por causa da opção sexual de alguns alunos, e,

mesmo sendo algo tão discutido não só na escola, mas também pelas mídias, muitas vítimas ainda se deparam com situações constrangedoras e suportam a violência por longos períodos e até mesmo anos. Esse último tópico gerou muita discussão e diversos relatos de colegas que sofriam *bullying* por se declararem homossexuais.

Depois de definirmos esses tópicos, pedi que, em duplas, os alunos escolhessem um dos temas e escrevessem um texto de opinião, o que eles fizeram na sala de aula sob muitos protestos, pois afirmavam não saber o que escrever, que precisavam pesquisar sobre o assunto e que precisavam de dados e pesquisas. No entanto, eu pedi que eles comesçassem com um esboço apenas e que colocassem no papel as ideias iniciais para depois aprofundá-las com as pesquisas feitas. Assim, usaram uma aula para a produção e me entregaram no final.

Esse encaminhamento foi uma oportunidade de saber como estava o aprendizado da turma, se haviam alcançado os pontos trabalhados em sala e pude ver que, embora se tratasse de uma primeira versão do texto sem um aprofundamento teórico dos temas, alguns estavam no caminho certo e já apresentavam ideias bem definidas e consistentes, outros, contudo, precisariam de um maior acompanhamento.

Combinamos que eu leria as primeiras ideias (foi como chamei o texto inicial) e que eles leriam e pesquisariam sobre o tema escolhido para o maior desenvolvimento daquelas ideias do texto, procurando posição de especialistas, pesquisas realizadas por órgãos confiáveis e pontos de vistas diversos para que eles decidissem que ponto defender em seus próprios textos.

Na semana seguinte, devolvi os textos deles junto com bilhetes nos quais constavam instruções e pedi que escrevessem a segunda versão do texto, organizando as informações das leituras que eles fizeram, mas alguns não pesquisaram e também não fizeram grandes avanços. Outros conseguiram avançar bastante e até superaram minhas expectativas, dentre eles, um texto me surpreendeu bastante pela criatividade, pelo tom jovial, pela inserção das características do texto trabalhadas e por fazer referência a mídias bastante populares entre os adolescentes.

Depois da aula, reuni-me com dois grupos de alunas, sendo o primeiro composto por S.E., E.A. e F.S., autoras do texto mencionado anteriormente, e o segundo, uma dupla composta por T.S. e D.G., que também fizeram um texto sobre o tema. Conversamos sobre as adaptações dos textos para o blog e sugeri que

organizássemos os dois textos para a publicação, mas as alunas decidiram que apenas um dos textos seria publicado, pois ficaria repetitivo para o leitor ler dois textos de mesmo gênero e assunto. Assim, começamos a pensar em como seria o trabalho para o espaço digital, a escolha de outras mídias e a inserção de links. Combinamos também a publicação para a semana seguinte e que, para isso, elas trariam o texto digitado em um pen drive e que também já estariam em posse das mídias escolhidas e dos endereços eletrônicos para a construção dos links.

No dia seguinte, minhas turmas foram selecionadas para assistir a uma palestra sobre automutilação e sobre o jogo da baleia azul, que consistem em atos de tortura empregados ao próprio corpo pela pessoa que participa do jogo ou que sofre de algum transtorno psicológico. Uma psicopedagoga ministrou a palestra e, ao final, o grupo de alunas que publicaria o texto no blog na semana seguinte ficou muito interessado pelo tema e vieram conversar comigo se não poderiam ajustar o texto, inserindo o tema da palestra também. Eu concordei e pedi que levassem o texto pronto para analisarmos no dia marcado para a publicação no blog.

Conforme o que definimos, estávamos na escola pela manhã e o grupo chegou com tudo pronto. Como não podíamos usar o laboratório de informática, usamos o computador na sala da coordenação, algo já conversado com diretores e coordenadoras. O momento da publicação foi bem tranquilo, pois o texto estava bem organizado, fizemos apenas alguns ajustes de ortografia e trocamos alguns termos que, segundo alguns integrantes, não estavam adequados, pois estava informal demais. Ademais, as alunas usaram de muita criatividade, construindo links para outras matérias que falam sobre o problema e também para um vídeo que traz um trailer de uma série muito famosa entre os adolescentes sobre o *bullying* e seus efeitos desastrosos. Assim, mesmo trazendo muitas informações por meio dos links para os mais interessados no assunto, o texto não ficou extenso nem cansativo, além de ter uma linguagem bastante fluida e com uma imagem de capa que chama bastante atenção e que resume bem o tema do texto.

Algumas semanas depois, a aluna E.S. me procurou perguntando se poderia escrever um outro texto de opinião sobre o *bullying* como causa da tragédia em uma escola em Goiás, caso de grande repercussão na mídia televisiva e na internet. Fiquei impressionada com a iniciativa da aluna que, mesmo sem minha solicitação, fez a

relação entre o tema que estávamos trabalhando e o acontecimento fatídico. Ela me disse que estava lendo sobre o ocorrido e que não acreditava que a causa da morte estava apenas relacionada ao *bullying* como a mídia estava defendendo, mas que outros fatores também estavam ligados ao caso. Dessa maneira, pedi que ela escrevesse o texto e trouxesse para que eu fizesse a leitura e assim ela fez, trazendo-o dois dias depois pronto e digitado.

Como a rotina na escola é bem agitada, fiz uma cópia do texto para que eu pudesse analisar com calma em casa e, no dia seguinte, usei um dos computadores da secretaria para comentar o texto com ela. Expliquei que o texto já apresentava as características do gênero já na primeira versão, já dava para notar a intencionalidade dela e que seu texto reunia uma gama de informações, mas que precisava de organização e seleção do conteúdo mais importante para o que ela queria defender, pois o texto apresentava vários pedaços que precisavam estar conectados. Pedi que ela trabalhasse esses pontos em seu texto, e pensasse em como seria a construção daquele texto para o seu formato digital no blog.

Na mesma semana, usando o meu notebook conectado à internet do meu celular e o Data Show da escola, finalmente consegui fazer a socialização dos trabalhos já postados no blog com a turma toda. Fui mostrando o blog e abrindo texto por texto, lendo junto com eles e falando sobre cada construção, as etapas, a importância dos recursos digitais empregados em cada um deles, além do empenho das alunas envolvidas. Foi um momento importante em que ficou nítido o orgulho das alunas que participaram da elaboração daquele trabalho. Além de um sorriso imenso no rosto, elas comentavam baixinho entre si e apontavam para seus textos projetados, enquanto os outros se mantinham atentos todo o tempo à análise que fazíamos do blog e dos textos.

No dia da postagem do texto de E.S., observei um incrível avanço em seu texto, as ideias muito mais organizadas e conectadas umas às outras, informações selecionadas criteriosamente e a estrutura para o texto digital planejada: uma imagem de reconstituição da cena do crime, outra para a capa da matéria e links para detalhamento das informações em sites confiáveis. Foi notável perceber o quanto escrever a segunda versão do próprio texto a partir das intervenções feitas foi significativo e trouxe um amadurecimento ao texto e à aluna, pois, no momento da

publicação, apresentou muita ciência do que estava fazendo, abrindo espaço, inclusive, para um posicionamento do leitor na publicação, o que mostra como a aluna, enquanto autora, o considerou na construção de seu texto.

A seguir, discorreremos sobre a sequência desenvolvida para o trabalho com o gênero entrevista, mostrando os textos e explicitando as ações executadas nas aulas e no processo de produção, edição e publicação no blog.

3.3.4 Para a produção da entrevista

Nesta etapa do trabalho, nos concentramos, em sala de aula, às características e partes constitutivas do gênero entrevista, buscando captar os conhecimentos que a turma já possuía e ampliar os que ainda seriam necessários para a construção de textos do gênero. Para tanto, usamos três aulas para analisar os textos *Maurício de Sousa*, uma entrevista na qual ele fala sobre seu trabalho como quadrinista e sobre a criação de personagens que buscam ensinar a seus leitores, e *Tony Porter: “os homens que agridem as mulheres foram educados para isso”*, discorrendo sobre a violência contra a mulher como algo cultural e desenvolvido no seio da família.

A primeira aula, usada para sondagem das características do gênero que os alunos já possuíam, começou com a leitura coletiva da entrevista com Maurício de Sousa, apresentada abaixo.

MAURÍCIO DE SOUSA

Dorinha é deficiente visual. Paralaminha anda de cadeiras de rodas e Xaveco é filho de pais separados. Estes são os novos personagens da Turma da Mônica. Em entrevista ao Rio Mídia, Mauricio de Souza conta que resolveu criá-los para exercitar a cidadania e o respeito pelo próximo entre seus personagens. “Justamente por entender que se pode educar por meio das histórias em quadrinhos, decidi aumentar a Turma. Os novos integrantes, portadores de deficiência, devem ensinar muita coisa, principalmente na área do relacionamento humano. Já o Xaveco poderá, por exemplo, ser referência para alguma dúvida ou algum tipo de situação mal resolvida por um dos nossos pequenos leitores”, explica.

No processo de criação de suas histórias, Mauricio revela que determinados temas são tratados de forma velada, às vezes, na forma de fábulas, para que a revista não se torne pesada, carregada de cores fortes de realismo. “Esta não é a nossa proposta. Mas não podemos deixar de falar, nem que seja de maneira indireta, dos preconceitos, dos cuidados com o meio ambiente, do respeito aos idosos, dos cuidados com a saúde, etc”.

Para completar a fase de sucesso da Turma da Mônica, agora em outubro, Mauricio anuncia parceria com os Ministérios da Cultura e da Educação para produzir

uma série de 60 programas educativos voltados para crianças de 3 a 12 anos. Confira parte da entrevista:

Rio Mídia: Há algum critério na escolha dos temas das histórias?

Maurício de Souza: Costumo dizer aos nossos artistas que eles têm que se perguntar se o que estão fazendo ali, escrevendo, desenhando ou planejando um produto de licenciamento, poderá ser usado pelo seu filho. Se a resposta for positiva, temos boa chance de atender, sem problemas, a boa parte do público.

Rio Mídia: Mas de que forma temas como preconceito, sexualidade, violência, trabalho infantil são abordados?

Maurício de Souza: Alguns temas são tratados de forma velada, às vezes, na forma de fábulas, para que a revista não se torne pesada, carregada de cores fortes de realismo. Esta não é a proposta de nossas revistas. Mas não podemos deixar de falar, nem que seja de maneira indireta, dos preconceitos, dos cuidados com o meio ambiente, do respeito aos idosos, dos cuidados com a saúde, etc. Mas outros assuntos como violência, trabalho infantil e sexualidade não cabem exatamente na proposta das revistas. Há outros meios de comunicação que tratam deste assunto. Além disso, a criança no seu dia-a-dia, na vida vivida, já tem acesso a estes conteúdos. Esperamos que este acesso esteja sendo monitorado pelos pais, professores ou por pessoas de bem.

Rio Mídia: A criação dos três novos personagens (Dorinha, Paralaminha e o Xaveco) é fruto deste trabalho de produção? De onde surgiu esta ideia e qual o objetivo de integrá-los à Turma da Mônica? É possível educar por meio das histórias em quadrinhos?

Maurício de Souza: Justamente por entender que se pode educar por meio das histórias em quadrinhos, resolvi criar personagens portadores de deficiência para exercitar a inclusão no meio dos nossos personagens. Os personagens novos, portadores de deficiência, devem ensinar muita coisa à Turminha. Principalmente na área do relacionamento humano. O personagem filho de pais separados, o Xaveco, poderá, por exemplo, ser referência para alguma dúvida ou algum tipo de situação mal resolvida por um dos nossos pequenos leitores. A Dorinha é uma deficiente visual e o Paralaminha, utiliza cadeira de rodas. Eles serão abordados e tratados como qualquer outro personagem. Não queremos estigmatizá-los.

Rio Mídia: Há algum cuidado em não reproduzir estereótipos?

Maurício de Souza: Tentamos. Embora na comunicação, na montagem de um roteiro, às vezes, algum tipo de comportamento, algum lugar-comum seja necessário para se contar bem uma história. Naturalmente, com um desfecho positivo.

Rio Mídia: Qual é a formação dos profissionais que trabalham na produção das histórias?

Maurício de Souza: O artista que nos procura, geralmente, ainda não domina a técnica, mas tem muita vontade, disposição e talento. Aqui ele é orientado e, em menos de um ano, já está começando a trabalhar. Para tanto, terá, logicamente, que ter um nível escolar satisfatório. Mas não necessariamente um diploma de ensino superior, embora seja o ideal. [...]

Disponível em: <http://proportoseguro.blogspot.com.br/2009/02/entrevista-com-mauricio-de-souza.html>. Acesso em 25 jan. 2018.

Finalizada a leitura do texto, perguntei aos alunos quais fatores faziam daquele texto uma entrevista, e eles me lançaram respostas como “tem sempre duas pessoas e uma pergunta e a outra responde”, “são textos de revistas e jornais”, mostrando que

as principais características do gênero eles já dominavam. Concordei e disse que eles estavam corretos e aproveitei para fazer novas perguntas, mas um pouco mais diretas como “que tipo de linguagem foi usada nessa entrevista? Formal ou informal?”, “Vocês acham que entrevistador ou entrevistado falaram do jeito que está escrito?” e “Será que, por ser um texto escrito, eles deveriam usar um tom mais formal?”. A aluna E.S. defendeu que provavelmente deve ter havido mudança da fala para a versão escrita, porque “a gente nunca fala como escreve”, já mostrando consciência de que existem as duas modalidades da língua, que são distintas e que possuem suas especificidades. Acrescentei que ambas têm suas características, sua funcionalidade e seu valor, contrariamente ao senso comum de que a escrita é superior à fala. Outros alunos falaram que o texto apresenta linguagem formal, mesmo tendo um tom descontraído por ser direcionado a um público juvenil, indicando que o autor do texto levou em consideração seu público alvo na escolha da linguagem empregada.

Falamos sobre a clareza na linguagem para não passar informações diferentes daquelas pretendidas, tratando também da importância de não elaborar perguntas que possam ser respondidas apenas com “sim” e “não”, de modo que seja criado um espaço para a discussão, que é o foco do gênero entrevista.

Para finalizar a aula, perguntei se havia algum ponto sobre o gênero que algum deles não havia reparado antes, e o aluno E.C. apontou para o resumo que antecede a entrevista, comentando que entendia sua função de antecipar o assunto ao leitor, mas que nunca havia prestado atenção a esse detalhe. Acrescentei que é um elemento característico do gênero e deve ser bem pensado para despertar o interesse do leitor, podendo conter uma breve introdução do assunto, informações sobre o entrevistado e até trechos da própria entrevista. Como tínhamos uma aula apenas naquele dia, usamos o tempo apenas para conversar sobre o gênero e sobre sua estrutura.

Na mesma semana, utilizamos duas aulas disponíveis e fizemos a leitura do texto de Ziemkiewicz (2012), que faz a abordagem de um tema até hoje muito polêmico e que ainda gera diversas discussões diante dos alarmantes índices que apresenta: a violência contra a mulher, que faz vítimas não apenas no Brasil, mas também em todo o mundo.

TONY PORTER: “OS HOMENS QUE AGRIDEM AS MULHERES FORAM EDUCADOS PARA ISSO”

O ativista americano que luta pelo fim da violência contra as mulheres diz que na hora de formar os meninos as famílias deveriam se fazer uma pergunta simples: que tipo de homem você gostaria para a sua filha?

Por Nathalia Ziemkiewicz

Tony Porter é um senhor negro e alto, com uma voz poderosa e sotaque carregado. Ele cresceu no subúrbio de Nova York, entre o Bronx e o Harlem, bairros conhecidos pelos altos índices de violência. O cargo de conselheiro da Casa Branca na Comissão sobre Violência contra as Mulheres e Meninas é apenas uma de suas atividades. Porter fundou a organização não-governamental “A Call to Men” (“Um chamado para os homens”, em tradução livre), que convoca os homens a uma mudança cultural para redefinir o conceito de masculinidade. O objetivo é que eles se engajem e não apenas assistam ao debate promovido pelas mulheres.

A primeira missão que o projeto propõe é quebrar os estereótipos impostos pela sociedade. Homens não precisam ser valentes nem esconder suas emoções, diz ele. Ativista internacionalmente reconhecido, ele palestrou sobre isso no TED (plataforma digital que reúne milhares de vídeos com personalidades e ativistas). No dia a dia, Porter leva seu discurso para colégios, universidades, comunidades, empresas e toda espécie de evento. Ele esteve no Rio de Janeiro, na terça-feira passada, a convite do fórum “Mulheres Reais que Transformam”. Único homem a subir ao palco, foi aplaudido de pé pela plateia. [...] Gentil e espirituoso, Porter tem 60 anos, é casado, e tem um casal de filhos adolescentes. Porter conversou com *ÉPOCA* sobre seu projeto de vida em prol das mulheres: “Sempre fui o garoto da mamãe”.

ÉPOCA – O senhor cresceu na periferia de Nova York. O que a sua família e sua comunidade lhe ensinaram sobre ser homem?

Tony Porter – Aprendi o que a maioria dos homens aprende: as mulheres devem nos obedecer, elas são frágeis e têm menos valor. Morei nos bairros do Harlem e do Bronx, onde existia muita violência doméstica. Todo mundo sabia que o vizinho agredia a mulher, mas isso “não era da conta de ninguém”. Era comum a ideia de que cada um age como quer dentro de casa, com a própria família. Eu ouvia comentários do tipo “se ela está apanhando, deve ter feito por merecer”. Cresci rodeado de homens bons, que amavam suas mulheres, mas que não se davam conta de que seu comportamento de inferiorizá-las perpetuava a violência. Eles só estavam fazendo o que os homens sempre fizeram.

ÉPOCA – Aquilo que o senhor chama de “papel”, “caixa do homem”?

Porter – Exatamente. Desde meninos, os homens são ensinados a ser agressivos, dominadores, protetores, poderosos, fortes, valentes. A não demonstrar sentimentos e emoções. Você nunca vê um homem dizendo que está com medo de algo. No máximo, ele está “preocupado”. Isso é uma bobagem! É claro que também nos sentimos acuados, mas é como se o mundo não pudesse desconfiar. Não podemos mostrar tristeza ou frustração. Essa ideia de que não devemos temer nada é devastadora para a saúde mental dos homens. Somos ensinados a não extravasar e ficamos mais estressados por isso. Não é à toa que vivemos menos anos que as mulheres.

ÉPOCA – Como seu pai reagia quando o senhor chorava?

Porter – Não lembro! (risos) Porque eu não podia chorar muito. Mas sempre fui o garoto da mamãe, pude alimentar o lado gentil e amoroso. A única vez em que vi meu pai chorar foi na morte do meu irmão, que ainda era adolescente. Estávamos sozinhos quando aconteceu, ele não se permitiu fazer isso na frente da minha mãe e das minhas irmãs. Então ficou tão envergonhado que se desculpou comigo. Ele me aplaudia por não estar aos prantos, dizia que eu era muito forte. Mas eu chorei depois, sim, escondido.

ÉPOCA - Quando o senhor virou um ativista contra a violência sofrida pelas mulheres?

Porter - Há uns vinte anos, quando eu era diretor de um programa de tratamento em álcool e drogas de um hospital. As mulheres da comunidade sofriam violência doméstica, falavam de seus problemas e procuravam abrigo. Resolvi me voluntariar para trabalhar também com infratores, homens que agrediam suas mulheres em casa. Entendi que precisávamos educar os infratores, mas que eles estavam funcionando de acordo com a definição de masculinidade aprendida em sociedade. Comecei a refletir: por que estamos tratando apenas os caras maus? Ao perceber que todos os homens precisam ter outra mentalidade e propagar uma ideia de mundo mais justo, fundei com um amigo o projeto “A Call to Men” (“Um chamado para os homens”).

ÉPOCA – As mulheres também educam seus filhos com base nesse conceito de masculinidade. Nesse sentido, elas são responsáveis pela violência de que são vítimas?

Porter - Responsáveis, não. Mas elas contribuem para isso. O que acontece é que as mães tentam criar os filhos baseadas naquilo que os homens respeitam. Para que essa criança possa se encaixar no futuro. Homens não respeitam choro, você tem que ser forte. Elas não fazem por mal, mas estão educando de forma errada.

ÉPOCA – Como podemos mudar esse cenário?

Porter – Eu proponho que os homens sejam proativos e comecem a dar atenção às próximas gerações de homens. Eles precisam pensar no que é importante não através dos olhos dos nossos meninos, mas das meninas. Que tipo de homem você quer para a sua filha? É esse tipo de homem que você tem a missão de desenvolver em casa. Não é um passe de mágica, não basta dizer “esse é o homem que espero do futuro” ou “é assim que imagino que os homens se comportem daqui a uns anos”. É um grande desafio. [...]

ÉPOCA – Além da violência física, as mulheres são vítimas de agressão verbal, abuso psicológico... Nesses casos, elas parecem não procurar ajuda. Por quê?

Porter - Violência verbal, emocional ou psicológica não é ilegal. Se o seu marido humilha você com palavras, em casa ou publicamente, ele não será preso. A polícia não fará muita coisa a respeito. Então as mulheres nem procuram ajuda porque sabem que não vai adiantar. Isso contribui ainda mais para que a violência piore e alcance o status físico.

ÉPOCA - Colocar esses homens agressores na cadeia é a solução?

Porter - Prisão não vai acabar com o problema. A solução passa por algo bem mais complexo: significa educar os homens para serem melhores, desafiá-los a pensar de forma diferente. A violência é fruto de uma equação que ensinamos a esses meninos: desvalorizar a mulher, tratá-la como propriedade e objeto. Eles não são doentes, não precisam de tratamento psiquiátrico. Estão apenas fazendo aquilo que ensinaram a eles desde menino. A sociedade sempre permitiu que ele se comportasse desse jeito.

ÉPOCA – Como educá-los, então?

Porter – A primeira coisa é fazer com que eles entendam que essa ideia doentia de masculinidade é a base da violência doméstica e sexual. Os homens precisam analisar suas crenças individuais, reconhecer posturas que reforçam a desvalorização da mulher e desafiar esses hábitos. Por exemplo: ficar em silêncio diante de uma agressão, seja ela qual for, é concordar com esse comportamento. A violência não tem relação com doença mental, falta de habilidade para lidar com raiva, dependência química ou estresse. Ela está relacionada ao tradicional domínio masculino. Enquanto os homens não aceitarem isso, tomando para si a responsabilidade de promover uma mudança cultural e social, meninas e mulheres continuarão sendo vítimas.

ÉPOCA – No Brasil, é comum que as mulheres façam o boletim de ocorrência apenas como instrumento de ameaça. Muitas se arrependem, retiram a queixa na delegacia e voltam a ser agredidas. Por que é tão difícil largar um parceiro violento?

Porter – Vou responder com outras perguntas. Porque, muitas vezes, essa mulher pede ajuda e fazemos com que ela se sinta envergonhada, em vez de realmente acolhê-la e apoiá-la. Por que ela tem que se explicar como se fosse culpada pela violência sofrida? Chamo isso de “revitimizar” a mulher. Além da violência vivida em casa, ela procura por ajuda em uma instituição e se torna vítima pela segunda vez.

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/11/tony-porter-os-homens-que-agridem-mulheres-foram-educados-para-isso.html>. Acesso em 25, jan. 2018.

Lemos coletivamente o texto e a temática presente nele suscitou uma grande discussão por ser um tema que a turma conhece bem, já que convivem com essa realidade demasiadamente explícita, se não em suas próprias famílias, na vizinhança. Desse modo, as falas dos alunos sobre os abusos, a violência gratuita, o senso comum de que “se está apanhando, é por ter aprontado alguma coisa”, “ela apanha, mas gosta porque, se não gostasse, não estaria sofrendo isso”, vinham sempre acompanhados de alguma vivência de familiares, vizinhos e amigos.

Os discentes concordaram com a perspectiva defendida pelo entrevistado de que a violência contra a mulher é um fenômeno cultural e que é gerado no seio da própria família, mesmo que de modo inconsciente, já que a intenção é formar homens fortes, dominadores e que reprimem suas emoções, princípios rejeitados por Tony Porter.

Quando passamos a comentar sobre os aspectos estruturais e linguísticos do texto, constatei que a grande maioria deles já havia assimilado essas propriedades, pois eles mesmos falavam sobre as partes constituintes, tipo de linguagem e público alvo, sem que eu fizesse grandes intervenções e comentários. Quando estabeleci relação entre as duas entrevistas trabalhadas em sala, muitos acharam parecidas e que apenas o assunto era diferente, mas M.A. ressaltou a existência de um subtítulo que antecipa ao leitor o assunto, mais detalhado, posteriormente, na introdução apresentada.

O desenvolvimento dessa etapa foi bastante significativo, pois, apesar de dedicarmos pouco tempo ao gênero entrevista, os alunos apreenderam os conhecimentos rapidamente e já conseguiam identificar os elementos próprios desse tipo de texto. No entanto, eu sabia que o que iria ser mais significativo para a produção

dos textos dessa etapa seria a criatividade e conhecimento sobre o assunto para elaborar perguntas consistentes e relevantes, assim como a habilidade em transformar o texto oral em texto escrito, noções discutidas em sala de aula.

No final da aula, conversamos sobre a elaboração de entrevistas, mas, para isso, tínhamos que decidir quais seriam os grupos, os temas e as pessoas entrevistadas. Expliquei que seria interessante que outros grupos participassem para que o trabalho não estivesse apenas nas mãos das mesmas pessoas, pois o blog era da turma e não de alguns grupos. Dois grupos se disponibilizaram: o grupo liderado pela S.E., que já haviam produzido o texto de opinião sobre automutilação e o jogo da baleia azul, e o grupo liderado por E.S., que também já havia escrito o texto de opinião sobre a tragédia na escola de Goiás. Insisti novamente para que outras equipes participassem, mas, mesmo falando sobre obtenção de notas outra vez, não tive boa resposta, o que me fez pensar que as barreiras com a escrita ainda estavam muito sólidas naquela turma.

Seguindo com o planejamento, a equipe da S.E. sugeriu que continuássemos com o tema que elas abordaram no último texto, e que fosse uma entrevista com alguém que se automutilava. Quanto questionei quem seria essa pessoa a ser entrevistada, elas me falaram que poderia ser uma amiga e que certamente ela falaria abertamente sobre o assunto. Apesar de toda a desenvoltura com o texto anterior e com o planejamento, a entrevista dessa equipe não foi feita, mesmo que diariamente eu estivesse perguntando sobre, questionando sobre os prazos, sobre a entrevistada, sobre as perguntas elaboradas etc.

A equipe da aluna E.S. havia sugerido uma entrevista com algum especialista em *bullying* para que continuássemos com o mesmo tema do assunto trabalhado no texto de opinião, mas como não dispomos de psicólogos na escola, começamos a pensar em alguém que pudesse ter profundidade nesse assunto e que se dispusesse a participar do trabalho como entrevistado. Assim, conversei com a professora de sociologia da escola, que se prontificou, de imediato, a falar sobre o assunto, restava, agora, as alunas elaborarem as perguntas para a entrevista, o que elas fizeram e me mostraram no dia seguinte.

Marcamos a entrevista para a semana seguinte, pois a professora só estava uma vez por semana na escola no horário da tarde e usamos a biblioteca da escola

por ser um espaço mais reservado, organizado e silencioso. A equipe usou um celular para gravar a entrevista com a professora e, uma semana depois, trouxe o texto digitado para a publicação, a qual fizemos na sala de vídeo, usando um notebook da escola conectado à internet do meu celular, já que o computador da coordenação não estava mais se conectando à internet da escola e a rede sem fio não estava funcionando.

A essa altura do projeto, eu já não podia mais contar com a internet da escola e, consecutivamente, computadores conectados. Apesar dos entraves, publicamos o texto, que estava bem organizado e escrito, sendo necessário apenas fazer pequenos ajustes relacionados à pontuação e ortografia, algo bastante aceitável para alunos daquele ano. Quanto aos recursos pensados para o texto digital, as alunas trouxeram os endereços de outros textos para a construção dos links, além do vídeo da entrevista já editado por elas.

O que mais me chamou atenção nessa etapa foi o entusiasmo da aluna E.S., que se manteve sempre atenta aos detalhes, pronta para conversar sobre o trabalho, para tirar dúvidas, mostrando muito empenho. Ao final da publicação, uma de suas falas me comoveu: “Minha mãe sempre achou que seria jornalista, mas eu tô vendo que a jornalista da família sou eu”. Isso me fez atentar para a importância daquele trabalho na vida daquela aluna, que não atribuía valor àquilo para obtenção de nota, mas pela história relacionada ao desejo da mãe e pelo excelente trabalho que ela sabe que fez: “professora, eu fico em casa olhando o blog e, às vezes, nem acredito que fui eu que fiz aqueles textos!”.

Passadas algumas semanas, com a publicação da notícia sobre os jogos internos da escola, E.S., M.S. e R.V. começaram a elaborar as perguntas para a entrevista com o diretor e responsável pelo departamento de esporte da instituição. Nos reunimos para analisar as perguntas e percebi que giravam em torno do caráter social do esporte na vida do entrevistado e como isso refletia em sua posição na escola. Em seguida, já marcada com o entrevistado, elas seguiram para gravar a entrevista usando o celular. Dessa vez, as alunas decidiram não fazer um vídeo com a entrevista, apenas gravá-la para passar do áudio para a escrita com calma em outro momento. Na semana seguinte, E.S. traz o texto pronto e com uma matéria para fazer

um link com seu texto, além de uma imagem dos troféus da escola e outra do diretor com uma das equipes esportivas da escola.

O texto produzido pelas alunas estava de igual maneira organizado e bem escrito, embora eu tenha percebido que o tema, dessa vez, não provocou muito entusiasmo na aluna, o que me fez compreender que E.S. se interessava muito mais por questões polêmicas e que gerassem discussões. Perguntei a ela se tudo isso era o que ela sentia e tive a confirmação: “Professora, é legal escrever. Eu sei que o esporte é importante para o diretor e para os alunos, mas não é *pra mim*”. Isso me levou a refletir se uma entrevista com alunos que tiveram suas vidas mudadas pelo esporte não suscitaria mais ânimo na aluna, uma vez que o tema poderia levantar discussões como a falta de investimento do governo em lazer e saúde para comunidades carentes ou como o esporte tem o poder de tirar crianças e adolescentes do mundo do crime e das drogas, por exemplo.

O texto produzido pela equipe de E.S. foi o último do ano de 2017, pois estávamos finalizando o ano letivo e em pouco tempo perderíamos o contato com os discentes em razão do recesso escolar. Acredito que esse trabalho merecia um último momento para a socialização de todos os textos com a turma; todavia, as atividades de final de ano letivo, como aulas de recuperação, provas finais e reunião com pais, infelizmente, não permitiram que isso fosse possível.

Na próxima sessão, serão feitas análises dos textos escritos pela turma, observando os recursos digitais, como imagens, vídeos e links, escolhidos e usados pelos alunos na construção de seus hipertextos.

4. PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DO BLOG INFORMATIVO: ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Conforme tratado na seção anterior, seguindo as orientações de Marcuschi (2008) para a construção da sequência didática, trabalhamos detalhadamente os elementos constitutivos de cada gênero, observando suas características, funções sociais e veículos de circulação, com o intuito de produzir textos que tivessem relação com a turma, com a comunidade escolar e circunvizinhança, permitindo, assim, que fossem publicados no blog informativo.

A seguir, com base nos autores aos quais recorreremos para a construção do aporte teórico, serão feitas análises de algumas dessas produções da turma a fim de que seja investigado se os alunos conseguiram elaborar seus textos conforme as discussões em sala e quais recursos foram utilizados para a construção do hipertexto no blog.

Além disso, será observado se houve um uso significativo das TDICs neste estudo e se ele pôde propiciar mecanismos para o desenvolvimento das habilidade de leitura e escrita dos alunos envolvidos na pesquisa. É oportuno também, avaliar em que medida o blog favoreceu o trabalho com a produção dos gêneros notícia, artigo de opinião e entrevista e perceber a apreensão da estrutura do hipertexto e sua construção para o blog.

Por meio das análises, será avaliada a hipótese de que o uso das TDICs aliado ao estudo dos gêneros discursivos promove melhorias no ensino de língua materna, mais especificamente a produção de textos que circulam em ambiente digital e que favorecem o posicionamento crítico frente a questões do cotidiano e do contexto no qual estão inseridos.

4.1 O gênero textual notícia


A notícia que analisaremos a seguir foi produzido por M.L., K.V., D.A. e I.V. e teve por temática a enchente que atingiu a cidade onde grande parte dos alunos da escola residem, Rio Largo/AL, e a ação social desenvolvida pelas alunas para a arrecadação de doativos para as pessoas atingidas pelas fortes chuvas do período.

Figura 03: Produção da notícia

Os transtornos causados pela chuva

Por XXXXXXXXXX.

Por conta de muita chuva nos últimos dias, muitos moradores tiveram que deixar suas casas.



No dia 21 de maio de 2017, o estado de **Alagoas** sofreu com fortes pancadas de chuva, abalando municípios como Rio Largo, Atalaia, Pilar, Satuba, Marechal Deodoro, entre outros. Essas fortes chuvas causaram vários transtornos como deslizamento de terras, abertura de crateras no chão, elevações no nível dos rios, causando várias mortes.

No bairro do Cruzeiro do Sul, localizado na cidade de Rio Largo, a situação não foi diferente. Muitas famílias foram atingidas, principalmente no Residencial Recanto do Mares, onde houve a abertura de uma cratera debaixo de umas das residências.

Para ajudar as pessoas que ficaram desabrigadas, grupos de alunos da Escola Estadual Profa. Claudizete Lima Eleutério arrecadaram muitos alimentos agasalhos e materiais de higiene pessoal.

Com a diminuição das chuvas, a população espera que os órgãos competentes entrem em ação e façam seu papel para que tudo possa voltar à sua normalidade.

Leia mais sobre este assunto [aqui](#).

Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/2017/06/25/os-transtornos-causados-pela-chuva/>

As alunas construíram a notícia *Os transtornos causados pela chuva* a partir de um problema vivenciado por elas mesmas, pelos colegas e pela comunidade local, garantindo que falassem com propriedade sobre o assunto, relatando detalhes

(abertura de crateras no chão), mas também destacando informações pesquisadas e conhecidas por meio das mídias (deslizamento de terras e elevações no nível dos rios).

A partir do texto do grupo, podemos observar que compreenderam a função da notícia, mostrando o que ocorreu (fortes pancadas de chuva), onde (Alagoas) e quando (21 de maio de 2017). Foi feito o uso de uma linguagem simples e clara, permitindo o acesso e a compreensão de leitores de níveis mais baixos de escolarização. Essa questão foi muito destacada em sala de aula, em virtude da função da notícia em trazer um fato ou acontecimento ao conhecimento de todos.

O título do texto traduz de maneira muito sintética a ideia geral da notícia, assim como o lide (ou *lead*, do inglês) que trouxe um pouco mais de informações que o título de forma a orientar o leitor sobre o assunto tratado no corpo do texto, mas percebemos que não foram muito específicas quanto ao local e a data do acontecido.

A produção das alunas foi utilizada também para disseminar a ação social idealizada e executada por elas, que teve por intuito a arrecadação, realizada no próprio bairro, e distribuição de donativos para algumas famílias desabrigadas e que tiveram de deixar suas casas em virtude dos danos causados pela chuva.

Quanto ao aspecto da construção do hipertexto, as alunas fizeram o uso dos links para estabelecer uma conexão entre sua produção e outras notícias e propiciar ao leitor um maior aprofundamento sobre o assunto em questão. Esses links foram criados nas palavras “Alagoas” e “aqui” (em vermelho), levando o leitor a outras janelas: a primeira conduz o leitor à notícia “Chuvas tiram mais de mil famílias de casa em Alagoas; governo decreta emergência em Maceió e Marechal”⁷, que mostra os danos causados ao estado de Alagoas pelas fortes chuvas que assolaram a região; a segunda abre uma nova janela que leva o leitor à notícia “Rio Largo em alerta e Defesa Civil em ação neste final de semana”⁸, retratando os problemas causados pelas chuvas na cidade de Rio Largo, de forma a complementar a notícia publicada no blog.

Percebemos como as alunas conseguiram fazer a construção do link com

⁷ Matéria disponível em <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/numero-de-desabrigados-pelas-chuvas-em-alagoas-sobe-e-governo-reconhece-emergencia-em-duas-cidades-da-grande-maceio.ghtml>. Acesso em 06 de fev. 2018.

⁸ Texto disponível em <http://www.cadaminuto.com.br/noticia/304401/2017/05/26/rio-largo-em-alerta-e-defesa-civil-em-acao-neste-final-de-semana>. Acesso em 06 fev. 2018.

palavras que resumem bem e de maneira clara a ideia das notícias publicadas nos sites, dando dicas ao leitor sobre o assunto a que se refere o conteúdo sugerido por meio do link. As discentes, a partir do link presente na palavra *Alagoas*, criaram uma correspondência do assunto de um plano mais específico, os transtornos em Rio Largo provocados pelas chuvas, para a partir daí tratar do assunto num contexto mais amplo, os problemas que as chuvas ocasionaram no estado de Alagoas. Essa estratégia, denominada por Gomes (2011) como links semânticos, constrói referências para que o leitor crie uma relação de sentidos entre os textos conectados (GOMES, 2011).

É importante observar a presença do link no final da página, pois garante uma ênfase na última palavra do texto, sinalizando ao leitor sua importância e indicando a continuidade da explanação do assunto do texto por meio do link ali construído.

Ambos os links são textuais por usarem palavras como elemento que marca a presença de uma “janela” para outro texto. Além disso, o recurso de abertura dos links em outras abas permite que o leitor tenha acesso aos textos abertos simultaneamente, evitando que o texto de partida seja substituído pelo segundo.

Em se tratando do primeiro texto do blog, os links presentes no hipertexto são externos, tendo em vista que não há outros textos que pudessem ser correlacionados à notícia em análise. Desse modo, os conteúdos que as alunas escolheram para adicionar novas informações sobre o tema tiveram que ser buscadas fora do ambiente do blog. Vale ressaltar que a equipe foi feliz em suas escolhas, uma vez que estiveram atentas à progressão temática estabelecida entre os links e recorreram a sites confiáveis, o que agrega a veracidade dos informes e a confiabilidade do leitor.

Além do recurso do link na estrutura do texto, as alunas selecionaram uma imagem encontrada na internet e que sintetiza bem o assunto abordado na notícia. Inicialmente, a proposta era que o grupo usasse uma imagem cuja autoria fosse de algum membro da comunidade, mas, em virtude da baixa qualidade dessas imagens, a equipe preferiu utilizar uma imagem da internet, o que mostra a intencionalidade das alunas em construir um texto de qualidade e que mostrasse seriedade e veracidade.

Apesar de termos uma produção textual aparentemente simples, a equipe conseguiu produzir um hipertexto utilizando muitos recursos essenciais e complexos em sua configuração, como os links e a imagem. É notável a qualidade do trabalho,

uma vez que, como explicitado anteriormente, os problemas de acesso à internet na escola prejudicaram o andamento da sequência didática e não chegamos a trabalhar a estrutura e características do hipertexto a tempo de iniciar a produção da referida notícia.

Assim, as alunas usaram os conhecimentos sobre hipertextos e publicações de blogs que já possuíam, contando também com a minha orientação no momento em que nos reunimos para discutir o texto produzido por elas e publicá-lo. Esse momento foi crucial para o desenvolvimento do trabalho não apenas nesse momento, mas também em todas as demais publicações, pois era o momento em que estávamos em contato com o blog, apresentando sugestões, executando as edições nos textos, expondo avaliações e impressões sobre o trabalho em realização.

4.2 O gênero textual artigo de opinião

O trabalho com o gênero artigo de opinião apresentou textos mais estruturados, obedecendo às características discutidas durante as aulas e mostrando indícios de planejamento e pesquisa. A seguir, consideraremos a construção do hipertexto das alunas S.E., E.A., F.S., T.S. e D.G. com o título *Automutilação e o Jogo da Baleia Azul*, que foi construído depois de uma palestra ministrada por uma psicopedagoga sobre o tema com algumas turmas da escola e que despertou o interesse do referido grupo.

Em seu texto, as alunas abordaram um problema que vem atingindo diversos adolescentes e jovens que sofrem de distúrbios psicológicos e que acabam se mutilando e/ou se envolvendo no jogo da baleia azul. Esses casos repercutiram bastante e tomaram grandes proporções de alcance e polêmica por meio das redes sociais, das quais faziam uso os adolescentes e jovens que sofriam com os distúrbios e não raro anunciavam o suicídio em suas contas do *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*.

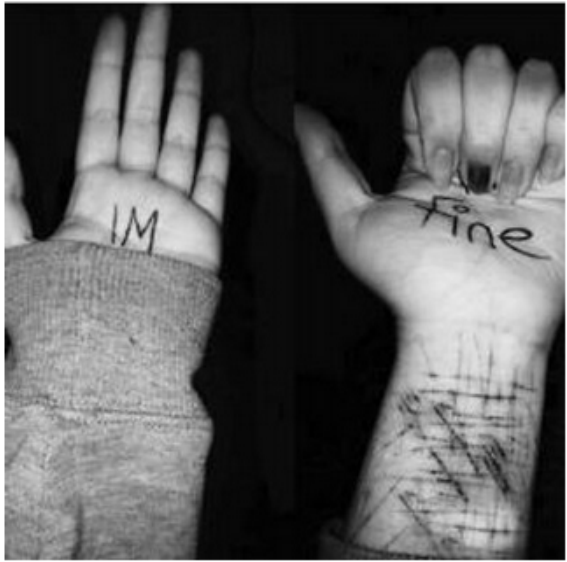
Todas essas informações que não constam detalhadamente no texto foram suprimidas, pois, de acordo com S.E., “todo mundo já sabe disso”. Isso mostra o quanto as discentes, assumindo o papel de autoras, se anteciparam em relação ao seu público alvo e o consideraram no momento da produção, conforme defende Zacharias (2016) quando pontua que a escrita em ambiente digital favorece ao autor. Logo, seguindo a linha de raciocínio das alunas, para que escrever sobre algo que

meu leitor já conhece? Segundo a aluna S.E., seria muito melhor trazer outras (novas) informações para o público que acompanha o blog e “parar de ficar repetindo a mesma história, né?”.

Figura 04: produção texto de opinião Automutilação

Automutilação e o Jogo da Baleia Azul

Por [REDACTED]



Recentemente, os temas automutilação e o jogo da baleia azul agitaram as redes sociais, principalmente por causa de uma série chamada **13 Reasons why**. Esses dois assuntos são muito sérios, pois podem trazer consequências ruins ou até fatais como ocorreu com uma adolescente de 16 anos chamada Maria de Fatima Oliveira, que foi encontrada morta em uma represa. Suspeitam que ela tenha sido mais uma vítima fatal do jogo, pois ela tinha cortes nas coxas e braços e deixou cartas indicando sua participação no jogo. Pessoas como Maria de Fatima cometem esses atos devido a uma

dor psicológica muito grande que pode ter sido causada no passado, uma situação que está ocorrendo atualmente na vida delas ou um transtorno bipolar causado pela síndrome de **Borderline**.

Segundo a psicóloga Susan Yuri Satake, a automutilação “é a atitude intencional envolvendo o ato agressivo contra si, representando um sinal de que há intenso sofrimento psíquico, porém de difícil compreensão por parte da pessoa e dos próximos. Geralmente, embora paradoxal, pode trazer alívio, no entanto, se faz de extrema importância o cuidado profissional.” Já o jogo da Baleia azul tem como propósito atrair justamente essas pessoas que sofrem com depressão e esses tipos de doenças psicológicas. O jogo tem o total de **50 desafios**, entre eles estão: cortar os pulsos, assistir filmes de terror de madrugada, ouvir músicas tristes o dia inteiro, subir em lugares altos, tirar fotos, entre outros. Como último desafio, o jogador tem que tirar sua própria vida.

Tanto a automutilação como o jogo da baleia azul são perigosos e precisam de tratamento psicológico, requerendo também a ajuda de amigos e familiares.

Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/2017/08/22/automutilacao-e-o-jogo-da-baleia-azul/>

O primeiro recurso que chama mais atenção no texto é a imagem que a equipe escolheu para integrá-lo: antebraços femininos com punhos mutilados, um indício do transtorno psicológico, e mãos rabiscadas com as palavras “Im fine”, “Eu estou bem”, em inglês, que representam o silêncio a que se submetem as pessoas que sofrem desse problema. Vieira e Silvestre (2015) defendem que

[...] as múltiplas semioses desempenham relevante papel na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, tendo em vista que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 17).

Assim, compreendemos que imagem por si só não carrega toda a significação sozinha, mas traz uma carga bastante forte de mensagens para os que já conhecem o problema e identificam suas marcas e sintomas, construindo, desse modo, a construção de um discurso que representa a realidade.

Em relação aos links no hipertexto, elas fizeram uso significativo desse recurso, construindo links semânticos com outros textos a fim de fazer uma extensão dos sentidos e permitir que o leitor decidisse se aprofundar o quanto achasse necessário.

O primeiro⁹ deles pode ser compreendido como um link que faz uma associação entre um conceito, o nome da série, e sua exemplificação, pois leva o leitor ao *trailer* da série *13 Reasons Why*, uma série de televisão americana originada a partir do livro *Thirteen Reasons Why*, de Jay Asher. Na série, uma personagem comete suicídio e grava 13 fitas de áudio, uma para cada culpado de sua morte, falando sobre as razões pelas quais cada um é responsável direto e indireto pela fatalidade. A trama tem por tema central o *bullying* que as personagens centrais praticavam com a protagonista. Cabe ainda ressaltar a preferência da equipe pelo texto em vídeo, uma vez que ele é mais atrativo e torna a mensagem mais dinâmica, principalmente quando consideramos o seu público leitor mais jovem.

O segundo¹⁰ link semântico faz uma conexão entre um nome da síndrome borderline e sua definição e outras especificações. É interessante a sensibilidade das

⁹ O referido link encaminha o leitor para o vídeo do site YouTube, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=p3Q1ljfBlm0>. Acesso em 11 fev. 2018.

¹⁰ O link leva o leitor para uma matéria sobre a Síndrome de Borderline disponível em <https://www.tuasaude.com/sindrome-de-borderline/>. Acesso em 11 fev. 2018.

alunas em não criar um texto muito longo e repleto de informações, evitando esse excesso e leitura exaustiva por meio dos links, assim, deixando o leitor numa posição de escolha, pois, se o leitor já conhece a síndrome, não precisa clicar, mas caso ele tenha curiosidade e não saiba do que se trata, certamente irá acessá-lo. A escolha das alunas dialoga com o que Marcuschi (2010) apresenta sobre o blog como um suporte de “textura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos” (MARCUSCHI, 2010, p. 73).

O último¹¹ link conecta mais uma vez o termo 50 desafios a um texto que traz conceitos, explicações e exemplificações. Sobre o uso desse recurso, Komesu (2010) frisa “a relevância da escolha lexical dos links” (KOMESU, 2010, p. 145), de modo a garantir que o leitor estabeleça a conexão pretendida, que é o que acontece com o referido link, já que o usuário é direcionado ao site Wikipedia onde é encontrado um breve histórico sobre o jogo, como seu surgimento, suas características, finalidades e etapas. Tanto esse como os demais links são caracterizados, de acordo com Gomes (2011), como links textuais, pois têm por base a palavra e são também externos, já que levam o leitor para textos que se encontram fora do site de origem, recebendo também a nomenclatura de links superpostos, uma vez que não se sobrepõem ao texto de partida, mas são abertos numa outra aba, o que permite o acompanhamento de todos os textos sem que seja necessário fechar o anterior, assim, todos estarão à disposição do leitor ao mesmo tempo.

Quanto ao aspecto do desenvolvimento do gênero discursivo, é relevante avaliar como as alunas usaram os recursos trabalhados em sala, como a apresentação e definições dos problemas discutidos no texto, os temas automutilação e o jogo da baleia azul agitaram as redes sociais, deixando claro ao leitor, desde o início, sobre quais temas se discorreria no texto de opinião, e apresentando no desenvolvimento o link que encaminha para uma explicação mais aprofundada sobre a Síndrome de Borderline, apontando esse transtorno como motivação para o quadro agressivo da automutilação e para a participação no jogo.

A apresentação de exemplos reais também vale ser destacada, pois as alunas usaram a fatalidade (uma adolescente de 16 anos chamada Maria de Fatima Oliveira,

¹¹ O link direciona o leitor para o site Wikipedia, que traz um breve histórico do jogo. Texto disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Baleia_Azul_\(jogo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Baleia_Azul_(jogo)). Acesso em 11 fev. 2018.

que foi encontrada morta em uma represa) agregada à discussão proposta na introdução, para, então, explicar os indícios de disfunções psicológicas provocadas também pela Síndrome de Borderline. A escolha das alunas para esse procedimento está associada à explicação por meio de exemplos, recurso didático muito vivenciado por eles e que apareceu na maneira como a equipe decidiu organizar o texto. Mesmo que sem consciência do método empregado, as alunas levaram a informação a partir de um exemplo

A inserção de citação do parecer de um especialista na área é advindo do trabalho com os gêneros jornalísticos, no qual falamos recorrentemente sobre a credibilidade passada ao leitor por meio desse recurso. No texto em análise, as discentes decidiram trazer a fala da psicóloga Susan Yuri Satake para explicar o que é a automutilação e suas possíveis causas.

Mesmo sendo um texto que apresenta planejamento, pesquisa e organização, a presença de um posicionamento mais veemente sobre o tema por parte das autoras foi um fator que precisaria de ajustes. O texto foi rico em informações sobre o tema, mas não houve a opinião no texto, fator decisivo para diferenciá-lo de um texto informativo, por exemplo. Esse ponto foi um pouco mais desenvolvido no texto que analisaremos a seguir, escrito pela aluna E.S., que vinha acompanhando o caso de do atentado praticado por um aluno de um colégio em Goiás contra seus colegas de classe. A aluna produziu o texto, pois, segundo ela, havia divergência de opiniões sobre o caso e ela achou que seria interessante publicar sobre o tema e propor essa discussão no blog.

Observaremos a seguir a primeira versão do texto da aluna e em seguida analisaremos as mudanças mais relevantes relacionadas à estrutura do gênero e à elaboração do hipertexto para o blog.

Tragédia no Colégio Goyases: Bullying, Sim ou Não?

Nessa sexta-feira, dia 20/10/2017 às 11:50h, um estudante de 14 anos sacou uma arma de calibre .40, e efetuou vários disparos contra seus colegas, dois deles, João Vitor Gomes e João Pedro Calembó, ambos de 13 anos, vieram a óbito, e outros quatro (Yago Marques, 13 anos; Isadora de Moraes, 14 anos; Lara Fleury Borges, 14 anos e Marcela Rocha Marcedo 13 anos), ficaram feridos.

"Ele saiu dando tiro em todo mundo da sala. Eu segurei na mão da minha amiga e fui até a polícia. Não sabia o que fazer", contou uma estudante.

"Pensei que eram balões estourando porque amanhã seria nossa feira de

ciências. Depois, ouvimos o barulho novamente e alguém gritou 'é tiro'. Aí começou o desespero", relatou uma aluna de 15 anos.

"Que susto eu passei, Deus me livre. Fizeram um 'calor' aqui [no tórax], mas está tudo sobre controle, viu gente. Não precisa se preocupar. Estou bem", diz o estudante Yago Marques - um dos feridos - em [vídeo](#).

Em seu depoimento, o pai do adolescente informou a polícia que [não ensinou o filho a atirar](#), que ele havia aprendido pela internet e que o garoto nunca se queixou de bullying.

Segundo um colega, [o jovem sofria bullying](#):

"Ele sofria bullying, o pessoal chamava ele de fedorento, pois não usa desodorante. No intervalo da aula, ele sacou a arma da mochila e começou a atirar. Ele não escolheu alvo. Aí todo mundo saiu correndo", relatou um de seus colegas.

Outro colega do 8º ano, relatou que o mesmo já fazia ameaças:

"Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para a sala."

Há quem acredite que tudo foi premeditado, afinal de contas, como podemos ver na fotografia, os quatro feridos estavam mais próximos do atirador, eram alvos mais fáceis do que as vítimas que vieram a falecer no local.

Também existem aqueles que acreditam ter sido apenas bullying, e aqueles que dizem que houveram influências.

"As vezes, as pessoas guardam isso [[bullying](#)] achando que assim tudo vai se resolver... Mas chega um dia que você não aguenta mais e explode.", dizem aqueles que acreditam ter sido o bullying o único motivo.

"O bullying foi apenas um pretexto, se fosse apenas isso, ele poderia ter contado aos pais ou, até mesmo, à direção da escola."

"Os jogos e filmes de hoje em dia são muito violentos, isso acaba influenciando os nossos jovens." dizem os que supõe que há um outro motivo além do bullying.

Porém, pode-se concluir que ambas as partes estão certas, segundo o delegado Gonzaga Júnior, que investiga o caso, o garoto, motivado pelo bullying, se inspirou em dois massacres ocorridos também em escolas.

"O adolescente agiu motivado por um bullying que ele sofria de outro adolescente. Segundo informação do próprio adolescente, ele se inspirou em duas tragédias. Uma tragédia que aconteceu [em 1999] nos Estados Unidos, no [colégio Columbine](#), e outra [em 2011] no [Realengo](#), aqui no Brasil. Dessa inspiração fez nascer a ideia nele de matar alguém. Depois, motivado por esse bullying que ele sentia e sofria por parte de um dos seus colegas, ele resolveu executar e matar pessoas.", disse o delegado.

No momento em que analisamos a produção do texto escrito por E.S., conversamos sobre o texto estar estruturado sobre recortes dos depoimentos dos pais e dos alunos vítimas do ataque. Percebemos que o texto precisava de elementos coesivos, que "constituem um poderoso recurso de sequenciação textual" (KOCK; ELIAS, 2015, p. 186), de forma que conectassem as partes do texto e permitissem sua progressão, de forma que garantisse uma leitura mais fluida e organizasse melhor os argumentos selecionados.

Falamos sobre a necessidade de uma marca mais forte de opinião, apesar da clara adoção da junção dos dois pontos de vista expostos no texto da aluna: "Porém, pode-se concluir que ambas as partes estão certas [...]". Veremos a partir da versão

definitiva que esse trecho foi retirado, tornando o texto ainda mais neutro e sem uma construção de tese.

Mesmo se tratando de um texto inicial, a aluna já deixou bem estruturada a composição dos elementos para a composição do hipertexto – trechos sublinhados e marcados em vermelho –, pensando em palavras e expressões mais adequadas para a inserção de links, assim como a escolha dos textos que estariam conectados ao hipertexto, o que aponta para a ciência da importância desse processo de construção de textos que circulam na internet.

Analisaremos agora a versão final do texto de E.S., reelaborada a partir das intervenções feitas no primeiro encontro.

Figura 05: produção texto de opinião Bullying

Tragédia no Colégio Goyases: Bullying, sim ou não?



Por [REDACTED]

Nessa sexta-feira, 20 de outubro, às 11:50, um estudante de apenas 14 anos, sacou uma arma de calibre .40 e efetuou vários disparos contra seus colegas em uma escola de Goiás. Dois deles, João Vitor Gomes e João Pedro Calembro, 13 anos, vieram a óbito, outros quatro, Yago Marques, 13; Isadora de Moraes, 14; Lara Fleury Borges, 14, e Marcela Rocha Marcedo, 13 anos, ficaram feridos.

Em seu depoimento, o pai do aluno, que é policial militar, informou que **não ensinou ao filho a atirar**, segundo um colega, **o jovem sofria Bullying**, era chamado de “fedorento” por não usar desodorante.

Outro colega do 8º ano relatou que o mesmo já fazia ameaças:

“Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para sala.”

O ATAQUE

Horário
11h50
intervalo entre aulas

Local
Dentro da sala de aula do 8º ano do Colégio Goyases, localizada no terceiro e último andar da escola

1 Colegas relataram que ouviram um barulho

2 Em seguida, os colegas viram o adolescente tirando a arma da mochila e atirando para todos os lados

3 Alunos correram para fora da sala de aula

4 A coordenadora descarregar um carregador inteiro, colocar outro na arma e dar mais um tiro

Morto
João Pedro Calembó

Morto
João Vitor Gomes

A arte mostra o local onde os alunos sentavam, a perícia ainda vai determinar a localização exata das vítimas na hora do crime

Há quem acredite que tudo foi premeditado, afinal de contas, como podemos ver na fotografia, os quatro feridos estavam mais próximos do atirador do que as vítimas que vieram a falecer, ou seja, eram alvos mais fáceis.

Os depoimentos e as provas dividem opiniões, algumas pessoas acreditam que o rapaz foi motivado apenas pelo Bullying, outros acham que houve influências dos jogos e filmes que ele assistia, afirmando que os mesmos são muito violentos.

Segundo o delegado Gonzaga Júnior, que investiga o caso, o garoto, motivado pelo Bullying, se inspirou em dois massacres ocorridos também em escolas:

“O adolescente agiu motivado por Bullying que ele sofria de outro adolescente. Segundo informação do próprio adolescente, ele se inspirou em duas tragédias. Uma tragédia que aconteceu, em 1999, nos Estados Unidos, no Colégio Columbine e outra, em 2011, no Realengo, aqui no Brasil. Dessa inspiração, fez nascer à ideia nele de matar alguém. Depois, motivado por esse Bullying que ele sofria por parte de um dos seus colegas, ele resolveu executar e matar pessoas.”

E você o que acha? Deixe sua opinião nos comentários!

Leia mais sobre bullying [aqui](#).

Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/2017/12/04/tragedia-no-colegio-goyases-bullying-sim-ou-nao/>.

A aluna manteve o título da primeira versão e que propõe uma pergunta inicial, “Tragédia no Colégio Goyases: Bullying, sim ou não?”, sugerindo uma imprecisão quanto ao que de fato motivou a tragédia e já apontando para uma avaliação e participação do leitor por meio do questionamento, o que também não deixa de despertar sua curiosidade diante do ocorrido.

E. S. usou a foto de capa com a imagem da entrada do colégio, das viaturas e dos policiais, transmitindo um efeito de investigação ao interlocutor (Fig. 05). O outro recurso imagético que a discente utilizou foi o que simula o momento do crime, explicando as posições em que se encontravam as vítimas do atentado, a coordenadora do colégio e o aluno que efetuou os disparos. Ambas as imagens foram copiadas de um site de busca e tiveram um bom emprego diante da intenção da discente: a primeira para chamar a atenção do leitor e despertar sua curiosidade e a segunda como esclarecimento, ajudando-o a observar a cena e perceber a intenção do aluno de matar, assim como seus alvos.

Logo na introdução, como conversado em sala, E.S. coloca a situação sobre a qual o texto discorrerá, apontando local, data e sujeitos envolvidos no acontecimento. Entretanto, apesar do uso de alguns elementos primordiais para a constituição do texto de opinião como depoimentos e exemplos para a construção dos argumentos, não são observados indícios de que houve defesa de uma tese, ou seja, um posicionamento da aluna diante da questão.

Compreende-se que houve pesquisa sobre o assunto em questão diante da detalhada exposição dos fatos, assim como a inserção dos depoimentos de um dos colegas do aluno autor dos disparos (Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para sala.) e do delegado responsável pelo caso (O adolescente agiu motivado por Bullying que ele sofria de outro adolescente. Segundo informação do próprio adolescente, ele se inspirou em duas tragédias), não se pode dizer que são argumentos construídos em defesa de um ponto de vista, já que não há uma tese a ser defendida.

Mesmo parecendo que a aluna não conseguiu construir o texto conforme todas as características que o gênero determina, e isso poderia ser avaliado como um erro estrutural da produção de E.S., é preciso considerar as intenções da aluna em

convocar o leitor para a interação, o que justifica a sua falta de posicionamento de modo a garantir que o próprio interlocutor chegasse a suas próprias conclusões a partir das informações colocadas na construção textual.

Isso mostra que a discente considerou seu público alvo já no momento da produção do texto, conforme Dantas e Gomes (2008) salientam acerca da antecipação do autor em relação ao seu interlocutor (DANTAS; GOMES, 2008, p. 2), nesse caso, e de maneira mais explícita, fazendo também uso da abertura de espaço para uma discussão – “E você o que acha?” – e pelo convite ao leitor a participar opinando sobre o caso – “Deixe sua opinião nos comentários!” –, característica dos blogs que Marcuschi (2010) já apontava como sendo ambientes “interativos e participativos” (MARCUSCHI, 2010).

Quanto à construção do hipertexto, observamos a presença de links externos, que direcionam o leitor para um texto que se encontra fora do site do texto de origem (COSTA, 2011). O primeiro link encaminha o leitor para a matéria *Pai de adolescente que matou colegas diz que não ensinou o filho a atirar*¹², na qual o pai se defende da acusação de ensinar o filho a atirar e relata que o filho nunca declarou sofrer bullying na escola. Esse texto leva o leitor a acreditar que não houve negligência dos pais, policiais militares, nem incitação à violência. Já o segundo link leva o leitor para a matéria *Adolescente suspeito de matar a tiros dois colegas sofria bullying, diz estudante*¹³, que discorre sobre depoimentos de alunos do colégio afirmando que o autor dos disparos sofria *bullying* e lançava ameaças constantes aos autores de brincadeiras maldosas.

Fazendo uso das palavras do delegado, E.S. aproveita para inserir outros links externos que levam o leitor a conhecer os casos que serviram de inspiração para o atentado: ataque ao Colégio Columbine¹⁴, nos Estados Unidos, e à escola municipal no bairro de Realengo¹⁵, no Rio.

¹² Matéria disponível em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/10/pai-de-adolescente-que-matou-colegas-diz-que-nao-ensinou-o-filho-atirar.html>. Acesso em 11 fev. 2018.

¹³ Texto disponível em <https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofria-bullying-diz-estudante.ghtml>. Acesso em Acesso em 11 fev. 2018.

¹⁴ Reportagem disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/07/ataque-escola-columbine-em-1999-deixou-15-mortos.html>. Acesso em Acesso em 11 fev. 2018.

¹⁵ Texto disponível em <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em Acesso em 11 fev. 2018.

Diferentemente de todos os outros exemplos de links vistos até então, ao final desse texto, observamos a presença de um link interno (Leia mais sobre bullying [aqui.](#)), que direciona o usuário para um texto presente no próprio site (COSTA, 2011). A aluna constrói um link para um texto escrito por ela e sua equipe a fim de sugerir sua leitura, permitindo ao leitor o aprofundamento sobre o assunto por meio do conteúdo trazido na entrevista¹⁶. Esse recurso empregado pela aluna só é possível, de acordo com Costa (2011), por causa da organização retórica do hipertexto, uma vez que modifica o modo como este pode ser acessado e também compreendido, oportunizando a construção de diferentes relações de sentido (COSTA, 2011).

Usar links internos, estratégia muito empregada atualmente, oferece ao usuário – e muitas vezes estimula – a possibilidade de “caminhar” pelos diversos ambientes do site, facilitando a leitura de outros textos disponíveis. Essa estratégia garante, por exemplo, que sites de compras mostrem uma quantidade imensa de produtos ao cliente sem que o mesmo precise sair daquela mesma tela, impedindo, assim, que se disperse ou entre em ambientes dos concorrentes.

Desse modo, compreendemos que os links construídos no hipertexto em análise são semânticos, pois fazem conexões com textos que ampliam e estendem as significações a partir de palavras chaves como *Colégio Columbine* e *Realengo* e também dos títulos das matérias para seus textos na íntegra, o que permite ao leitor ter um maior número de informações sem que a página apresente um texto muito extenso e que muito provavelmente não chegará a ser lido até o fim, dada a dinamicidade da leitura em tela.

Todos os links do hipertexto são textuais, uma vez que se valem da palavra como suporte para hospedá-lo, e são também de substituição, pois, diferentemente dos textos anteriormente analisados, substituem o texto de origem para a abertura do link, um recurso que, segundo Costa (2011, p. 42), “implicará numa leitura linear e o leitor terá menos chances de se perder no hipertexto”.

Apesar dos problemas relacionados aos elementos que compõem o gênero texto de opinião, a aluna se mostrou hábil em relação à construção do hipertexto, de maneira a evocar a participação do leitor por meio dos comentários na postagem, a

¹⁶ A entrevista produzida pela equipe está disponível no blog, podendo ser acessada pelo link <https://clauinforma.wordpress.com/2017/10/10/bullying-brincadeira-ou-agressao/>. Acesso em 11 fev. 2018.

incorporação de imagens de impacto e explicativas, inserindo links que permitem o aprofundamento no assunto diante das escolhas do usuário, o que reforça ainda mais o hipertexto como um espaço favorável a construção de leituras a partir das preferências e necessidades do interlocutor.

No que diz respeito à evolução da segunda versão da produção em relação à primeira, não puderam ser observados avanços quanto à estrutura do texto de opinião, apenas uma redução dos diversos trechos de depoimentos e seleção de informações mais relevantes e significativas. Quanto à estrutura hipertextual, a aluna deslocou o link que encaminha o leitor para o outro texto produzido sobre o assunto (*Bullying: brincadeira ou agressão?*), que estava no meio do texto, colocando-o no final (Leia mais sobre bullying aqui.) como recorrentemente aparece nos textos informativos disponíveis na internet.

É perceptível que o trabalho com esse gênero demandaria mais tempo do que dispomos durante o desenvolvimento da pesquisa, tanto para examinar outros textos que servissem de referência para os alunos, quanto para outras produções que auxiliassem no exercício de produção da turma. Um trabalho mais minucioso sobre a correção dos textos produzidos por eles em sala de aula também seria de significativo ganho para o aprimoramento das produções, levando-os a perceberem inadequações e corrigi-las.


A seguir, analisaremos a produção de uma entrevista elaborada pela equipe composta por E.S., M.S. e R.V. ainda sobre a temática do *bullying* no ambiente escolar.

4.3 O gênero textual entrevista

O texto que analisaremos agora teve as perguntas elaborada pelas alunas e a entrevista também foi executada pela equipe. Como eu havia sugerido, a entrevistada foi uma professora especialista, com uma vasta experiência em sala de aula e que faz parte do corpo docente da escola, o que facilitou o agendamento da entrevista com a docente.

Figura 06: produção entrevista

Bullying: brincadeira ou agressão?



Por [REDACTED]

Vivemos em uma guerra constante contra o *bullying* e os números de casos de **violência** nas escolas que aumentam a cada ano. Dentre esses casos, destaca-se o **Bullying**, que é o conjunto de atividades repetitivas, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s), causando **dor, angústia e sofrimento**. Nessa entrevista, a professora de sociologia, graduada em ciências sociais com habilitação em sociologia e pós-graduada em docência para o ensino superior, Patrícia Maria Bezerra Gomes, conta e nos mostra algumas formas de ‘encontrar’ o autor e o alvo do *bullying*. “Nem sempre é tarefa fácil, porque quem sofre o *bullying*, geralmente, tem vergonha e guarda aquilo para si. Então, para identificar o autor do *bullying*, o primeiro passo é verificar quem é **aquele aluno** que a gente supõe que está sofrendo algum tipo de agressão, já que é difícil o aluno chegar para o professor e dizer que está sofrendo *bullying*”, diz a professora que leciona na rede pública desde 2006.

Emilly – Como identificar o *bullying*?

Patrícia – Identificar o *bullying* não é fácil. Primeiro, porque ele está muito próximo da linha da brincadeira. Quando a gente está trabalhando com jovens, tem muito essa questão da brincadeira em sala de aula, então, para identificar o *bullying*, a gente classifica ele como agressão, que geralmente é verbal.

Emilly – Existe alguma **diferença entre o *bullying* praticado pelos garotos e pelas garotas?**

Patrícia – Sim, existe. Em geral o *bullying* praticado pelos garotos é mais violento e mais constante. As meninas, por timidez ou pela questão emocional, é mais ‘light’, mas os dos meninos são mais agressivos.

Emilly – Como identificar o autor do *bullying*?

Patrícia – Nem sempre é tarefa fácil, porque quem sofre o *bullying*, geralmente, tem vergonha e guarda aquilo pra si. Então, para identificar o autor, o primeiro passo é verificar quem é aquele aluno que a gente supõe que está sofrendo algum tipo de agressão, já que é difícil o aluno chegar para o professor e dizer que está sofrendo *bullying*, já é o extremo quando ele chega ao professor. Percebe-se por aquele aluno que é “gaiato”, as vezes o aluno é muito brincalhão e isso se confunde com o *bullying*, então, quando isso se torna uma agressão, a gente fica sabendo que ali está acontecendo uma coisa mais séria do que uma brincadeira, então identificar o autor do *bullying* não é tarefa fácil, geralmente depende de quem está sofrendo o *bullying*.

Emilly – O que leva o autor do *Bullying* a praticá-lo?

Patrícia – A sensação de impunidade é o principal fato. Todas as vezes que ele agride alguém e não é punido por isso, ele vai se fortalecendo cada vez mais; mas a sensação inicial de quem pratica o *bullying* é querer aparecer, querer chamar atenção, de forma negativa, mas de alguma forma querer aparecer e diminuir o outro, achando que, diminuindo o outro, ele se torna maior.

Emilly – A senhora já presenciou algum ato de *bullying*? Se já, o que a senhora fez?

Patrícia – Sim, presenciar é constante na vida do professor (os casos) de *bullying*. O primeiro passo é chamar o autor para uma conversa individual, explicar que ele está constrangendo alguém ou diminuindo alguém, porque, às vezes, ele faz isso e acha que está “abalando”, quando na verdade ele está diminuindo uma pessoa de tal forma, que aquela pessoa está se sentindo cada vez mais inferior, se distanciando, ficando isolado. Se essa conversa não resolver, as medidas devem ser tomadas de acordo com a direção da escola: uma suspensão, ou conversar com os pais. É preciso explicar que a atitude desse aluno está prejudicando outro aluno para que ele seja punido ou com uma suspensão ou até chegar a uma expulsão, se for o caso do autor ser reincidente.

Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/2017/10/10/bullying-brincadeira-ou-agressao/>.

Inicialmente, observamos outro texto com um título que não passa precisão na informação, mas lança um questionamento ao leitor, o qual constatará através da leitura da entrevista a linha tênue que separa o *bullying* da brincadeira. Em seguida, observamos a introdução da entrevista, na qual as alunas construíram com uma breve explanação do assunto, apontando o conceito, quais os danos causados às vítimas, a luta da comunidade escolar para acabar com esse problema e também trechos da entrevista. Além disso, a equipe inseriu as informações a respeito da entrevistada, mostrando sua formação e experiência, o que a torna apta para falar sobre a questão.

Esses aspectos foram bastante trabalhados em sala durante o desenvolvimento da sequência didática, pois discutimos a relevância de uma boa introdução a fim de não apenas situar o leitor diante do tema discutido, mas também atrair seu olhar para a leitura do texto integral. Esta última função também se emprega ao uso do recurso imagético, já que os textos que circulam na internet tentam despertar a atenção do leitor por meio de estímulos visuais. Outro recurso para chamar a atenção para o assunto foi o uso das palavras-chave *violência*, *dor*, *angústia* e *sofrimento*, colocadas em negrito como forma de dar evidência ao tema.

É necessário pensarmos na intenção das alunas ao fazerem uso desse recurso: no momento em que começamos a revisão para postar a entrevista, percebi que as alunas optaram por colocar algumas palavras em negrito e perguntei a razão pela qual decidiram fazer daquele modo. E.S. me respondeu que esse assunto é muito importante e sério, pois as pessoas hoje em dia se agredem por qualquer motivo, usando a violência o tempo todo e para tudo. Usar as palavras em negrito era um recurso com o objetivo de chamar a atenção para um problema corriqueiro no ambiente escolar. De acordo com E.S., “é importante destacar essas palavras *pra* mostrar que o bullying é uma violência e causa danos como esses que queremos destacar no texto”.

A aluna, por meio da evidência do negrito dada àquelas palavras, ampliou a significação do trecho, e é em relação a isso que Antunes (2010) afirma que “a construção dos sentidos se deve a outros elementos para além daqueles de ordem gramatical” (ANTUNES, 2010, p. 14). Em consonância a esse aspecto do processo de escrita, Koch (2012) afirma que “o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal” (KOCH, 2012, p. 26).

Ainda no plano do gênero discursivo, as alunas ficaram atentas à elaboração das perguntas à entrevistada, de modo que não construíram perguntas simplistas às quais coubessem apenas respostas como “sim” ou “não”, mas que abriram espaço para discussão do tema, permitindo à professora entrevistada, discorrer sobre as particularidades do assunto.

No que diz respeito à elaboração do hipertexto, as discentes inseriram links semânticos, dos quais o primeiro correlaciona a expressão *aqueles alunos* a um

relato¹⁷ sobre um garoto de classe média alta que era bom aluno, tirava excelentes notas e era muito elogiado pelos professores, mas que começou a ser perseguido e a sofrer bullying por um grupo de colegas, e o segundo conecta a palavra diferença a um texto que apresenta a distinção entre o bullying praticado por meninas e o praticado por meninos¹⁸. O uso do primeiro link se justifica pela intenção de mostrar que o problema também está presente nas camadas mais altas da sociedade, tentando mostrar, assim, que esse problema não se restringe a essa ou àquela camada social, mas está presente em grande parte das escolas do mundo. Já o segundo link se mostrou desnecessário, já que o conteúdo presente no texto do link era o mesmo discutido pela entrevistada. Sabemos que o objetivo era trazer mais informação ao leitor, o que não aconteceu em virtude da repetição de informações.

Os links inseridos no hipertexto são textuais por usarem palavras como base para o link, destacando-se do texto pela cor da fonte, são também classificados como superpostos, pois “o texto de destino se abre em outra janela, sem fechar o primeiro, ficando ambos os textos compartilhando a mesma tela” (COSTA, 2011, p. 42). Vale ressaltar que são links externos por conectarem ao texto de origem textos de outros sites, ou seja, que não se hospedam no blog.

O texto em análise, ao contrário do anterior, traz importantes aspectos relacionados à produção do gênero como a excelente introdução, a elaboração das perguntas e a ênfase a palavras-chave. No entanto, os aspectos concernentes à construção do hipertexto não apresentaram ações tão significativas, mostrando que o seu processo de elaboração requereria outras etapas para reformulação e edição.

¹⁷ Relato disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/23910483/bullying-na-escola-1>. Acesso em 11 fev. 2018.

¹⁴ Texto disponível em <http://bullyingestresse.blogspot.com.br/2011/01/diferenca-entre-meninos-e-meninas.html>. Acesso em 11 fev. 2018.

CONCLUSÕES

Em face de um universo midiático cada vez mais atrativo, não se concebe ao professor de língua materna restringir suas práticas em sala de aula a análises de palavras e frases. Pelo contrário, ensinar no século XXI é perceber os ganhos através do trabalho com leitura e produção de textos, desenvolvendo no aluno habilidades que promovem não só uma evolução nos aspectos cognitivos, mas também na capacidade sócio-interativa desses sujeitos, que reverberam, conseqüentemente, em suas atuações mediadas por textos das mais diversas semioses dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, é que se faz preciso que o professor compreenda as necessidades do aluno da modernidade frente ao uso das TDICs também no ambiente escolar, tendo em vista que leem e constroem a todo tempo textos em ambientes digitais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propusemo-nos a elaborar sequências didáticas que permitissem a alunos de uma turma do 9º ano de uma escola da pública escrever hipertextos em gêneros textuais como a notícia, o texto de opinião e a entrevista, próprios para um blog informativo. Este trabalho, pautado no texto em ambiente digital como elemento central do ensino de língua materna, buscou o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. É fato que muitos foram os empecilhos no decorrer desse processo e que implicaram na não obtenção de alguns dos resultados desejados, tendo em vista os habituais problemas estruturais que circundam a escola pública brasileira como a ausência de um laboratório de informática, falta de conexão com a internet e até mesmo escassez de papel, recurso básico para o ambiente escolar.

Ao fim desse trabalho, compreendemos que a escola, enquanto instituição formadora social, não pode estar omissa às diversas mudanças pelas quais passa a sociedade, principalmente quando estamos falando do uso das TDICs e de todas as implicações que com elas advêm como as mudanças no comportamento das pessoas, na interação entre os sujeitos, na leitura e também na escrita. A formação dos alunos está estreitamente atrelada ao uso crítico dessas ferramentas digitais não apenas no tocante aos aspectos linguísticos, como também nas demais áreas do conhecimento,

já que os recursos tecnológicos não se restringem apenas ao âmbito da comunicação, mas a todas as esferas da vivência social.

Alcançamos também que o espaço digital, diferentemente do que estamos acostumados a conceber, não se restringe apenas ao entretenimento, ele também pode ser uma ferramenta eficaz no trabalho em sala de aula, tratado aqui mais especificamente no campo da leitura e produção de textos. Por ser multimodal, dinâmica e atrativa, a internet permitiu a utilização de recursos como o texto imagético e o link para a produção de hipertextos, criação e manutenção de um blog, suporte em que os alunos se reconhecem enquanto produtores de textos que podem ser lidos pelos mais distintos leitores e que integram o ambiente digital.

Ademais, esta pesquisa teve por mola propulsora o desenvolvimento de procedimentos didáticos, tais como a análise dos veículos de circulação, características e estrutura dos gêneros textuais, a exploração do blog e de seus recursos enquanto suporte e a estrutura e características do hipertexto, objetivando o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos voltadas para a produção textual em ambiente digital, o que os permitiu construir hipertextos nos gêneros textuais próprios para o blog informativo. Entretanto, uma série de problemas no âmbito estrutural da escola dificultaram o trabalho com TDICs, tanto em relação à falta de equipamentos quanto da própria conexão com a internet, o que repercutiu na falta de estímulo e de interesse por parte dos discentes, acarretando na participação reduzida de alunos no projeto.

Apesar dos entraves, houve um trabalho rico e significativo que permitiu o desenvolvimento de alguns grupos da turma, não apenas no que diz respeito à habilidade escritora, mas também correlacionado à autoestima dos alunos, pois os alunos relatavam o quanto se orgulhavam de suas produções, dizendo que chegavam a não acreditar que eles mesmos realizaram tudo aquilo. Esse encantamento revela o quanto esses alunos se julgam inaptos e são desacreditados diante de suas habilidades de escrita, uma vez que o trabalho com texto nessa escola é praticamente inexistente.

Através do trabalho com o hipertexto, pudemos observar o quanto a inserção dos links e de semioses como a imagem podem desenvolver nos alunos a consciência de seus textos serão direcionados a interlocutor e que esses devem ser considerados

no momento da produção, diferentemente do trabalho com redações no qual o único leitor do aluno é o próprio professor. Os links também permitiram aos discentes refletir sobre como os diversos textos estariam conectados entre si, buscando, por parte do leitor, a compreensão da correlação de sentidos entre os textos conectados.

Foi possível constatar, por meio desta pesquisa, o quanto o espaço digital favorece e estimula o aprendizado colaborativo, tendo em vista que os alunos participaram ativamente do processo, pesquisando, selecionando, escrevendo e editando, frequentemente, sem o olhar da docente, o que reforça a descentralização dos papéis daquele que ensina e do que aprende, tornando professor e aluno sujeitos coparticipativos no processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto relevante foi o trabalho de colaboração entre os alunos, permitindo, assim, a interação entre os sujeitos autores de seus caminhos na aprendizagem.

Por fim, esperamos que este trabalho leve a escola, enquanto instituição promotora de saberes, à reflexão sobre as novas possibilidades de ensino por meio do trabalho com ferramentas hipertextuais e com o blog, não apenas no ensino de língua materna, mas também nas demais áreas do conhecimento, tendo em vista a construção da criticidade nos alunos, seres sociais e que atuam socialmente dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BARBOSA, M. Capoeira sobre duas rodas. *Jornal do Commercio*, 28 fev. 2014. Caderno Cidades, p. 4.
- BEZERRA, B. G. Gêneros Introdutórios Mediados pela Web: O Caso da Homepage. In: ARAÚJO, J. C (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BOUER, J. Os perigos de estar sempre conectado. *Época*, 30 jun, 2014, p. 89.
- CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, J. C (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CEREJA, W. R. *Português: linguagens*, 6. – 9. Ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. In: CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp, 2002.
- COLLUCCI, C. Moda entre jovens, aparelhos falsos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/02/1414866-moda-entre-jovens-aparelhos-falsos-trazem-riscos-a-saude.shtml>. Acesso em 7 jul. 2016.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA, C. L. et al. *Para Viver Juntos: português, 7º ano: anos finais: ensino fundamental*. – 4. ed. – São Paulo: Edições SM, 2015.

DANTAS, D.; GOMES, A. Questões de letramento e de gêneros do discurso em blogs. *Gatilho*, Juiz de Fora, v. 7, ano IV, mar. 2008.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganague, 2005, p. 159-177.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna - Ano 02 - n.03 - 2º Semestre de 2005*.

FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIGUEIREDO, L. *Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem*. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

GANDHI, A. Comunicação não-violenta. In: JACINTHO, M. F. *Araribá Plus Português*. – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2014, p. 105-106.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 211-248.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

JACINTHO, M. F. *Araribá Plus Português*. – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V. O texto: construção de sentidos. In: KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Fala e escrita. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e progressão sequencial. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, L. Como seremos amanhã. *Veja*. São Paulo, 2 mar. 2011, p. 24.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. In: MILLER, C. R.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.) *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MÜZELL, L. Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola. Disponível em: <http://br.rfi.fr/geral/20140313-ser-mascote-da-copa-trouxe-poucos-resultados-para-preservacao-do-tatu-bola>. Acesso em 15 nov. 2016.

RIBEIRO, A. E. Os Hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, V. *Produção textual: 8º ano: ensino fundamental*. Recife: Editora Construir, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA, J.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção e gramática*. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 17 p.

XAVIER, A. C. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola? In: ELIAS, V. M. (Org.) *Ensino de língua portuguesa: modalidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZAVAM, A. E-Zine: Uma Instância da Voz dos E-xcluídos. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ZIEMKIEWICZ, N. Tony Porter: “Os homens que agriem as mulheres foram educados para isso”. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/11/tony-porter-os-homens-que-agriem-mulheres-foram-educados-para-isso.html>. Acesso em 25, jan. 2018.