



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**

Profletras
mestrado profissional

CLAUDEMIRA MARIA ROCHA SILVA

**NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS DE UM
NONO ANO, DA PROFESSORA E DA ESCOLA**

**MACEIÓ
2016**

CLAUDEMIRA MARIA ROCHA SILVA

**NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS DE UM
NONO ANO, DA PROFESSORA E DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Letras(FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

MACEIÓ
2016

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

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- S586n Silva, Claudemira Maria Rocha.
Novos letramentos no ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a construção identitária de alunos de um nono ano, da professora e da escola / Claudemira Maria Rocha Silva. – 2016.
106 f.:il.
- Orientador: Luiz Fernando Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.
- Bibliografia: f. 102-104.
Apêndice: f. 105-106.
1. Língua portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Letramento. 3. Identidade.
4. Fotografia. 5. Multimodalidade. I. Título.

CDU: 372.41

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

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDEMIRA MARIA ROCHA SILVA

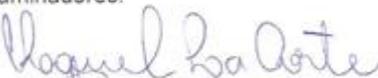
Título do trabalho: "NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS DE UM NONO ANO, DA PROFESSORA E DA ESCOLA".

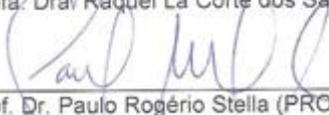
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 26 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:


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

Examinadores:


Profa. Dra. Raquel La Corte dos Santos (UFS)


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

Maceió, 26 de fevereiro de 2016.

Aos meus pais e aos meus irmãos.
Ao meu marido.
Aos meus filhos.
Aos meus colegas professores.
Aos meus professores.
Ao meu Professor-orientador.
Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela fé que faz (re)nascer em mim a cada dia a crença na humanidade.

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional e por sussurrarem em meus ouvidos: “vai, você pode mais”.

Ao meu marido que contribui imensuravelmente para que meus sonhos se concretizem.

Aos meus filhos, aos meus irmãos e aos meus amigos por compreenderem meus momentos de dedicação aos estudos e que me perdoam pela falta de tempo, pela falta de atenção e pela diminuição dos nossos bons momentos de confraternização.

Aos gestores Márcio Lima, Micheline Barbosa e Micheline Ricardo, aos professores e alunos da Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, onde desenvolvi este trabalho de pesquisa pelo incentivo e apoio.

Aos meus alunos participantes desta pesquisa e a seus pais pela contribuição.

A cada um dos meus professores do Profletras/UFAL pelos momentos de estudo e discussão, tendo em vista o meu amadurecimento como professora pesquisadora e a melhoria da educação básica pública.

À Inês Bidart, secretária do Profletras/Ufal pela atenção, colaboração e amizade.

Aos demais funcionários da FALE/UFAL.

À Profa. Dra Andrea Pereira da Silva, com quem iniciei o percurso desta pesquisa, por todo o apoio, incentivo e colaboração.

A todos os meus colegas de turma que não me deixaram desanimar, nem desistir, incentivando-me.

Agradecimento especial às colegas do Profletras Kayllene, Hélia, Neyla Priscilla, Leda, Fabiana e Priscilla Salvador pelo apoio e colaboração em momentos de dificuldades.

À Rosiene Omena, meu agradecimento especial, com quem mantive parceria nos trabalhos do Profletras que construímos juntas, nos cafés da manhã, nos almoços, nos estudos em minha casa, nas orientações de pesquisa e nos congressos.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes, meu orientador, pela competência, pela sabedoria, pela dedicação e comprometimento, depositando em mim a confiança, agindo com respeito e compreensão, sempre disposto a colaborar da melhor forma possível para eu agisse com competência e autonomia na condução de todo o processo de nossa pesquisa. Considero-o meu mestre e um amigo.

Ao meu ex-aluno, colega de trabalho e amigo Josimar, que contribuiu na correção e revisão deste trabalho.

Sou grata a todos que me incentivaram e materializaram comigo o desejo de me tornar uma professora-pesquisadora.

Cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana de tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, reviravoltas na nossa afetividade, sensualidade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam.

SANTAELLA, de Lúcia.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi o de investigar como o trabalho com os novos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa poderia atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual de União dos Palmares, Alagoas. A partir da aplicação de uma sequência didática, utilizando a metodologia participante do tipo etnográfico, foram usados três instrumentos de geração e coleta de dados: entrevistas, fotografias e programas de rádio (*podcast*). BAUMAN (2005), HALL (2006), GOMES (2010), ROJO (2012) e SANTAELLA (2007; 2012), SONTAG (2014) e STREET (2014) dentre outros, embasaram este trabalho. Como resultados, podemos destacar que o trabalho com novos letramentos e múltiplas linguagens, além de propiciar mudanças na construção identitária dos alunos participantes, resultou na transformação de outras identidades: da professora, da própria disciplina língua portuguesa e da identidade da escola. Os dados nos permitem refletir, em consonância com as teorias resenhadas nesse estudo, sobre o caráter múltiplo e dinâmico das identidades, e sobre a inter-relação que existe entre as identidades da escola, os letramentos, o ensino de língua portuguesa e a construção identitária dos alunos. Talvez, assim, o Ensino de Língua Portuguesa contribua para que as identidades dos alunos sejam enxergadas. Desse modo, a mudança do olhar e do fazer do professor provoca mudanças no aluno, na escola e no seu entorno. Outros resultados foram a constatação da etnografia como método que permite o adentramento do pesquisador no campo e uma melhor compreensão das forças em ação e a importância de entender a língua como prática social, multicultural e situada.

PALAVRAS-CHAVE: Novos Letramentos. Ensino de Língua Portuguesa. Identidade. Fotografia. Multimodalidade.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate how the work with new literacies in Portuguese classes could meet multiple use demands of language and identity construction of 9th. graders from a state school in União dos Palmares, Alagoas . From the application of a didactic sequence, using participant methodology in an ethnographic way, three instruments were used for data generation: interviews, photographs and radio programs (podcast). BAUMAN (2005), HALL (2006), GOMES (2010), ROJO (2012), SANTAELLA (2007; 2012), SONTAG (2014), and STREET (2014) among others, supported this work. As a result, we can highlight that working with new literacies and multiple languages, as well as providing changes in the identity construction of the participating students, also resulted in transformation of other identities: teacher's, Portuguese subject and school identities. The data allow us to reflect, in line with the theories studied, on the multiple and dynamic character of identities, and the inter-relationship between the school identities, literacies, the Portuguese language education and identity construction from the students. Thereby changing the look and teacher's practice causes changes in students, in school and its surroundings. Other results were ethnography as a method that allows the researcher indentation in the field for a better understanding of the forces at work and the importance of understanding the language as a social practice, multicultural and located.

KEYWORDS: New Literacies. Portuguese Language Teaching. Identity. Photography. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias do Aluno Participante 1	67
Figura 2 – Fotografias do Aluno Participante durante a exposição fotográfica	72
Figura 3 – Fotografias da Aluna Participante 2	77
Figura 4 – Fotografia da Aluna Participante 3	83
Figura 5 – Fotografias do Aluno Participante 4	87
Figura 6 – Fotografias de alunos durante algumas atividades propostas	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A entrevista como gênero e como instrumento de geração de dados.....	41
Quadro 2 – Descrição da geração de dados na fase 1 da sequência didática: entrevistas	44
Quadro 3 – Trecho da sequência didática – Primeira fase: entrevista.....	45
Quadro 4 – Planejamento da entrevista	47
Quadro 5 – Primeira entrevista.....	49
Quadro 6 – Roteiro de perguntas para os que não realizaram a primeira entrevista	50
Quadro 7– Roteiro de perguntas para os que realizaram a primeira entrevista.....	50
Quadro 8 –Descrição da geração de dados na fase 2 da sequência didática: fotografias	51
Quadro 9 – Descrição da geração de dados na fase 3 da sequência didática: <i>podcast</i>	55
Quadro 10 – Transcrição da Entrevista 1 – Aluno Participante 1 – Entrevistador.....	62
Quadro 11–Transcrição da Entrevista 2 – Aluno Participante 1 entrevistado sobre a realização da Entrevista 1	65
Quadro 12 –Transcrição da Entrevista 3 – Aluno Participante 1 entrevistado sobre o lugar onde mora.....	66
Quadro 13 –Transcrição - Entrevista 1 – Aluna Participante 2 - entrevistadora.....	73
Quadro 14 –Transcrição - Entrevista 3 – Aluna Participante 2 entrevistada sobre o lugar onde mora.....	75
Quadro 15 – Transcrição da Entrevista 2– Aluna Participante 2 entrevistada sobre a realização da Entrevista 1	77
Quadro 16 – Transcrição – Aluna Participante 3 – entrevistadora.....	80
Quadro 17 –Transcrição –Entrevista 2– Aluna Participante 3 – entrevistada sobre o lugar onde mora.....	81
Quadro 18 –Transcrição – Entrevista 3 – Aluna Participante 3 entrevistada sobre a realização da Entrevista 1	82
Quadro 19 – Transcrição –Entrevista 1– Aluno Participante 4 – entrevistador	85
Quadro 20 –Transcrição – Entrevista 2 – Aluno Participante 4 – entrevistado sobre o lugar onde mora.....	86
Quadro 21 – Roteiro de programa de rádio elaborado por alunos participantes da pesquisa..	91
Quadro 22–Transcrição de um trecho de um programa de rádio produzido por alunos participantes da pesquisa.....	92
Quadro 23 – Letra da música que compõe a trilha sonora de um programa de rádio produzido por alunos participantes da pesquisa	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Nacional)	22
Tabela 2 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Alagoas)	22
Tabela 3 – Anos Finais do Ensino Fundamental (União dos Palmares)	23
Tabela 4 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Escola Estadual - campo desta pesquisa) ...	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GNL	Grupo de Nova Londres
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProINfo	Programa Nacional de Educação de Tecnologia Educacional
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ASPECTOS TEÓRICOS.....	21
2.1	A educação pública no Brasil e o ensino de Língua Portuguesa.....	21
2.1.1	A educação pública: problemas e desafios no Brasil do século XXI.....	21
2.1.1.1	Exclusão social e fracasso escolar.....	21
2.1.1.2	Ensino e tecnologia.....	28
2.1.1.3	O ensino da Língua Portuguesa e os Novos Letramentos.....	29
2.1.2	Letramentos, Multiletramento e Novos Letramentos.....	29
2.1.2.1	A pedagogia dos Multiletramentos.....	31
2.1.2.2	Os Multiletramentos e os Novos Letramentos: derrubando os muros da escola	31
2.1.3	Ensino de Língua Portuguesa e construção identitária do aluno.....	33
2.1.4	A sequência didática e o ensino de Língua Portuguesa.....	35
3	METODOLOGIA.....	37
3.1	A pesquisa.....	37
3.1.1	A natureza da pesquisa.....	37
3.1.2	O Contexto da pesquisa.....	38
3.1.3	Instrumentos de geração de dados.....	39
3.1.4	A sequência didática e a geração dos dados da pesquisa: entrevista, fotografia e <i>podcast</i>	40
3.1.4.1	A entrevista.....	41
3.1.4.2	A fotografia.....	42
3.1.4.3	<i>Podcast</i>	43
3.1.5	O desenvolvimento da sequência didática e o processo de coleta de dados.....	43
3.1.6	A sequência didática e a descrição dos procedimentos metodológicos.....	43
3.1.7	Primeira fase da sequência didática: as entrevistas.....	43
3.1.7.1	Relato sobre as atividades na primeira fase da sequência didática.....	45
3.1.7.2	Retomada de aspectos metodológicos da geração de dados: as entrevistas.....	48
3.1.8	Segunda fase da sequência didática: as fotografias.....	50
3.1.8.1	Relato sobre a realização na segunda fase da sequência didática.....	52
3.1.8.2	Retomada de aspectos metodológicos da geração de dados: fotografias.....	53
3.1.9	Terceira fase da sequência didática: <i>podcast</i>	55

3.1.9.1	Relato sobre a realização das atividades na terceira fase da sequência didática.....	56
3.1.9.2	A retomada de procedimentos metodológicos: <i>podcast</i>	57
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1	Organização dos dados selecionados para a análise e discussão	60
4.2	Construção identitária por meio de Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa	60
4.2.1	Aluno Participante 1.....	60
4.2.2	Aluna Participante 2.....	73
4.2.3	Aluna Participante 3.....	80
4.2.4	Aluno Participante 4.....	85
4.2.5	<i>Podcast</i>	89
4.2.6	Retomada da questão de pesquisa: apontando resultados.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

Identidade é uma das palavras-chave deste trabalho de pesquisa, por isso decidi que começaria me apresentando por meio de minha identidade profissional. Uma identidade que remete a uma memória do que me constitui por meio de saberes, experiências e novos aprendizados frente aos desafios que me impõem o ser professora da educação pública no Brasil.

Sou professora de Língua Portuguesa. Como já atuo na educação há alguns anos, testemunhei e experimentei mudanças conceituais e metodológicas relativas ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Todavia, apesar de ter havido inovações, percebo que há uma dicotomia entre as mudanças sociais e meu exercício docente. Por isso, sinto-me estimulada a descobrir e utilizar novas formas de ensinar que promovam a aprendizagem de meus alunos¹ em consonância com o mundo contemporâneo.

Há alguns anos, tenho observado por parte do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e das secretarias de educação municipal e estadual ações que objetivam a formação continuada do professor de modo que em seu fazer pedagógico estejam inseridas as tecnologias da informação e da comunicação, a exemplo de um curso a distância do qual participei anos atrás: “TV na escola e os desafios de hoje”. Posteriormente, concluí todas as etapas do curso “Mídias na Educação”, estendendo-se em um Curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação/UFAL. Ao participar desses cursos de formação, desenvolvi alguns projetos didáticos em sala de aula a partir dos quais pude testemunhar o envolvimento dos alunos nas atividades com inserção da tecnologia digital.

Como professora da rede pública estadual e municipal de duas escolas de União dos Palmares/Alagoas, acompanhei a inserção de novos recursos no ambiente escolar: televisores, videocassetes, aparelhos de som, retroprojetores, projetores de multimídia, computadores e laboratórios de informática. Em uma das escolas onde trabalho, o uso do laboratório de informática com acesso à Internet provocou mudanças muito positivas no ensino durante um ano letivo, embora atualmente esteja sucateado e ninguém mais se utilize dele, frequentemente, por falta de manutenção.

Mas os alunos continuam fazendo uso da *Internet* dentro da escola por meio de seus celulares, principalmente depois que o sistema *wifi* adentrou nas escolas. Em minha sala de aula, por exemplo, tornaram-se frequentes os conflitos sobre o uso do celular considerado

¹ Optei por utilizar o termo alunos para designar alunos e alunas.

indevido durante as aulas, porque os alunos não aceitam e continuam burlando as regras de convívio em sala: fazendo poses para fotografias, acessando, com frequência, as redes sociais. A situação descrita ilustra a realidade inquietante e provocativa que me estimula a buscar novas formas de promover um ensino de Língua Portuguesa em que as novas mídias façam parte do cotidiano da sala de aula.

O Mestrado Profissional em Letras/Proletras veio me trazer o que eu buscava: a possibilidade de estudar, discutir, investigar, propor e realizar ações contributivas para mudanças positivas da educação pública a partir de minha prática docente no ensino fundamental.

Descobri no mestrado a “pedagogia dos multiletramentos” e sua relação com a multimodalidade, que é a multiplicidade de linguagens: “verbal, não verbal, imagética, sonora, etc.”(MELO;OLIVEIRA;VALEZI, 2012, p.147), presentes

em gêneros que, por serem compostos (ou escritos) mediante exploração dos recursos significativos de várias linguagens (ou signos) orquestrados num mesmo espaço de escrita, são denominados multimodais. (GOMES, 2014 – comunicação pessoal).

Isso desencadeou em mim muitas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no cenário educacional e sobre o lugar que ocupo nele. Compreendi que nessa realidade devo ocupar o lugar de uma professora pesquisadora.

Mas foi refletindo sobre as problemáticas do contexto onde atuava como professora do ensino fundamental que surgiu a questão desencadeante desta pesquisa. É o contexto de uma escola da rede pública estadual de União dos Palmares/Alagoas que, embora estivesse tipificada como Escola de Ensino Médio, até 2014 atendia a três turmas do 9º ano do ensino fundamental. A instituição matriculou quase dois mil alunos oriundos de diversos bairros e localidades rurais, distribuídos em 38 turmas, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Há anos, o prédio da escola apresenta sérios problemas estruturais e desde a enchente de 2010², quando recebeu flagelados da enchente em suas dependências, nunca foi reformado. Após a desocupação, a escola deveria ter passado por uma reforma, mas até hoje o telhado apresenta cupim, as paredes das salas de aula não são pintadas há anos, há janelas e carteiras

² A enchente de 2010, em Alagoas, atingiu o município de União dos Palmares, além de outros municípios alagoanos. Os moradores do entorno do Rio Mundaú tiveram suas casas totalmente destruídas. Inicialmente, as famílias ficaram abrigadas em escolas. A escola estadual, campo desta pesquisa, recebeu dezenas famílias atingidas pela enchente. Posteriormente, os desabrigados foram morar em barracas de lona montadas próximas ao local onde seriam construídos os conjuntos habitacionais para acomodá-los, conforme notícia jornalística disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2014/06/mais-de-duas-mil-familias-aguardam-casas-em-al-desde-cheia-de-2010.html> Acesso em: 12 jan. 2016.

quebradas. A biblioteca funciona em lugar pequeno e escuro, e o laboratório de informática praticamente não funciona e a unidade escolar tem uma quadra de esportes descoberta. Mesmo assim, os alunos gostam de estar na escola, de ficar no pátio depois da aula e conversar com os colegas. Percebe-se que se sentem bem naquele ambiente, sentem-se importantes e participantes, mesmo que o grêmio estudantil esteja desativado há anos. Eles desconhecem a importância do Conselho Escolar e, se indagados, não sabem quem é representante do segmento-aluno, qual é o papel dos conselheiros, nem quais são as atribuições do conselho.

Os alunos do 9º ano C da instituição pública já mencionada, com os quais trabalhei nesta pesquisa, moram em diversos bairros periféricos da cidade e em algumas comunidades rurais. Durante conversas em sala de aula foi possível perceber que muitos desses alunos moram em localidades que não possuem saneamento, posto de saúde, escola e outros serviços essenciais. Mas quando questionados sobre o lugar onde moram, a maioria deles não apontava os problemas existentes e apresentava apenas uma visão “romântica” do lugar, dizendo ser um lugar bom de viver, com boa vizinhança e que moram lá desde que nasceram, ou seja, apresentando pontos de vista muito subjetivos. Além disso, quando eram indagados sobre o que pretendiam ser, se pretendiam continuar os estudos, ter uma profissão, as respostas da maioria denotavam falta de perspectivas e impossibilidades. Muitos desses alunos diziam não estar preocupados com o futuro, que se importam com o agora: namorar, ir a *shows*, beber e dançar, se divertir e ficar no *Facebook*. Como usuários dessa rede social, postam muitas fotografias.

Alguns alunos já trabalham na roça, na feira, em estabelecimentos comerciais, ajudam nas tarefas domésticas e cuidam de irmãos menores. Outros apenas estudam e têm o tempo livre para fazer o que quiserem: jogar bola, assistir à televisão, ouvir música, acessar redes sociais, dormir e passear com os colegas pelas ruas da cidade na maior parte do tempo.

Destoante desse aparente distanciamento da realidade é o fato de eles serem ouvintes assíduos das rádios locais: gostam dos programas musicais e dos noticiários locais que trazem um formato de discussões, entrevistas e participação de ouvintes. Nos programas que eles citam nas conversas informais em sala de aula, as questões da política local são os assuntos mais discutidos.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos assistiam a vídeos, liam notícias postadas em *sites* e *blogs*; as pesquisas solicitadas na Internet eram feitas em *lan houses*, devido à precariedade do laboratório de informática da escola. Todavia, em um levantamento feito em uma conversa informal com 26 alunos presentes em sala de aula foi verificado que

20 alunos possuíam celulares que filmavam e gravavam. Eles, dentro ou fora da escola, acessavam a *Internet* via celular ou em *lan houses* e eram usuários de redes sociais. Assistiam e compartilhavam vídeos, e alguns poucos afirmaram que postavam na Rede algumas de suas filmagens.

Estava ciente de que os meus alunos eram leitores e produtores de textos multimodais e midiáticos, embora esta não fosse uma prática recorrente em sala de aula. É como usuários das redes sociais, principalmente, que eles leem e produzem esses textos com mais frequência.

Alguns dos meus alunos estavam imersos em práticas letradas que envolviam a escrita (e leitura) de diferentes tipos de textos impressos e digitais, incluindo imagens, sons e áudio. Todavia, sabe-se que cabe à escola identificar e aperfeiçoar essas práticas, de maneira que os alunos possam potencializar essas práticas de maneira crítica e responsiva.

Sabemos o quanto o universo virtual e os novos usos da escrita que emergem dele são desafiadores para a escola e para o ensino de língua portuguesa. O desafio torna-se ainda maior quando nós, professores, nos damos conta de que os modos de representação verbal, visual, aural, espacial e gestual contribuem para a formação de identidades. Logo, considero como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa promover o uso de outras linguagens, como por exemplo, a espacial, a gestual, a imagética e a sonora em múltiplos contextos, pois os alunos já as utilizam no ambiente extraescolar.

O fato de os alunos participarem de outras atividades de lazer e de trabalho fora da escola os coloca em contato com outras realidades e culturas diversas, através das quais desempenham papéis sociais que ajudam a constituir suas identidades. Hall (2006) e Bauman (2005) falam do caráter múltiplo, contraditório, fragmentado e dinâmico da identidade, que percebo nos meus alunos como facetas identitárias, fenômeno típico da pós-modernidade. Assim, há uma compreensão de que não é uma identidade que nos constitui, construímo-nos por meio de identidades pelo fato de pertencermos ao mundo pós-moderno. Ao vivermos em uma sociedade de constantes mudanças, nossa identidade não é fixa, nem única.

Participar de diferentes atividades sociais pressupõe o uso de linguagens que permeiam essas atividades, de imagens que se movimentam, de sons e de outros recursos multissemióticos. Concordo com Rojo (2012) ao defender a inserção no currículo escolar, de trabalhos que considerem a presença, às vezes central, de outras formas de expressão que não a verbal e que considere também as relações da escrita com as culturas, não apenas respeitando-as, mas também as fortalecendo e trazendo-as para reflexão no cotidiano escolar,

apresentando-nos a pedagogia dos multiletramentos, resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) e de um manifesto (1996).

Desse ponto de vista, concordo com Rojo (2012) sobre a necessidade de inserir no currículo escolar atividades pedagógicas que tragam para a escola a diversidade cultural dos alunos: a roça, a feira, o comércio e outras vivências que implicam na necessidade de uso de várias linguagens. Por isso, no ensino de língua materna, pensar apenas na escrita verbal é uma limitação que não traz para a escola as necessidades de comunicação dos tempos de hoje (GOMES, 2014 – comunicação pessoal). Assim, trabalhar com os estudantes na escola onde realizei a pesquisa implicou em propor atividades pedagógicas que utilizassem o celular, já que é, praticamente, o único dispositivo digital que eles possuem.

Diante do contexto descrito, surgiu a questão que norteia essa pesquisa: **como o trabalho com os Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa pode atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual?**

Apresento três hipóteses nesta pesquisa: **a primeira** é a de que seria possível que a construção identitária dos alunos pudesse ocorrer a partir de um ensino de Língua Portuguesa voltado para as práticas sociais discursivas, das quais participam cotidianamente; **a segunda** hipótese é a de que o ensino de Língua Portuguesa poderia contribuir na construção identitária dos alunos ao levar em consideração sua história de vida, sua cultura, suas expressões por meio dos multiletramentos adquiridos dentro e fora da escola; **a terceira hipótese** é a de que a produção de textos multimodais permitiria ao aluno sair da postura de receptor para a de produtor, assumindo uma atitude crítica e responsiva.

Para responder à questão de pesquisa, foram propostas atividades pedagógicas a partir da multimodalidade e por meio dos Novos Letramentos, por um período de oito meses, para atender aos diversos usos das linguagens nos lugares onde os alunos atuam.

A pesquisa está organizada em três capítulos. Na Seção 1 – Aspectos Teóricos – apresento alguns conceitos fundamentais para o entendimento desta pesquisa e faço uma abordagem sobre o ensino de língua portuguesa e um pouco do contexto sócio-histórico onde ele acontece. Na Seção 2 – Metodologia – explico qual é a natureza desta pesquisa, em que contexto ela ocorreu, quais foram os instrumentos de geração de dados e qual foi o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento deste trabalho científico. Na Seção 3 – Análise e Discussão dos Dados – apresento um estudo detalhado dos dados ao analisá-los com uma consistente base teórica e sob o ponto de vista de minha experiência como professora-

pesquisadora no contexto em que se deu a pesquisa com a intenção de responder às questões que possivelmente responderão à questão principal desta pesquisa.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 A Educação pública no Brasil e o ensino de Língua Portuguesa

Para tratar de ensino de Língua Portuguesa neste capítulo, torna-se necessário abordá-lo em um contexto mais amplo, o da educação pública no Brasil: aspectos históricos, reformas educacionais, inovações metodológicas, políticas públicas, dentre outros aspectos.

2.1.1 A educação pública: problemas e desafios no Brasil do século XXI

A educação pública brasileira é historicamente marcada por problemas e desafios. Apesar das várias reformas educacionais e de medidas políticas, a realidade da educação denuncia um sistema de ensino que gera a exclusão e o fracasso escolar. Para agravar a situação, não são poucos os que atribuem a exclusão e o fracasso escolar como resultantes da democratização do ensino a partir dos meados do século XX e à introdução das tecnologias na educação.

É inegável o fato de que aumentaram muitos investimentos na educação pública; porém inegável também é a realidade precária de tantas escolas: ainda falta merenda, carteiras escolares, livros didáticos, uma estrutura física adequada, bibliotecas, quadras de esporte, um quadro de professores bem preparados, recursos tecnológicos e outras precariedades que repercutem na má qualidade do ensino público.

Consideremos como desafios da educação brasileira do século XXI três grandes problemas apontados por dezenas de pesquisa: a exclusão social, o fracasso escolar e a introdução das tecnologias na educação.

2.1.1.1 Exclusão social e fracasso escolar

O Brasil, apesar de tantas reformas educacionais, não conseguiu erradicar o analfabetismo. Sem dúvida, o ingresso de um maior número de alunos nas escolas públicas do país não é uma garantia de que conseguirão sair da escola com habilidades básicas de leitura e de escrita. Estatísticas apontam que após vários anos matriculados na escola muitos alunos não leem.

Embora seja possível identificar melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas séries finais do ensino fundamental de todo o país, como

podemos observar nas tabelas³ a seguir, em Alagoas, o aumento dos índices não acompanhou a média nacional:

Tabela 1 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Nacional)

TOTAL	IDEB OBSERVADO					METAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	-	3.5	3.7	3.9	4.4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> <acesso em 08 de mar.2015>.

Em 2007,2009 e 2011 os resultados dos anos finais do ensino fundamental no país superaram as metas estabelecidas, mas em 2013 o resultado foi inferior à meta a ser cumprida. Na tabela 2, que reflete os resultados do Estado de Alagoas, as metas de 2011 e 2013 não foram cumpridas. O IDEB da educação pública de Alagoas reflete uma realidade educacional com sérios problemas estruturais nas escolas que funcionam precariamente, falta de professores, contratos de professores que terminam antes da conclusão do ano letivo, desconsideração do plano de cargo e carreira dos funcionários da educação que desencadeia indicativos de greve dos servidores, professores que se submetem a uma jornada de trabalho de 60 h semanais para compensar os baixos salários, professores sem qualificação para a disciplina que lecionam e a ausência de concurso público para professores e para outros profissionais, como vigilantes, merendeiras, bibliotecários, agentes administrativos e secretários escolares. Esses são apenas alguns dos muitos problemas que afetam o desempenho da educação no Estado de Alagoas.

Tabela 2 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Alagoas)

TOTAL	IDEB OBSERVADO					METAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
	2.5	2.7	2.7	2.5	2.7	-	2.5	2.7	2.9	3.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> <acesso em 08 de mar.2015>.

³ Os dados que constam nas tabelas estão disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> <acesso em 08 de mar.2015>.

Se no âmbito nacional e estadual os dados são preocupantes, observemos a tabela 3, que reflete os índices educacionais do município de União dos Palmares: os resultados dos anos finais do ensino fundamental do município e da Escola Estadual onde ocorreu a pesquisa demonstram que superaram as metas estabelecidas em 2007 e 2009, mas em 2011 o resultado da Rede Municipal foi inferior à meta a ser cumprida. Em 2013, ocorreu o mesmo tanto na Rede Municipal quanto na Escola Estadual. Considerando que em 2010 o município passou por uma enchente de grandes proporções e que as escolas serviram de abrigo por mais de dois meses aos desabrigados, o ano letivo ficou prejudicado por esses fatores. Foram mais de sessenta dias sem aula. Além disso, o retorno às aulas não transcorreu normalmente porque grande parte dos nossos alunos passou a morar em uma “cidade de lona” distante da escola, devido ao fato de o lugar onde moravam ter sido totalmente destruído pela enchente e os escombros de suas casas destruídos pela Defesa Civil. Atualmente, o lugar está desabitado, como podemos constatar nas fotografias do Apêndice A. Por dois anos, muitos alunos moraram em barracas de lona em um lugar onde não havia saneamento básico, nem água, nem energia, nem posto de saúde. Um lugar abandonado pelo poder público e dominado pela violência. Alguns dos alunos vitimados pela enchente abandonaram a escola, enquanto outros iam à escola em busca de um pouco mais de conforto, como ter o prazer de praticar atividades físicas e tomar um banho de chuveiro. Tornou-se impossível trabalhar com o livro didático em sala de aula, uma vez que nossos alunos perderam esse e outros materiais escolares. O calor e a escuridão prejudicaram o cumprimento de atividades extraescolares.

Tabela 3 – Anos Finais do Ensino Fundamental (União dos Palmares)

TOTAL	IDEB OBSERVADO					METAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
	2.1	2.2	2.6	2.6	2.9	-	2.1	2.3	2.7	3.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> <acesso em 08 de mar.2015>.

Tabela 4 – Anos Finais do Ensino Fundamental (Escola Estadual - campo desta pesquisa)

TOTAL	IDEB OBSERVADO					METAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
	2.8	3.0	2.7	2.1	3.1	-	2.8	3.0	3.2	3.6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> <acesso em 08 de mar.2015>.

Provavelmente, o IDEB de 2.1 em 2011 reflete os problemas desencadeados pela enchente de 2010 e outros fatores apontados anteriormente. Embora alguns desses alunos ainda vivam em situações precárias e dependam de um transporte escolar deficiente, o IDEB de 2013 da escola que foi campo de pesquisa deste trabalho aponta uma melhoria de 1.0 em relação ao IDEB de 2011.

Apesar de algumas melhorias, as políticas públicas para uma educação de qualidade não atingem metas esperadas. Revistas, jornais de circulação nacional e emissoras de TV denunciam uma realidade que não pode ser negada nem desprezada pelo governo, nem pela sociedade: há alunos que estudam em escolas sem carteiras, sem livros, sem merenda escolar, sem as mínimas condições básicas de funcionamento. A falta de professores e a composição de um quadro de professores despreparados colaboram para o descrédito atribuído ao ensino público.

A evasão e o fracasso escolar contribuem para uma realidade excludente do ensino público no Brasil. Por essas e outras razões, tornou-se indispensável um Plano Nacional de Educação que venha combater os entraves que tornam a educação pública brasileira um desafio. É preciso garantir o acesso de todos à escola e que os alunos permaneçam (e aprendam) até concluir a educação básica em escolas com estrutura adequada e com professores capazes de contribuir para a melhoria de uma educação pública que atenda às necessidades e aos anseios dos alunos.

Obviamente, o ensino de Língua Portuguesa na escola pública é desafiador. Antunes (2009, p.40) aponta quais devem ser as prioridades para superar a realidade problemática da educação: “a implantação séria e consistente de um programa de ensino que leve, bem amplamente, a uma *educação linguística*, o que significa um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos” (grifo da autora). Para isso, segundo a autora, seria necessário o envolvimento da sociedade: solicitando mudanças, denunciando ingerências, engajando-se. Mas, para mudar o ensino público, faz-se urgente um projeto muito mais amplo que o de “uma educação linguística”; seria um projeto de educação e de cidadania. Em síntese, ações mais consistentes do governo e da sociedade é que serão agentes de mudanças capazes de executar um amplo projeto de educação pública brasileira.

É por isso que este projeto de pesquisa procura justamente trazer para a sala de aula uma educação linguística menos “ingênua”, mais ampla, no sentido dos usos das linguagens nos contextos locais, considerando os novos letramentos que emergem do contexto sociodiscursivo dos alunos.

Sabemos que as trajetórias do ensino de língua portuguesa no Brasil mudam de acordo com a bússula da história; por isso, a possibilidade de apresentar um panorama histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil vinculada a eventos históricos marcantes na história do país parece facilitar a compreensão do que ocorre ainda hoje no ensino de língua materna em nosso país.

De fato, a chegada da Língua Portuguesa ao Brasil tem como marco histórico a dominação portuguesa no século XVI, pois o desembarque dos portugueses nas terras de nações indígenas não traria apenas o domínio político e econômico, mas uma imposição religiosa, cultural e linguística que ainda hoje se refletem no ensino e no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Dialogando com a História, deparamo-nos com o Brasil do século XVI, no qual os nativos falavam mais de 50 línguas; destacando-se a língua dos tupinambás, o tupi. Além do intenso multilinguismo, era intenso o trabalho dos catequizadores. Dentre os catequistas, o jesuíta José de Anchieta tornou-se o primeiro a comunicar-se em tupi, provavelmente, pregando aos nativos na língua que lhes era familiar. Além disso, existem escritos em tupi deixados pelo missionário, conforme relata Mattos (2012). Sabemos, entretanto das proibições de se falar a Língua Geral e da obrigatoriedade de todos os habitantes se comunicarem em português.

Ainda segundo o mesmo autor, o século XVII vai ser marcado por escritores portugueses e brasileiros, a exemplo de Padre Antonio Vieira e de Gregório de Matos. Pode-se dizer que a Língua Portuguesa no Brasil já demonstrava traços de um falar “distinto” do de Portugal e uma “excelência da língua escrita” a que ele atribui ao trabalho dos professores da época (beneditinos, dominicanos, franciscanos e jesuítas).

Como sabemos, a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem uma estreita relação com o exercício do poder político português no Brasil-colônia. É no século XVIII que a Reforma Pombalina torna obrigatório o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, além de outras medidas educacionais desencadeadoras de mudanças substanciais no ensino, resultando numa escola com características de um ensino público e laico que destoava dos dois primeiros séculos da colônia portuguesa. A reforma no ensino teria como objetivo harmonizá-lo aos interesses do governo português e colonial, pois a implantação de uma nova proposta educacional estaria em consonância com o pensamento iluminista e a necessidade da coroa portuguesa em modernizar-se. (MACIEL; NETO, 2006).

De acordo com Mattos (2012, p.202), apesar de termos tido uma “avalanche de imigrantes” e os escritores brasileiros terem “um assunto diverso” do assunto dos poetas

portugueses, “a língua era basicamente a mesma” porque de os mais letrados terem tido uma “educação superior lusitana”. Todavia, com a língua falada a situação era diferente, a exemplo da forte “herança da fala tupi”.

Apesar das tentativas de a coroa portuguesa e do poder local de banir os movimentos nacionalistas que vinham ocorrendo desde o século anterior, o século XIX marca a Independência do Brasil; entretanto, Silva e Cyranka (2009) destacam que desde a instituição do ensino de Língua Portuguesa como uma disciplina obrigatória, em 1750, pelo Marquês de Pombal, permaneceu a mesma concepção de ensino até 1940 (século XX): um ensino de gramática, de retórica e de poética voltado para a elite brasileira.

Faraco (2008, p. 183) afirma que “o ensino de português no Brasil foi alvo de uma crítica bastante específica até meados do século XX”, devido, não necessariamente ao ensino da gramática, mas à “obsessão do erro”, à “ênfase na terminologia e não nos fatos” e ao “excesso de formalismo da análise sintática tradicional”.

Por outro lado, a década de 50 marca o início da democratização do ensino e, conseqüentemente, do ensino de língua materna. Embora os alunos não apresentem o perfil dos alunos de épocas anteriores, não é a classe popular a frequentadora dos bancos escolares. Além disso, nas décadas seguintes o ensino secundário continua sendo pago, impedindo o acesso de população menos favorecida economicamente.

Uma reforma do ensino, em 1972, substituiu a disciplina Língua Portuguesa por uma área denominada “comunicação e expressão” e boa parte dos livros didáticos deixou de incluir a gramática, ampliando-se espaços para conceitos “oriundos da teoria da comunicação”. Mas isso não aboliu o ensino da gramática nas escolas, embora tivesse “um lugar apenas acessório nos programas oficiais e nos livros didáticos”. (FARACO, 2008, p.184-185).

A década de 80 é marcada por debates sobre o ensino da língua materna, que culminou em uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996):

na área da língua portuguesa, os Parâmetros para o ensino fundamental conceituam a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, dão ênfase ao domínio das práticas sociais da língua falada e da língua escrita, ao qual subordinam o estudo gramatical, e estipulam o texto como unidade de ensino. (FARACO, 2008, p.192).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é um documento que trata da importância do trabalho com gêneros e tipos textuais, embora recomende o trabalho com o texto literário e estimule uma prática pedagógica interdisciplinar.

Muitos professores resistiram e resistem às mudanças; outros poucos tentaram abraçar as novas concepções de ensino de Língua Portuguesa e aplicar ao ensino da língua uma

metodologia mais condizente com as teorias linguísticas que regem os PCN. No entanto, não demorou muito para que se percebesse a falta de uma formação adequada para isso.

O passar dos anos foi efetivando a democratização do ensino nos diversos níveis e modalidades de ensino; porém, ainda hoje, não trouxe o que se esperava: a erradicação do analfabetismo. Muitas crianças (jovens e adultos) continuam fora da escola; outros são matriculados, mas evadem; outros, ainda, permanecessem mesmo condenados ao fracasso por uma escola que ainda não se adaptou à nova realidade.

Até hoje, persistem as discussões sobre o ensino da gramática e sobre suas consequências, uma vez que o estigma das variedades populares prevalece, e o fracasso escolar encaixa-se nos alicerces de um ensino de Língua Portuguesa que ignora a cultura linguística dos alunos oriundos das classes populares. Associadas a isso estão as deficiências em leitura e escrita, agravantes de um quadro problemático do ensino de língua materna e da educação pública do Brasil.

Para mudar o quadro, não bastam debates, nem pesquisas, nem a melhoria dos cursos de formação de professor, nem as reformas legais no ensino. Somadas a isso, faz-se necessária a efetivação de medidas políticas e educacionais que garantam, de fato, uma educação de qualidade.

Um dos muitos desafios da escola hoje é a inclusão social. Como professores de Língua Portuguesa, temos uma missão: promover a inclusão por meio da língua como prática social discursiva.

Bagno (2011, p. 125-grifo do autor). discorre sobre as forças centrípetas que atuam sobre a língua com a intenção de “conter seu impulso de mudança”. Ele coloca a escola como a mais importante dessas forças. Segundo o autor, “a escola tenta veicular uma cultura que está geralmente associada com as camadas privilegiadas e, por conseguinte, transmitida na roupagem de uma ‘língua’ considerada ‘cultura’ ou exemplar” A abordagem do linguista reacende velhas discussões, como a de que a escola deve promover o respeito às diferenças.

Precisamos entender que a escola pública não atende alunos das classes privilegiadas e não pode negar a realidade: a cultura dos que adentram a escola não é a cultura da elite, nem o repertório linguísticos dos que circulam e se aglomeram nas salas de aula reflete uma língua “cultura” ou “exemplar”. Os nossos alunos, fora da escola, convivem com pessoas não escolarizadas, a exemplo de avós, pais, tios e vizinhos. Suas vivências linguísticas não são pautadas pelo didatismo escolar, mas pelas regras internalizadas apreendidas na interação com seu núcleo familiar e nos lugares onde vivem. A negação desse conhecimento linguístico trazido à escola pelos alunos resulta em negar-lhes suas identidades linguísticas por meio de

atitudes preconceituosas que resultam na exclusão de uma cultura linguística desprezada pela escola ainda hoje. Por outro lado, a instituição escolar tem, além de valorizar a cultura linguística dos alunos, a obrigação de ampliar essa cultura proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às variedades linguísticas e seus usos de acordo com os contextos discursivos, em que se devem considerar os modos de produção e recepção de textos.

A escola como força centrípeta tende a ser excludente, provocando no aluno um silenciamento resultante da negação ou do impedimento de o aluno ter respeitado o direito de interagir com os outros integrantes da escola por meio da mesma forma que aprendeu fora dela: falando sua própria língua, da maneira que aprender fora da escola, em um português que não é culto, nem exemplar do ponto de vista da escola.

Koch (2003) nos fala da concepção de língua como “lugar de interação”. Desse ponto de vista, referendado pelos fundamentos teóricos bakhtinianos, no qual a língua tem como realidade fundamental “a interação verbal social” (RODRIGUES, 2005, p.155). Uma interação por meio da língua materna que não tem a escola como o único lugar social do aluno, uma vez que o dialogismo da língua é exercitado em todos os lugares sociais que constituem as práticas discursivas do aluno.

Por esta razão é que esta pesquisa incluiu atividades pedagógicas que trouxessem as práticas anteriores dos alunos, permitindo-lhes o acesso ao meio letrado pela utilização da tecnologia, que trouxe para a escola a realidade local desses alunos e também como se dá a relação deles com o lugar onde vivem, com a escola e com o mundo.

2.1.1.2 Ensino e tecnologia

Medidas e programas educacionais relacionadas à Educação e Tecnologia tornaram-se frequentes. Surgiram muitas iniciativas e ações relacionadas à Educação a Distância, cursos *on line* com o objetivo de uma formação continuada do docente, implantação de laboratórios de informática nas escolas e de sistema de *Internet (wifi)*.

Por outro lado, a manutenção dos laboratórios de informática é quase inexistente, como ocorre na escola em que se deu a pesquisa. Lá, o laboratório, que é do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), praticamente não funciona: a maioria dos computadores não está em condições de uso. Na época em que foi implantado o laboratório funcionava diariamente com alunos e professores nos três turnos, durante os cinco tempos de aula. Todavia, no segundo ano de funcionamento, os problemas tornaram-se frequentes desestimulando professores e alunos a fazerem uso do recurso.

Ainda assim, nos projetos realizados na escola, tornou-se uma prática comum o uso de *softwares* como o *Power Point* e o *Movie Maker* na elaboração de material de apoio para apresentação de trabalhos. Um dos projetos de 2014 propôs como atividade a produção de um documentário por turma, ou seja, foram produzidos trinta e oito documentários. Para isso, o uso do celular como recurso de gravação e de fotografia tornou-se algo comum.

Contudo, se o laboratório de informática da escola estivesse funcionando adequadamente, talvez o formato das aulas mudasse e muitos outros trabalhos pudessem ser realizados.

2.1.1.3 O ensino de Língua Portuguesa e os Novos Letramentos

A sociedade contemporânea é marcada por uma realidade midiática que provoca um entrançamento de duas realidades: a real e a virtual. Para nós, que carregamos mais de três décadas de vida, o estabelecimento de fronteiras entre o real e o virtual não é uma tarefa das mais laboriosas. O mesmo não ocorre àqueles nascidos no Brasil da década de 90. Para eles, real e virtual se assemelham de tal forma que a maioria dos jovens passa mais horas do dia interagindo por meios midiáticos que na comunicação face a face.

O internetês, entendido como um “dialeto diastrático”, um dialeto social e uma variação da língua, utilizado como uma língua escrita própria da *Internet* (BISOGNIN, 2011), passou a ser uma das principais formas de comunicação dos jovens. Basta verificar as redações solicitadas em sala de aula para encontrar termos como “vc”, “xero” e “#fim”. São as tecnologias digitais criando novas possibilidades de comunicação verbal e não verbal, que extrapolam o espaço digital.

Com isso, cada vez mais, parece desinteressante ao aluno de uma sociedade contemporânea utilizar-se apenas de papel e caneta quando poderia utilizar-se de outras possibilidades para se comunicar. Ele poderia usar imagens, sons, animação (efeitos de imagem, de som e de movimento), como o faz por meios digitais.

Em Língua Portuguesa, o trabalho de leitura e escrita deve ser um trabalho em que o professor promove a alfabetização, o Letramento, o Multiletramento e os Novos Letramentos. Isso implica em inserir outros modos de expressão, tais como o visual, o sonoro etc. e na abertura para a variedade de culturas na sala de aula.

2.1.2 Letramentos, Multiletramentos e Novos Letramentos

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato em 1986 (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012). Todavia, neste estudo optaremos pelo termo “letramentos”, no

plural, por estar relacionado à perspectiva discursiva, como atesta a definição de Kleiman (1995). Ela define letramentos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (p.11). Considerando-se que esse conjunto de práticas sociais ocorre em uma sociedade contemporânea, onde identidade e poder remetem à visibilidade social, os letramentos não englobam todas as práticas sociais cotidianas de nossos alunos. Logo, essa perspectiva de letramentos não seria a mais adequada ao ensino de Língua Portuguesa, pois é o trabalho com os Multiletramentos que vai promover um letramento (crítico) digital, ou os Novos Letramentos.

Para que compreendamos melhor o trabalho com os Novos Letramentos, será preciso que façamos a distinção entre Modelo Autônomo de Letramento e Modelo Ideológico, pois é deste último que deriva o trabalho com os Novos Letramentos. Magalhães (2012, p.28-29) nos auxilia nessa compreensão ao lembrar-nos que “a concepção do letramento autônomo é basicamente o eixo norteador do curso de Letras nas Instituições de Ensino Superior [...]”. Além disso, a autora apresenta a oposição que Street (1995) faz entre o Modelo Autônomo de Letramento e o Modelo Ideológico. Este tendo como base a leitura e a escrita concebidas como “práticas sociais atravessadas por relações ideológicas de poder e por ideologias”; uma análise do letramento numa perspectiva teórica “que considere dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia” e que “as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia” (MAGALHÃES, 2012, p.28-29).

No capítulo 5 do livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, escrito por Brian Street com a colaboração de Joana Street (STREET, 2014, p. 129-130), o autor dessa publicação traduzida para o português por Marcos Bagno trata do “processo de pedagogização do letramento” e da “construção e interiorização do modelo autônomo do letramento”, no qual ilustra “o distanciamento entre língua e sujeitos”, a maneira como são “referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica” os processos de leitura e escrita “como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação”, tanto para “as relações de poder” quanto para a “ideologia”. Embora esses escritos tratem de estudos realizados na década de oitenta nos Estados Unidos, aqui no Brasil ainda é comum no discurso e na prática pedagógica características do Modelo Autônomo de Letramento.

Sendo assim, compreendo que os três pontos como base para o Modelo Ideológico de Letramento convergem para uma proposta de ensino de língua portuguesa que, além de

considerar a realidade dos alunos, atenda às múltiplas demandas de linguagem, tendo em vista todos os contextos discursivos, inclusive os espaços virtuais e sua complexidade de comunicação. Desse modo, o ensino de língua portuguesa passará a ser constituído por um currículo que atenda às necessidades reais de comunicação dos alunos por meio da aquisição e do domínio de novos letramentos.

Caso isso não ocorra, mesmo que mudanças positivas estejam se concretizando em relação à formação docente e à prática pedagógica, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda estará longe de atender, de fato, às necessidades reais dos nossos alunos.

2.1.2.1 A pedagogia dos Multiletramentos

No Capítulo 1, “Diversidade Cultural e de linguagem na escola”, do livro *Multiletramentos na escola*, Rojo (2012) destaca a necessidade e a importância de se trabalhar com a Pedagogia dos Multiletramentos. A autora, em consonância com o Grupo de Nova Londres, que publicou em 1996 um manifesto sobre essa pedagogia, destaca que precisamos considerar a “multiculturalidade” e a “multimodalidade” presentes na escola. O que isso significa? Significa que nós, professores de Língua Portuguesa devemos fazer o seguinte: primeiro, reconhecer a variedade cultural presente na escola e em nossas salas de aula; e também o caráter multissemiótico de nossa comunicação (verbal, visual, etc.). Ou seja, no ensino de Língua Portuguesa, esse é um desafio para nós. Como faremos para enxergar as várias culturas de nossos alunos e a multimodalidade presente em nossa comunicação, trabalhando a nossa língua e promovendo um ensino de Língua Portuguesa que seja multicultural e multimodal? Possivelmente, se os alunos conseguirem entender melhor as diferenças culturais e aceitarem a convivência em um mundo multicultural e conseguirem entender um pouco mais sobre outras linguagens que compõem o mundo da significação, a escola estará cumprindo o seu papel. Assim, talvez passem a ser cidadãos mais atentos ao mundo em que estão inseridos.

2.1.2.2 Os Multiletramentos e os Novos Letramentos: derrubando os muros da escola

Neste estudo, a compreensão de cotidiano escolar extrapola o espaço da sala de aula e do prédio da escola. Passam a incorporar o cotidiano escolar e os “lugares sociais do aluno”, seu contexto sociocultural, sua historicidade. Portanto, concebemos uma escola sem muros, ou seja, uma escola interativa, em comunicação com a sociedade contemporânea.

Uma das características da escola do século XXI deve ser a de uma escola atenta a seu tempo, tanto do ponto de vista global, quanto do ponto de vista local. Em uma escola assim, a

disciplina Língua Portuguesa deverá refletir em seu processo de ensino um estudo de língua que faça sentido para o aluno, partindo sempre de uma prática situada.

Sendo assim, compreendo que o ensino de Língua Portuguesa terá como ponto de partida (e também de chegada) uma concepção de linguagem como prática social. Para Balloco (2005, p.67), é possível depreender a “concepção da natureza da linguagem como prática social, afetada pela ideologia, pela cultura, ou seja, por variáveis históricas e culturais”, conforme “um breve exame dos títulos e trabalhos” de Kress (Apud BALLOCO, 2005, p. 67) como exemplifica a autora: “*Language and Control* (com Fowler et al., 1979), *Language as Ideology* (com Hodge, 1979), *Linguistic Processes in Socio-cultural Practice* (1989), *Communication and culture* (1987); *Social Semiotics* (com Hodge, 1988)”. Ou seja, uma prática situada, uma prática de produção de significados, de modo que o sujeito (do discurso) age no mundo por meio da linguagem, assumindo várias posições. “As posições do sujeito são representadas pelos lugares a partir dos quais os atores sociais podem falar e os papéis que podem desempenhar.” (BALOCCO, 2005, p. 69). Por isso, poderemos verificar no decorrer da pesquisa que os alunos participantes atuarão nos diferentes contextos por meio de múltiplas linguagens .

Em suas práticas sociais, o sujeito da sociedade contemporânea não interage em eventos comunicativos produzindo significados exclusivamente por meio da linguagem verbal. A linguagem verbal é apenas uma das inúmeras possibilidades de comunicação. Nos processos de comunicação, os discursos são multissemióticos. Basta observar um grupo de jovens conversando: eles conversam ao mesmo tempo em que compartilham mensagens, vídeos, fotografias através do celular conectado à *Internet*. As postagens são feitas em diversas redes sociais. O *WhatsApp*, um aplicativo com características de rede social, é um exemplo de como a comunicação passou a ter, ainda mais nos últimos anos, uma natureza multissemiótica, já que os usuários do aplicativo trocam mensagens escritas, enviam *emoticons*, fotos e utilizam-se de outros recursos, a exemplo de mensagens em áudio e/ou vídeo que são direcionadas a grupos ou destinadas a um único usuário.

Ao considerar as práticas sociais dos alunos, poderemos criar possibilidades de usos das linguagens de modo que nossa prática pedagógica leve em consideração os novos letramentos.

Compreendo, pois, que ao trabalharmos com os Novos Letramentos não devemos dissociá-los das questões identitárias, nem das questões ideológicas, nem das relações de poder, nem dos contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e nem de suas práticas sociais de linguagem.

2.1.3 Ensino de Língua Portuguesa e construção identitária do aluno

A construção identitária dos alunos perpassa pelo âmbito da língua e tem uma intensa relação com as linguagens. No ensino de língua materna, o professor desenvolve atividades didático-pedagógicas que poderão contribuir com a construção de identidades. Daí a importância de um trabalho investigativo para que se possa identificar que atividades podem contribuir positivamente para esse processo identitário.

Como há um estreito vínculo entre a Língua Portuguesa e a construção identitária, cada aluno participante da pesquisa poderá revelar no processo de interação verbal sua identidade, ou suas identidades, já que o uso da língua por meio de práticas sociais poderá construir nossa identidade linguística.

Segundo Antunes (2009, p.19-24), ao revelar aos outros quem somos e a que grupo(s) pertencemos, revelamo-nos a nós mesmos pela sensação de pertencimento. Vale acrescentar sobre o que a autora diz sobre o povo ter uma identidade resultante, segundo ela, “dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da *linguagem verbal*”. Mesmo destacando a linguagem verbal, ela admite que a identidade seja mediada por linguagens, salientando que linguagem, língua e cultura são indissociáveis. Todavia, nesta pesquisa não sobrepomos a linguagem verbal às outras linguagens. Ao contrário, nossa investigação considera as múltiplas linguagens como construtoras e reveladoras de múltiplas identidades.

Além disso, nessa investigação de como ocorre a construção identitária dos alunos, compreendo que não basta evidenciar identidade(s) linguística (s). Há outras identidades que nos interessam aqui, como, por exemplo, a identidade religiosa.

A afirmação de Bauman (2005, s/n)⁴ sobre a busca de identidade nos coloca diante, segundo ele, de uma “tarefa intimidadora.” Algo que ele diz ser “alcançar o impossível”. Concordemos com o autor, porque viver na modernidade é experimentar inconsistências que nos submetem a uma (re) construção identitária a cada escolha e a cada experiência, a cada “pertencimento”. Para o sociólogo, “o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha”. Quando a ideia de pertencimento nos ronda, novas identidades surgem ou afloram. A todo o momento, o mundo moderno expõe-nos a experiências sociais em que “identidade e pertencimento” são “negociáveis” e “revogáveis”. Portanto, há uma permanente

⁴ As citações diretas de *ebook/epub* trarão “s/n”, que significa sem número de páginas, porque as páginas mudam conforme o dispositivo e o tamanho da fonte. A localização de citações poderá ser feita por meio de “busca”, ferramenta disponível em qualquer leitor de *ebook/epub*. Todavia, os livros eletrônicos que não apresentam essas “especificidades” trarão o indicativo de páginas nas citações de acordo com a normalização (ABNT).

reelaboração de nossas identidades provocada por fatores sociais e por nossas experiências pessoais.

Devido às mudanças que vêm ocorrendo em ritmo vertiginoso neste início de século XXI surgem muitos dilemas. Um deles é o dilema da(s) identidade(s). Bauman (2005) fala da construção identitária como uma “forma de experimentação infundável”. Logo, essa construção precisa ser compreendida como um processo em que as mudanças é que são permanentes, uma vez que, atualmente, tratamos de identidades metamorfoseadas.

Sendo assim, compreendo que os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa também passam a ser processos de construção de “múltiplas identidades”, tanto do professor, quanto dos alunos: a identidade linguística, a identidade de gênero e a identidade cultural, dentre outras. Nesse processo, professores e alunos constroem também sua auto-identidade, porque quanto mais eles enxergam criticamente o seu entorno, mais eles refletem sobre quem são. Para Giddens (2002, p.36), a auto-identidade sofre transformações, tanto no âmbito local quanto no âmbito global: “as transformações na auto-identidade e a globalização, como quero propor, são os dois polos da dialética do local e do global nas condições da alta modernidade”. Ou seja, sofremos influência da nossa cultura local; mas essa realidade cultural local não está isolada, pois estamos em um mundo em que estamos interconectados pela globalização.

Portanto, no estudo investigativo da construção identitária é preciso que se leve em consideração os contextos em que estamos inseridos, porque em cada situação, em cada prática social apresentamos identidades diferentes: em determinado momento sou professora, em outro sou mãe, em outro sou aluna, e assim revelo-me como um ser identitariamente multifacetado. Afinal, somos todos constituídos por uma pluralidade de identidades.

Hall (2006) também fala da transformação contínua da(s) identidade(s) do sujeito pós-moderno, que na interação com a realidade, é incessantemente transformado. Transformações se dão no campo discursivo, no campo das linguagens.

A construção identitária tem relações estreitas com nossas interações linguísticas diárias. Na introdução de seu livro *Comunicação e identidade: quem você pensa que é?*, Martino (2013, s/n) afirma que ao sermos questionado sobre quem somos “começamos a formar um *discurso*, uma narrativa sobre nós mesmos” (grifo do autor). Ao dizer quem somos por meio de um discurso, estamos fazendo um discurso de identidade. O autor destaca que esse discurso de identidade é constituído a partir de “experiências significativas”. Desse ponto de vista, compreende-se que o discurso de identidade é o discurso da memória: “uma representação de nós mesmos”.

Quando produzimos o discurso, não somos apenas nós que atribuímos sentidos a ele, o outro vai atribuir ao nosso discurso significados que podem, inclusive, diferir do que intencionávamos dizer. Além disso, a interpretação do discurso não se reduz ao código verbal, mas as outras linguagens que o constituem. Portanto, se o discurso assume uma natureza multimodal, a compreensão de como ocorre a construção identitária precisa levar em consideração a multimodalidade. Por exemplo, nas fotografias, nossas poses revelam quem nós somos; e não somente quem nós somos, mas quem fotografou, e também quem somos do ponto de vista do autor das fotografias.

Um ensino de Língua Portuguesa em que o trabalho com a multimodalidade permite aos alunos leitura de signos que extrapolam o campo verbal, como é o caso do trabalho com fotografias, amplia as formas de ler o mundo e de expressar sua história de vida, sua maneira de pensar e de agir.

Outro exemplo é o do estranhamento que experimentamos ao ouvir nossa voz gravada, que parece não ser nossa. É por isso que uma reflexão sobre como as pessoas estão se constituindo como sujeito leva-nos ao mundo das práticas discursivas multimodais.

2.1.4. A sequência didática e o Ensino de Língua Portuguesa

Na década de 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o direcionamento do ensino de Língua Portuguesa mudou. Teoricamente, a língua passou a ser trabalhada como prática social, as aulas passaram a ser planejadas em sequências didáticas, tendo o texto como objeto de ensino.

Na prática, os professores receberam os PCN, pelo menos inicialmente, sem nenhuma formação sobre esses documentos, que passaram a ser interpretados com base na compreensão e no entendimento de cada professor.

Mesmo com algumas ideias errôneas e distorcidas, boa parte do professorado começou a preparar suas aulas em forma de sequências didáticas; ora por exigência das coordenações pedagógicas das escolas; ora por iniciativa própria. O fato é que já não é tão incomum encontrar em salas de aula de escola dos interiores do Brasil, um professor trabalhando um determinado gênero textual a partir de uma sequência didática. A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), por exemplo, deve ser trabalhada, em qualquer parte do país, por meio de sequências didáticas.

No ensino por sequências didáticas, o professor prepara suas aulas sobre um determinado gênero textual, inclusive sobre gêneros textuais orais (mais formais). Deve-se, segundo Marcuschi (2008) trabalhar o gênero vinculado a alguma situação concreta de

produção, seja um contexto oral ou escrito. Algo parecido ocorre na pedagogia dos multiletramentos, quando sugere partir de uma “prática situada”.

A proposta de sequências didáticas para o ensino de gêneros nas séries fundamentais apresentada pelo autor traz como referência Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Para eles “uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82 – grifo dos autores). A sistematização apresentada pelos autores, e seguida parcialmente por mim, é composta de quatro elementos: apresenta-se a situação (contexto de produção), faz-se a primeira produção, trabalha-se com os módulos (atividades para superar os problemas identificados na primeira produção) e faz-se a produção final (evidencia as aprendizagens resultantes das atividades desenvolvidas nos módulos). É evidente que a produção final não traz um texto pronto. Ele pode ser revisado, refeito e até descartado por ter características de um texto provisório, como destacam os autores.

Do meu ponto de vista, as sequências didáticas devem contemplar o ensino de textos multimodais, tão utilizados nos ambientes virtuais, levando em consideração a interação nesses ambientes, uma vez que os textos transmutados para os ambientes virtuais ou surgidos a partir desses ambientes exigem da escola um trabalho voltado para o letramento digital.

A leitura ou compreensão dos textos mediados pela comunicação midiática provoca no leitor novas formas de ler e escrever que promovem os novos letramentos ou o letramento digital. Como já foi mencionado neste capítulo, ao utilizar o termo letramentos, Bortoni-Ricardo (2004) faz referência às culturas de letramento; e os novos letramentos fazem parte de uma dessas culturas: a cultura midiática mediada por meios eletrônicos e pela *Internet*.

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos: a natureza da pesquisa, o contexto, os procedimentos adotados e os instrumentos de coleta de dados. Todavia, para entendermos com mais clareza os caminhos escolhidos para a realização deste trabalho, retomemos a questão desencadeante de nossa pesquisa: **como o trabalho com os Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa pode atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual?** Lançar o olhar sobre a questão provoca-nos, ao rememorar-la, uma reflexão sobre o tipo de pesquisa, e sobre quais procedimentos podem ter sido mais adequados para a obtenção de respostas à questão. Afinal, o objetivo deste capítulo é o de descrever a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa.

3.1.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa é utilizada desde o século XIX, além de muitas pesquisas na área da educação com abordagens qualitativas serem realizadas há décadas e discutidas mais intensamente nos últimos anos. Apesar disso, ainda paira uma obscuridade do que, de fato, constitui ou caracteriza uma pesquisa qualitativa. Em consequência de inúmeras conceituações ambíguas e contraditórias, corre-se o risco de denominar qualquer pesquisa não quantitativa de qualitativa, um conceito descabido atualmente (ANDRÉ, 2010).

Tendo em vista as inúmeras conceituações ambíguas e contraditórias, André (2010) adverte sobre a urgência de se esclarecer o conceito de pesquisa qualitativa, uma vez que nem sempre se sabe de que tipo de pesquisa qualitativa se está falando. Sendo assim, para esclarecermos sobre o que se define neste estudo como pesquisa qualitativa, adota-se neste trabalho o seguinte ponto de vista da autora:

eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta, ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria de nomações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2010, s/n).

É no âmbito do tipo de pesquisa que se define de modo mais restrito a natureza de nossa abordagem qualitativa. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa do tipo participante e de cunho etnográfico.

Uma das características da pesquisa participante é a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Neste caso, trata-se da interação entre a professora-pesquisadora e os alunos participantes. Ambos, imersos no contexto da pesquisa. Flick (2009, p. 46) afirma que “o pesquisador como pessoa, torna-se uma parte importante, de qualquer situação na pesquisa qualitativa.” Ao considerar seu envolvimento com a situação de pesquisa, o pesquisador deve se acautelar em relação à complexidade da questão “objetividade-participação”, no sentido de “saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade” (ANDRÉ, 2010, s/n – grifo da autora). Portanto, uma fundamentação teórico-metodológica consistente poderá manter o equilíbrio entre objetividade e subjetividade na investigação e interpretação da situação investigada pelo pesquisador ao lidar com a pesquisa participante de cunho etnográfico.

Brandão (1981) *apud* André (2010) aponta como característica da pesquisa participante o envolvimento dos participantes em várias fases da pesquisa, de modo que ela traga alguma melhoria para eles a partir de alguma ação, além de contribuir na formação dos participantes como pesquisadores capazes de conhecer melhor sua realidade e transformá-la. Há muito tempo se diz, no campo da educação, que o professor precisa ser um professor-pesquisador e que deve contribuir na formação de seu aluno para que o mesmo também comece a atuar como tal. Portanto, a pesquisa qualitativa participante é um tipo de pesquisa que se tornou muito pertinente ao campo da educação e, de um modo mais específico, à sala de aula.

3.1.2 O contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa é composto por uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Embora constassem no diário de classe 43 alunos matriculados, 03 alunos foram transferidos, 04 alunos não compareciam desde os primeiros dias de aula e 05 alunos raramente iam à escola. Além disso, 08 alunos dependiam de transporte escolar. Quando o transporte era suspenso, geralmente por falta de pagamento aos prestadores de serviço, os alunos se ausentavam da escola por um longo período. Durante as aulas, havia uma frequência diária em torno de 26 a 30 alunos. Assim, serão esses os alunos participantes desta pesquisa.

O ponto de partida desta pesquisa foram reflexões de uma educadora sobre a realidade de sua sala de aula, que resultaram em uma questão problematizadora: **como o trabalho com os Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa pode atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma**

escola pública estadual? É também a questão que arremessa-nos ao contexto que a desencadeou. Ele extrapola os limites da sala de aula quando é compreendido por uma visão macro da educação, considerando-se, por exemplo, o contexto socioeconômico e cultural da turma pesquisada, as políticas públicas e as ações resultantes delas no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

Faz-se necessário acrescentar a seguinte consideração em relação ao contexto da pesquisa: ainda que o cotidiano escolar não seja o nosso objeto de pesquisa, precisamos aferir sobre o cotidiano da sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa e sobre outras questões relativas ao cotidiano do aluno na escola. Todavia, ratificamos que a situação de pesquisa não se restringe à escola, mas a outros contextos sociais do aluno (a rua onde mora, o sítio, o bairro etc.).

Sendo assim, apesar de este estudo trazer à tona a realidade de uma sala de aula de um 9º ano do ensino fundamental, interessa-nos extrapolar o contexto da escola, como geralmente ocorre em pesquisas na área de educação que investigam questões intrínsecas ao processo de ensino e de aprendizagem. É importante salientar que a construção identitária do aluno ocorre em práticas sociais de um contexto mais amplo que o escolar. Daí emerge a necessidade de realização deste estudo entremeado: pesquisa participante e etnografia.

Em uma pesquisa de cunho etnográfico, como esta, considera-se que o processo de ensino e de aprendizagem situa-se num contexto mais amplo: no universo sociocultural dos alunos participantes da pesquisa. Como a nossa pesquisa não se limitou ao espaço da escola, o enfoque etnográfico aproximou a professora-pesquisadora e o contexto por meio da observação da realidade trazida para a sala de aula na qual estão inseridos seus alunos participantes.

Nesta pesquisa, iremos perceber que pesquisadora e participantes têm papéis ativos na investigação de sua(s) realidade(s), apesar de pontos de vista diferentes de ambos. Nota-se esse “ativismo” a partir dos instrumentos utilizados para a geração de dados: tanto a professora pesquisadora quanto os alunos participantes estavam envolvidos na geração e na coleta de dados.

3.1.3 Instrumentos de geração de dados

De acordo com Gibbs (2009) há uma diversidade de dados qualitativos e que os mesmos incluem qualquer forma de comunicação, constituindo-se de forma escrita, auditiva ou visual. Dessa afirmação podemos depreender uma consonância entre pesquisa qualitativa e os instrumentos de geração de dados desta pesquisa.

Para a geração de dados foram escolhidos três instrumentos: a entrevista, a fotografia e o programa de rádio (gravação em *podcast*)⁵. No entanto, a geração de dados por meio de entrevistas foi mais extensa e ocorreu ao longo do processo de realização da pesquisa.

Contudo, também serão analisados no capítulo reservado à análise outros dados coletados: trechos de gravação de áudio de uma exposição oral de alunos sobre fotografias selecionadas por eles e trechos de uma discussão de um trabalho em grupo durante a elaboração do roteiro de um programa de rádio.

A seguir, haverá um detalhamento de como os instrumentos de dados foram gerados por meio da aplicação de atividades de uma sequência didática. Logo depois, apresentarei quadros descritivos da geração de dados e relatos sobre a realização das atividades da sequência didática, assim como retomarei aspectos metodológicos referentes a cada fase da sequência didática. É importante uma atenção redobrada aos procedimentos metodológicos, uma vez que a geração de dados é entranhada na prática pedagógica.

3.1.4 A sequência didática e a geração dos dados da pesquisa: entrevista, fotografia e *podcast*.

Para gerar os dados que compõem esta pesquisa qualitativa participante de cunho etnográfico, foi aplicada uma sequência didática elaborada previamente por mim. À medida que as etapas/atividades da sequência didática foram aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, os dados foram gerados: entrevistas, fotografia e *podcast*.

Como este trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional parte de questões relativas ao universo da sala de aula, os dados foram gerados a partir da realização de atividades em sala de aula previstas em uma sequência didática elaborada com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), embora não siga à risca as características nem a estrutura proposta por eles.

Cabe aqui o esclarecimento de que entrevistas, fotografias e *podcast* foram tratados de maneira distinta: como conteúdos de Ensino de Língua Portuguesa e como instrumentos de geração de dados. Como instrumentos de geração de dados, as entrevistas e *podcast* estão sendo apresentados como dados da pesquisa neste capítulo e serão analisados e discutidos no último.

⁵ Doravante utilizarei o termo *podcast* ao referir-me às gravações feitas para a produção dos programas de rádio.

3.1.4.1 A entrevista

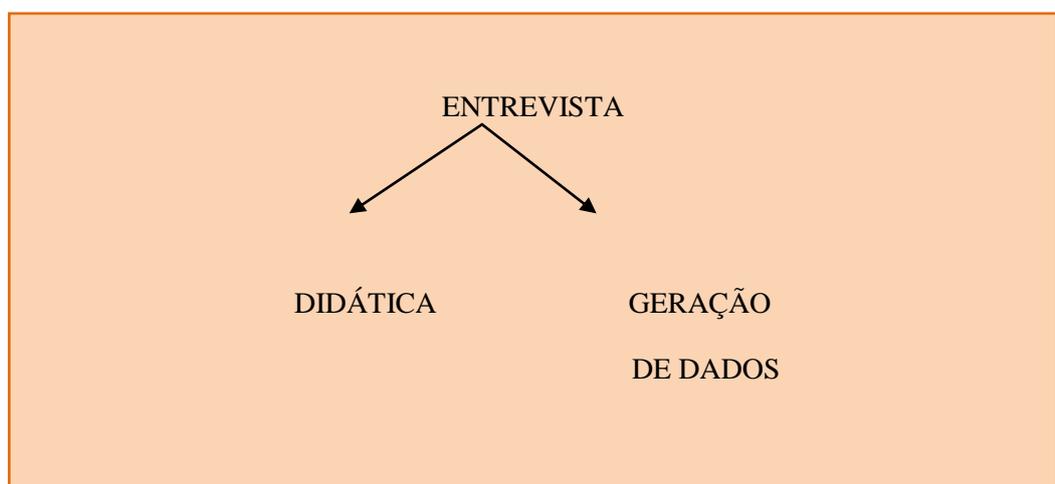
Antes de iniciarmos a descrição do processo de geração de dados, precisamos imprimir à entrevista um caráter de instrumento de dados, o que a distancia, neste momento, do tratamento didático que recebe como gênero na sequência didática.

Como instrumento de geração de dados,

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (NETO, 1994, p. 57).

O enfoque dado aqui, reafirmo, é o de entrevista como instrumento de geração de dados. Mesmo assim, serão descritos alguns procedimentos que denotam uma configuração didática. É importante salientar que talvez ocorra uma configuração didática devido ao fato de que a geração de dados está atrelada à aplicação de uma sequência didática ocorrida durante as aulas de Língua Portuguesa. Mas a relevância de uma geração de dados assim é que não “desequilibra” o dia-a-dia de uma sala de aula, ou seja, há uma contextualização dos procedimentos de geração de dados na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, como podemos visualizar melhor no quadro a seguir:

Quadro 1 – A entrevista como gênero e como instrumento de geração de dados



Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

O trabalho com as entrevistas priorizou a prática da oralidade em uma situação concreta de comunicação e teve um caráter multimodal. Como é sugerido pelos PCN, e pela pedagogia dos multiletramentos, o trabalho partiu dos conhecimentos e das experiências que os alunos já tinham sobre o gênero entrevista. Em seguida, tiveram oportunidades de

participar de atividades que ampliassem esses conhecimentos. Além disso, tiveram a oportunidade de produzir o gênero numa versão multimodal.

3.1.4.2 A fotografia

Segundo Sontag (2014), recentemente, a fotografia tornou-se “um passatempo”, um “rito social” e um instrumento de poder. Ela nos diz que “uma foto equivale a uma prova incontestável de que uma determinada coisa aconteceu”. Talvez por isso já não seja tão surpreendente para algumas pessoas a constatação de alguém ser fotografado na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) de um hospital, ou fazendo suas atividades matinais no banheiro de casa ou nos últimos momentos de sua vida. Munidas de celulares equipados com câmeras as pessoas expõem detalhes de suas vidas e invadem a privacidade de outros. Tornou-se possível e comum acompanhar a rotina de uma família nas redes sociais por meio de fotografias: a evolução de uma gravidez, o nascimento da criança, o dia-a-dia dela, e as novidades registradas em vários momentos de cada dia, o tipo de alimentação da família, os ambientes da casa, as visitas, as comemorações, as viagens, e os eventos sociais que frequentam. Ou seja, a fotografia compartilhada nas redes sociais tornou-se um ritual familiar, ou melhor, social.

Alunos e professores também se utilizam da fotografia para registrar suas atividades no cotidiano escolar. Com alguma frequência, fotos de alunos e professores em sala de aula publicadas nas redes sociais registram práticas pedagógicas e atividades habituais. Alunos fazem *selfies* no intervalo das aulas, e até mesmo durante momentos avaliativos e lançam imediatamente nas redes sociais.

Para Santaella (2007, p.394), ao referir-se à “leveza das câmeras digitais e dos celulares”, da facilidade de trazê-los conosco e também da “visualização imediata do recorte da realidade visível captura pelo clique” e da “possibilidade de envio para quaisquer pontos do planeta”, aponta como consequência disso o fato de que “qualquer instante do cotidiano, por mais insignificante que possa parecer, tornou-se fotografável [...]”. Sendo assim, propus aos meus alunos uma atividade em que lançassem mão do ato fotográfico.

Para gerar os dados por meio da fotografia foi proposto aos alunos fotografarem e também se deixarem fotografar, com a finalidade de comunicarem sobre suas histórias de vida, sobre os contextos sociais nos quais estão inseridos.

3.1.4.3 *Podcast*

O trabalho com o *podcast* deu oportunidade aos alunos de trazerem para a sala de aula suas vivências como ouvintes e participantes de programas de rádio locais. Além disso, tiveram a oportunidade de serem produtores de programas radiofônicos. Para isso, foi solicitada a elaboração de roteiros de programas de rádio que incluíssem, principalmente, música e entrevistas.

3.1.5 O desenvolvimento da sequência didática e o processo de coleta de dados

Agora eu vou apresentar como é que desenvolvi em sala de aula a sequência didática que faz parte de minha atuação como professora e, ao mesmo tempo, como é que essa sequência didática gerou dados para a minha pesquisa. Este tópico organiza-se da seguinte forma: primeiro eu explico como foi que “a professora” atuou em sala de aula, depois eu apresento uma reflexão sobre o processo de geração e coleta de dados de cada instrumento separadamente: fotografia, entrevista e *podcast*.

3.1.6 A sequência didática e a descrição de procedimentos metodológicos

Embora não seja comum trazer para um capítulo que trate de metodologia de pesquisa o relato sobre a sequência didática aplicada para a geração de dados de pesquisa associada aos procedimentos metodológicos, optei por isso ao compreender que ao dissociar procedimentos metodológicos da geração de dados da sequência didática aplicada talvez não imprimisse a esta pesquisa a relação que ela possui com a minha atuação em sala de aula como professora-pesquisadora.

Para manter a distinção entre a geração de dados e a sequência didática aplicada, a seguir serão apresentados quadros que complementam a descrição de aspectos metodológicos da geração de dados de cada fase da sequência didática nos relatos que farei sobre a realização das atividades com a intenção de trazer para o leitor mais informações sobre como a geração de dados ocorreu no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.7 Primeira fase da sequência didática: as entrevistas

O quadro 2, que traz uma descrição da geração de dados da primeira fase da sequência didática é composto de três entrevistas, mas só na primeira entrevista o aluno é o entrevistador. Nessa entrevista foram gerados dados que foram registrados fora do contexto escola, pois os alunos trouxeram muitas informações sobre o lugar onde moram. Nas duas últimas entrevistas em que aparecem como entrevistados, os alunos participantes da pesquisa

são entrevistados pela professora-pesquisadora: primeiro sobre a realização, ou não da tarefa proposta; depois sobre o lugar onde moram.

Quadro 2 – Descrição da geração de dados na fase 1 da sequência didática: entrevistas

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	FINALIDADE	METODOLOGIA APLICADA
<p>1. Entrevistas gravadas (em áudio) semiestruturadas: realizadas pelos alunos: entrevistam familiares ou moradores do lugar onde residem;</p>	<p>1. Questões de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as condições do lugar onde moram os participantes da pesquisa? • Como interpretam essa realidade? • De que maneira interagem durante a entrevista? • Como conduzem o processo de comunicação? 	<p>1. Após trabalhar o gênero entrevista com os alunos, a professora combina com a turma um roteiro de perguntas e fazem um planejamento de como serão feitas as entrevistas; os alunos anotam o roteiro no caderno; após um prazo determinado, eles entregam os arquivos (gravações); as transcrições são feitas pela professora pesquisadora; análise e discussão dos dados;</p>
<p>2. Entrevistas gravadas (em áudio) semiestruturadas: Professora pesquisadora entrevista os alunos sobre a realização da entrevista;</p>	<p>2. Questões de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como realizaram as entrevistas? • Quais as dificuldades enfrentadas? • O que fizeram para resolver os possíveis problemas ou dificuldades para a realização das entrevistas? • Como se sentiram no papel de entrevistadores? • Como se sentiram no papel de entrevistados? • Se não realizaram a tarefa, por que não realizaram? 	<p>2. Os alunos são convidados a serem entrevistados pela professora em local tranquilo e reservado; Professora grava as entrevistas, em comum acordo; Transcrições feitas pela professora pesquisadora; análise e discussão dos dados;</p>
<p>3. Entrevistas gravadas (em áudio) semiestruturadas: professora pesquisadora entrevista os alunos, utilizando o mesmo roteiro de perguntas da entrevista que eles realizaram;</p>	<p>3. Questões de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se posicionam ao falar sobre o lugar onde moram? • As respostas dadas por eles são iguais, semelhantes ou diferentes das respostas dadas pelas pessoas que eles entrevistaram? • De que maneira percebem o contexto em que vivem? • Como atuam nesse contexto? • Como reagem à entrevista? 	<p>3. Os alunos são convidados a serem entrevistados pela professora em local tranquilo e reservado; Professora grava as entrevistas, em comum acordo; Transcrições feitas pela professora pesquisadora; análise e discussão dos dados;</p>

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

3.1.7.1 Relato sobre a realização das atividades na primeira fase da sequência didática

Neste momento, relato e descrevo as atividades realizadas na primeira fase da sequência didática intitulada “Uma sequência didática em três fases: entrevista, fotografia e *podcast*”. O quadro a seguir apresenta atividades realizadas em sala de aula para que se chegasse à obtenção de dados para a análise e discussão:

Quadro 3 – Trecho da sequência didática – Primeira fase: entrevista

Primeira fase – Entrevista

- Breve conversa com os alunos sobre o conteúdo a ser trabalhados e sobre as atividades que serão realizadas em sala de aula e uma atividade extraclasse;
- Aula expositiva dialogada sobre o gênero entrevista: o que é, qual a finalidade, como se organiza (estrutura), a entrevista gravada;
- Orientação de tarefa extraclasse e elaboração de um roteiro coletivo sobre como realizar a entrevista.
- Registro do roteiro.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

A aplicação de entrevistas como instrumentos de geração de dados desta pesquisa participante de cunho etnográfico tem como finalidade investigar o contexto social do aluno e como ele faz uso da oralidade ao interagir com o entrevistado, questionando sobre o lugar onde ele mora, que também é o lugar onde reside o aluno participante, na condição de entrevistador. Interessa-nos analisar e discutir aspectos relacionados aos discursos presentes nas entrevistas, que constituem vozes individuais e vozes sociais.

No início da aula expositiva dialogada, os alunos foram questionados se já tinham assistido entrevistas transmitidas nas rádios locais e na TV. Afirmaram que sim. Outras perguntas foram feitas: como as entrevistas começam? Um deles disse que é dizendo nome da pessoa entrevistada e outras coisas. Em completei que era isso mesmo e que o entrevistador pode apresentar o perfil do entrevistado, ou seja, dizer o nome, onde mora, o que faz etc. Sempre fazendo um paralelo entre os conhecimentos que já possuíam sobre o gênero entrevista, apresentei a finalidade de uma entrevista, a estrutura, e algumas especificidades de uma entrevista gravada, e de uma transcrição de uma entrevista gravada. Para isso, levei para

a sala de aula um texto fotocopiado⁶, Eu gostaria de ter levado uma entrevista gravada, mas o projetor de multimídia da escola não estava disponível para agendamento e o cabo de áudio havia sumido. Mesmo assim, os alunos se envolveram na aula e compreenderam a proposta de gravar uma entrevista no papel de entrevistadores.

Durante a leitura e discussão do texto, eles puderam observar a estrutura da entrevista (perguntas e respostas). Comentei sobre a finalidade da entrevista e de como há marcas de oralidade no texto, já que se trata da transcrição de uma entrevista oral. Pedi também que destacassem outras marcas no texto que indicassem pausa na fala, como o entrevistado estaria agindo no momento da fala. Os alunos destacaram o uso de reticências para as pausas e de informações entre parênteses. Li oralmente, alguns trechos do texto para que percebessem a oralidade presente no texto. Solicitei que alguns alunos também fizessem leitura oral de trechos escolhidos por eles.

Pedi que traçassem (oralmente) o perfil do entrevistado a partir de informações presentes no texto: disseram: “é desenhista de história em quadrinhos”, “é escritor de histórias em quadrinhos”. Perguntei: Onde as histórias são publicadas? Já publicou livros? O que ele fala sobre histórias em quadrinho? Eles foram localizando informações. Durante a conversa foram percebendo que no início da entrevista poderia ter sido feita uma apresentação do entrevistado.

Fiquei surpresa com o fato de meus alunos conhecerem tão bem o gênero, pois não costumo trabalhar com entrevistas em sala de aula. Pela primeira vez eu estava propondo a leitura e discussão do gênero entrevista. Para os meus alunos foi novidade, pois eles afirmaram que era a primeira vez que estavam lendo um texto assim em sala de aula.

Percebi que aceitaram muito bem a leitura e ficaram atentos à organização daquele texto. Combinamos que na próxima aula, faríamos o planejamento da entrevista como tarefa extraclasse.

A aula ocorreu no dia seguinte. Coincidentemente, estávamos realizando oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Por isso, no início da aula propus a leitura de textos de alunos finalistas que foram escritos a partir do tema “O lugar onde vivo” da OLP/2012, que é o mesmo tema da OLP/2014. Terminadas as leituras dos textos que foram distribuídos em forma de rodízio (5 textos diferentes), solicitei que eles escolhessem o texto que mais gostaram. A partir dessas escolhas, fiz a leitura oral do texto mais escolhido e eles puderam dizer por que fizeram essa escolha. E assim, todos os textos foram lidos e comentados por

⁶ O texto foi publicado em CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p.202- 203.

eles. À medida que comentavam os textos, também comentavam sobre o lugar onde vivem, relatavam suas experiências. Por exemplo, durante os comentários sobre o texto “Quadra Velha” foi um tumulto na sala, todos queriam falar ao mesmo tempo sobre suas experiências como jogadores de futebol e admiradores de jogadores de times famosos.

Logo depois dessa atividade, propus que fizéssemos um roteiro na lousa de como realizaríamos a nossa entrevista. O roteiro que eles anotaram em seguida no caderno, ficou assim:

Quadro 4 – Planejamento da entrevista

Entrevistando

- 1º) Apresente-se e apresente a pessoa que vai ser entrevistada (nome, idade, onde mora, etc.).
 - 2º) Faça as perguntas articulando bem as palavras. Com o gravador/celular próximo a você. Coloque o aparelho perto da pessoa que responderá (o entrevistado).
 - 3º) Entregue o material à professora para que faça uma cópia e mantenha com você a gravação original.
- Perguntas:
- 1ª) Faz quanto tempo que mora aqui...?
 - 2ª) Gosta de morar nesse lugar? Por quê?
 - 3ª) Gostaria de sair daqui? Por quê?
 - 4º) Quais são os maiores problemas que os moradores daqui enfrentam?
 - 5º) O que fazem para resolver esses problemas?

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

Depois que fizeram o registro no caderno, pedi que perguntassem sobre alguma dúvida que estivessem tendo no momento. Alguns alunos pediram esclarecimentos. Dois alunos afirmaram estar sem celular, pois haviam sido assaltados. Aproveitei o momento para dizer que se não conseguissem gravar, poderiam perguntar e escrever as respostas, inclusive com comentários entre parênteses, a exemplo da entrevista lida na aula anterior.

Decidimos que a entrevista seria feita com o pai, ou a mãe, o responsável pelo aluno, um irmão, ou por um (a) vizinho (a). O prazo de entrega das entrevistas seria na semana seguinte (oito dias de prazo).

Terminamos nossa aula, mas 03 alunos ainda permaneceram em sala para pedir mais esclarecimentos sobre a entrevista. Um deles até fez uma simulação com outro colega.

Saí da sala de aula muito tranquila. Tinha uma certeza: “tudo daria certo”, pois sabia que os alunos já tinham familiaridade com o gênero entrevista.

A familiaridade se dá pelo fato de serem ouvintes assíduos de programas de rádios locais que promovem muitas entrevistas. Lamento a impossibilidade de não ter levado uma entrevista gravada para a sala de aula, mesmo que saiba que isso não gerou dificuldades para a

atividade extraclasse proposta: a realização de uma entrevista gravada em áudio com pais ou moradores do lugar onde vivem.

Como a entrevista realizada por eles trata de aspectos relacionados ao lugar onde vivem, não houve dificuldades em realizar em sala de aula atividades que tratassem das Olimpíadas de Língua Portuguesa e do gênero *entrevista* (realização de entrevistas por alunos). Ao contrário, tornaram-se atividades complementares.

No dia marcado, pedi ao professor de Ciências para recolher os cartões de memória dos celulares dos alunos com as gravações. Pedi que enrolassem num pedacinho de papel com a identificação de cada um e o nome do arquivo (se soubessem o nome). Prometi que não iria comentar sobre outras informações que tivessem no cartão, caso tivesse que procurar o arquivo dentre outros. Como só teria as duas últimas aulas, preferi recolher os cartões para ter a oportunidade de ouvir algumas das entrevistas e fazer os devidos comentários em sala sobre a atividade. Confesso que fiquei decepcionada. Somente 6 alunos entregaram as entrevistas gravadas. Diante desse fato, comecei a aula elogiando o trabalho dos que cumpriram a tarefa. Em seguida, falei da importância daquelas entrevistas para mim e para eles. Afinal, as entrevistas estavam relacionadas ao tema da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), e eles iriam produzir crônicas sobre o lugar onde vivem. Eu lhes disse que as entrevistas poderiam ser um caminho para isso. Remarquei o prazo, disse que poderiam trazer as entrevistas até a semana seguinte (mais oito dias).

Embora acreditasse que todos os alunos realizariam a atividade extraclasse, apenas 06 alunos dos 28 frequentes trouxeram as entrevistas gravadas.

Após o prazo dado para a realização das entrevistas com alguém do lugar onde mora (pai, mãe, vizinho, etc.), convidei os alunos para irem à sala de coordenação pedagógica para entrevistá-los sobre a realização (ou não) da atividade. A escolha do lugar não influenciou negativamente na realização da entrevista, pois é o lugar onde trabalho na função de coordenadora pedagógica na escola, e meus alunos costumam frequentá-la.

3.1.7.2 Retomada de aspectos metodológicos da geração de dados: as entrevistas

Depois de trabalhado o gênero entrevista em sala de aula, conforme etapas previstas na sequência didática, elaboramos coletivamente as perguntas que seriam feitas preferencialmente aos pais, ou a familiares e vizinhos.

As entrevistas são semiestruturadas, devido ao fato de que os alunos, na condição de entrevistadores, puderam acrescentar outras perguntas, conforme orientação dada no momento em que foram feitos o registro na lousa e que os alunos transcreveram em seus cadernos.

Observemos no Quadro 5 as orientações e o registro de questões da primeira entrevista que os alunos transcreveram da lousa para seus cadernos de atividades:

Quadro 5 – Primeira entrevista

Entrevistando (orientações)

- 1º) Apresente-se e apresente a pessoa que vai ser entrevistada (nome, idade, onde mora, etc.);
- 2º) Faça as perguntas articulando bem as palavras, com um gravador/celular próximo a você; coloque o aparelho perto da pessoa que responderá (do entrevistado);
- 3º) Entregue o material à professora para que faça uma cópia, e mantenha com você a gravação original.

Roteiro de perguntas

- 1ª) Faz quanto tempo que mora aqui...?
- 2ª) Gosta de morar nesse lugar? Por quê?
- 3ª) Gostaria de sair daqui? Por quê?
- 4ª) Quais são os maiores problemas que os moradores daqui enfrentam?
- 5º) O que fazem para resolver seus problemas?

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

Ao observarmos o quadro 5 é possível verificarmos que os alunos foram orientados a se apresentarem como entrevistadores no momento da gravação da entrevista, e a apresentar os entrevistados. Logo depois é que fariam as perguntas previamente anotadas no caderno. Eles foram informados, em conversa comigo, de que poderiam, durante a realização da entrevista, acrescentar alguma pergunta que considerassem relevante naquele momento.

Após a realização da primeira entrevista, conforme o combinado, os dados das gravações feitas nos celulares dos alunos foram transferidos para um computador da escola para facilitar o acesso a eles.

Terminados todos os procedimentos de realização da primeira entrevista, na qual cada aluno assumiu o papel de entrevistador, outro procedimento de coleta de dados foi aplicado, desta vez pela professora-pesquisadora.

Na segunda entrevista, os alunos foram entrevistados por mim. O roteiro de perguntas trouxe embutida a intenção de coletar informações sobre a realização e a não realização da primeira entrevista. Para isso, foram feitos dois roteiros de perguntas. Um roteiro para os que realizaram a tarefa, e o outro para os que não a realizaram.

Quadro 6 – Roteiro de perguntas para os que não realizaram a primeira entrevista

Perguntas

- 1ª) Você conseguiu realizar a entrevista?
- 2ª) Por que você não conseguiu realizar a entrevista?

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

De acordo com as respostas dos alunos, outras perguntas foram feitas pelo a professora-pesquisadora.

Quadro 7– Roteiro de perguntas para os que realizaram a primeira entrevista

Perguntas

- 1ª) Quais as dificuldades que você encontrou ao realizar a entrevista?
- 2ª) Na sua opinião, como se sentiu o entrevistado?
- 3ª) Como você se sentiu no papel de entrevistador?
- 4ª) Na sua opinião, qual a importância da entrevista que você realizou?

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora .

Uma terceira entrevista foi realizada com os alunos na condição de entrevistados. Dessa vez, o roteiro de perguntas foi praticamente o mesmo da primeira entrevista.

Aplicadas as três entrevistas, passamos a utilizar outro instrumento de geração de dados, de caráter multimodal: a fotografia, que pôde ajudar na observação da realidade desses alunos e de que maneira eles se posicionam diante dela nos registros fotográficos.

3.1.8 Segunda fase da sequência didática: as fotografias

Logo após este quadro descritivo da geração de dados na fase 2 da sequência didática, relato e descrevo como foram realizadas as atividades relacionadas às fotografias.

Quadro 8 – Descrição da geração de dados na fase 2 da sequência didática: fotografias

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	FINALIDADE	METODOLOGIA APLICADA
<p>1 Alunos trazem fotografias sobre o trajeto de casa para a escola, em seus “lugares sociais”, sobre o lugar onde moram, seu cotidiano, etc. Eles trazem as fotografias em <i>pendrive</i> ou cartão de memória.</p>	<p>1 Questões de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que fotografaram? Por quê? • Quais são suas escolhas? • Que lugares (sociais) escolheram? 	<p>1 Alunos fotografam seus “lugares sociais”, hábitos cotidianos, espaços de convívio familiar etc. e se deixam fotografar pela professora, pelos colegas, etc.; as fotografias são arquivadas para análise e discussão dos dados;</p>
<p>2 Alunos fotografam e são fotografados dentro da escola.</p>	<p>2 Questões de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como revelam suas identidades coletivas e individuais? Etc. • Qual a percepção de si mesmos e de sua realidade sociocultural? 	<p>2 Alunos comentam oralmente fotografias escolhidas por eles.</p>
<p>3 Exposição oral dos alunos sobre fotografias escolhidas por eles.</p>	<p>3 Questão de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que dizem nas exposições orais sobre as fotografias que trouxeram? • Como se dá a construção identitária dos alunos participantes por meio da linguagem não verbal revelada no ato fotográfico, no registro imagético de elementos constituintes de suas identidades? 	<p>3 análise e discussão dos dados(professora pesquisadora);</p>

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

3.1.8.1 Relato sobre a realização das atividades na segunda fase da sequência didática

Logo depois de aplicar as entrevistas da primeira fase, solicitei aos alunos que trouxessem fotografias do lugar onde moram e deles mesmo; mas antes de solicitar as fotografias, passamos 50 min. de aula conversando sobre a importância da fotografia como parte de uma memória afetiva, familiar, histórica e cultural.

Conversamos sobre os hábitos deles: se gostavam de ser fotografados, se costumavam fazer *selfies*, se postavam suas fotografias nas redes sociais. As respostas foram muito divergentes, muitos, surpreendentemente, demonstraram um pouco de aversão à fotografia, e percebi muita rejeição à atividade proposta.

Durante várias aulas, mencionei a importância de contar suas “histórias de vida” por meio da fotografia. Em uma das aulas, levei uma apresentação em *PowerPoint* de registros fotográficos que a escola construiu ao longo de 50 anos. São fotografias de eventos realizados na escola durante as cinco décadas.

À medida que as fotos iam sendo exibidas, espontaneamente os alunos teciam comentários, eram estimulados por mim a falar sobre alguns eventos que ocorriam e ainda ocorrem na escola, sobre as semelhanças e diferenças. Como o objetivo era o de que percebessem a importância da fotografia como registro histórico e cultural, os alunos foram convidados a observar alguns elementos nas fotografias, tais como: vestuário, gestos, cenário e os eventos comemorativos registrados.

Eles ficaram admirados com o acervo e teceram vários comentários sobre a importância da fotografia para a memória histórica da escola. Alguns deles haviam participado de uma comemoração dos 50 anos da escola e já conheciam o acervo fotográfico, que foi exibido no momento festivo. Diante disso, alguns disseram que iriam trazer suas fotografias.

Expliquei que deveriam trazer fotografias suas em atividades cotidianas, ou cenas dos lugares onde moram que lhes chamam à atenção. Sugeri também que fotografassem o percurso que fazem de casa até a escola. Avisei que na aula seguinte entregaria uma máquina fotográfica e um celular para que se deixassem fotografar por colegas na escola, da forma que achassem melhor.

Na aula seguinte, disponibilizei a máquina fotográfica e o celular para que fizessem suas fotografias na escola. Mesmo assim, nem todos os alunos quiseram fazer as fotografias. Vários motivos foram apontados por eles: não estavam a fim, não gostam, não querem ser fotografados, farão depois com os celulares deles e outras justificativas.

Combinamos que as fotos seriam entregues em um cartão de memória. À medida que fossem trazendo eu faria as cópias para fazer a impressão no momento de montarmos um painel fotográfico, e que as fotografias também fariam parte deste trabalho de pesquisa. Portanto, só deveriam trazer fotografias que fossem convenientes a eles.

Em seguida, combinados como seria a nossa exposição de fotografias. Minha proposta inicial foi a de que organizássemos um painel com as fotografias impressas e que eles fizessem uma apresentação oral das fotografias no pátio da escola. Não aceitaram. Sugeri que fosse no auditório, com apresentação para os alunos do 9º ano. Também não aceitaram e sugeriram que fosse uma apresentação em *Power Point* para os colegas de sala.

Assim, decidimos que seria uma apresentação contendo 2 ou 3 fotografias por aluno, mas que também poderiam apresentar em grupo, caso a fotografia envolvesse mais de um aluno. Nem todos quiseram participar. Tentei convencer, mas não adiantou.

Levei o computador para a sala de aula e 22 alunos que estavam presentes escolheram quais fotos iriam comentar, com exceção de 02 alunos que estavam presentes, mas não haviam trazido fotografias durante o período de coleta.

No dia da apresentação oral das fotografias, 08 alunos faltaram. Eu avisei que faria as gravações das apresentações deles porque precisaria analisá-las posteriormente. Demonstraram certo incômodo em relação a isso, mas concordaram em terem seus comentários gravados. Quando iniciamos a apresentação, 08 desistiram, e apenas 06 alunos apresentaram.

Ao longo de três meses, os alunos forneceram 117 fotografias. Além dessas fotos trazidas por eles, também utilizei no *corpus* desta pesquisa algumas das 23 fotografias que fiz dos alunos na escola e na sala de aula, enquanto as atividades da sequência didática foram aplicadas.

3.1.8.2 Retomada de aspectos metodológicos da geração de dados: fotografias

O registro fotográfico foi previsto na segunda fase da sequência didática, que traz objetivos entrelaçados às finalidades didático-pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem; mas nesta etapa da pesquisa, a fotografia é um instrumento de geração de dados, cuja maior parte da produção fotográfica foi levada para a sala de aula pelos alunos.

Por meio de fotografias, a realidade aparece sob o olhar dos alunos-fotógrafos e dos alunos que se deixaram fotografar. Segundo Santaella (2012, p.76), fotografar “é um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva”. Na posição de fotógrafos, os alunos revelaram as escolhas que fizeram e disseram, por meio de uma exposição oral por que as fizeram. Mesmo

que desconheçam técnicas de fotografias, por exemplo, esses fotógrafos que se distanciam do profissional puderam lançar mão de um telefone celular e, através de movimentos rápidos de quem não tem uma preocupação técnica, mas de alguém que quer registrar algo enquadrado em sua câmera. Em seguida, puderam manter ou descartar o que foi fotografado com a mesma rapidez tecnológica com a qual fotografaram.

Fotografar não é um ato incomum para os alunos da turma, já que eles informaram em conversa em sala de aula que costumam fotografar e postar fotografias no *Facebook*. Diante disso, foi solicitado que fotografassem cenas que lhes chamassem à atenção no percurso que fazem de casa até a escola, na rua, no bairro, ou no sítio onde residem.

Outra proposta foi a de que fizessem *selfies* ou se deixassem fotografar em atividades que fizessem parte de seu cotidiano fora da escola. Além disso, também foi proposto que fotografassem e se deixassem fotografar no ambiente escolar, de acordo com suas escolhas. Os registros fotográficos foram expostos em sala de aula para que os alunos compartilhassem “cenas” que compõem suas histórias de vida por meio de uma exposição oral com apoio de uma apresentação das fotografias escolhidas por eles em *PowerPoint*.

No momento da exposição oral e fotográfica, os alunos expressaram oralmente suas opiniões e comentários sobre as fotografias expostas. A análise das fotografias e das opiniões e comentários expressos pelos alunos sobre as mesmas tornaram-se dados valiosos para a compreensão de como se dá a construção identitária desses alunos participantes da pesquisa.

A exposição oral das fotografias teve como finalidade investigar como os alunos lidam com suas identidades individual e social. Como se posicionam ao expor suas histórias de vida, qual a percepção de si mesmos e de sua realidade sociocultural.

A utilização das fotografias como dados qualitativos da pesquisa se deu pelo fato de que os alunos se utilizam desse recurso habitualmente para fazer postagens na rede social. Este é um fato que referenda o que aconteceu com o “advento das câmaras digitais e dos telefones celulares providos de câmaras”. A trivialidade do ato fotográfico tornou-o “um ato indiscriminado”. Todos que possuem um dispositivo que fotografe, tornam-se fotógrafos de si mesmos e de seu entorno “a qualquer lugar e durante todo o tempo”. (SANTAELLA, 2012, p.76).

Outra razão para o uso de fotografias como dados de pesquisa é que “as imagens são mediações entre o homem e o mundo” e “têm o propósito e a função de representar e interpretar a realidade, mas, ao fazê-lo, inevitavelmente interpõem-se entre homem e mundo”. (SANTAELLA, 2013, p.134). A investigação dessa prática habitual dos alunos pode indicar elementos de como a construção da identidade dos alunos se dá no ensino e no aprendizado da

língua portuguesa por meio da linguagem não verbal revelada no ato fotográfico, no registro imagético de elementos constituintes de suas identidades. Por isso, é possível supor que a construção identitária do aluno não ocorre apenas quando se trabalha com a linguagem verbal. Ou seja, um ensino de língua portuguesa que inclui textos multimodais em atividades propostas aos alunos pode contribuir positivamente na construção identitária do aluno.

É importante salientar que a leitura que se faz de uma fotografia é “lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias”. (SANTAELLA, 2012, p. 80). Neste estudo, a leitura da fotografia não ocorre por meio de um olhar, mas de vários olhares da pesquisadora e dos alunos participantes.

Além das fotografias, o que os alunos disseram sobre elas também serão dados qualitativos da pesquisa. Como já foi dito anteriormente, serão analisadas gravações feitas pela professora pesquisadora durante a exposição oral do painel de fotografias.

3.1.9 Terceira fase da sequência didática: *podcast*

Nesta etapa, foram gerados muitos dados a partir da aplicação de duas entrevistas com os alunos participantes da pesquisa e dos programas de rádio elaborados pelas equipes de alunos formadas para essa atividade.

Quadro 9 – Descrição da geração de dados na fase 3 da sequência didática: *podcast*

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	FINALIDADE	METODOLOGIA APLICADA
<p>1 Entrevistas gravadas (em áudio) semiestruturadas: Professora pesquisadora entrevista os alunos sobre os programas de rádio.</p> <p>2 Entrevistas gravadas (em áudio) semiestruturadas: Professora pesquisadora entrevista os alunos sobre o programa de rádio realizado (<i>podcast</i>).</p>	<p>1 Questão de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvem programas de rádio? • Que programas costumam ouvir? Por quê? <p>2 Questão de investigação da professora pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como prepararam os roteiros? • Como montaram os programas? • Como foram elaborados? • Como se sentiram? • O que aprenderam?Etc. • Os programas são semelhantes aos que costumam escutar nas rádios locais? • Utilizam-se dos mesmos discursos? De que (outras) vezes se apropriaram? • De que recursos multimodais se apropriaram para realizar os programas de rádio? 	<p>Os alunos são convidados a serem entrevistados pela professora em local tranquilo e reservado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora grava as entrevistas, em comum acordo; • Transcrições feitas pela professora pesquisadora; • Análise e discussão dos dados; • Elaboração e realização de programas de rádio; • gravação e divulgação dos programas (alunos e professora); • entrevista com os alunos sobre a atividade que realizaram; • discussão e análise dos dados (professora pesquisadora).

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

3.1.9.1 Relato sobre a realização das atividades na terceira fase da sequência didática

Começamos a terceira fase da sequência didática, com uma breve conversa sobre o hábito que as pessoas de nossa cidade têm de ouvir programas de rádio, principalmente os programas das rádios locais. Em seguida, disse a eles que gostaria de entrevistá-los.

As entrevistas não ocorreram no horário das aulas de língua portuguesa. Combinei com os alunos para o dia seguinte, pois eles teriam as duas últimas aulas vagas.

No dia seguinte, fui até a sala de aula, verifiquei que havia 25 alunos presentes, relembrei-os de que ficariam comigo nas duas últimas aulas para realizarmos as entrevistas, que aconteceram no laboratório de informática da escola por ser o local mais silencioso. Apenas 15 alunos aguardaram a entrevista, 10 alunos foram embora.

Eles ficaram no pátio da escola, enquanto eu entrevistei um a um. Para a entrevista, utilizei, parcialmente, as questões da primeira entrevista, que compõe o quadro descritivo da geração de dados da terceira fase da sequência didática. Esclareci que as entrevistas seriam gravadas e utilizadas nesta pesquisa.

Na entrevista, eu quis saber se ouviam programas de rádio, que programas costumavam ouvir e por que. No momento em que entrevistei os alunos, acrescentei em algumas entrevistas uma terceira pergunta: que importância o rádio tem em sua vida? Entendi que a terceira pergunta complementar informações dadas por alguns alunos ao responder a segunda pergunta

Na aula seguinte, fiz uma exposição oral com apresentação de tópicos em *Power Point* sobre como são elaborados programas de rádio. Falei da possibilidade de eles serem produtores de programas de rádio, que poderiam exibir os programas na Internet, e lancei a proposta: que tal nós dividirmos a turma em equipes? Acrescentei que as equipes poderiam elaborar um programa de rádio sobre um assunto escolhido pelo grupo. Todos concordaram e combinamos que eles montariam suas equipes de trabalho.

Nas duas aulas seguintes, montamos um cronograma de atividades, e os grupos discutiram sobre como fariam seus programas de rádio, montaram um planejamento a partir de um modelo de roteiro programa de rádio que entreguei aos grupos. Propus a um grupo gravar toda a discussão e incluí-la na pesquisa. Os alunos da equipe concordaram.

No final da aula, os alunos foram orientados a pesquisar sobre o tema que escolheram para seus programas e a digitar e trazer na semana seguinte uma cópia do roteiro para que eu pudesse ler e discutir com cada grupo. A gravação dos programas aconteceria na escola no prazo de quinze dias.

No prazo estabelecido, as equipes trouxeram o roteiro do programa de rádio e me entregaram. Em casa, li os roteiros, fiz algumas correções relacionadas à redação; mas não interferi na montagem dos programas. Devolvi aos grupos para que elaborassem a versão final dos roteiros.

Uma semana depois, disponibilizei duas aulas para que as equipes pudessem organizar ensaios antes da gravação definitiva dos programas. Os alunos entenderam que o tempo foi pouco, já que só teriam quinze dias para as gravações dos programas. Por isso, algumas equipes combinaram comigo de vir em outro horário para dar continuidade aos trabalhos. Ninguém compareceu.

Quinze dias depois, consegui fazer uma troca no horário de aulas e os alunos tiveram três aulas seguidas para fazer as gravações. Conseguimos dividir as cinco equipes em espaços diferentes: no auditório da escola, na biblioteca, no laboratório de informática, na sala do grêmio estudantil e uma equipe ficou na sala de aula. No término das aulas, eu recebi e copiei as gravações dos programas de quatro equipes. Combinamos que a edição dos programas aconteceria em um horário diferente do horário de aulas, de acordo com um cronograma que fiz para atender as equipes.

Uma das equipes alegou que só entregaria o programa editado; mas eu nunca recebi esse programa.

Um mês depois, os programas foram exibidos em sala de aula sob os aplausos dos colegas no final da audição de cada programa. Cada equipe relatou oralmente como elaborou o programa, apresentando pontos positivos e pontos negativos. Após o relato, o programa de rádio foi executado.

Propus que os programas fossem divulgados na escola, e depois na *Internet*. Eles não concordaram e apresentaram alguns argumentos: que foi a primeira vez que fizeram isso, que os programas não estavam bons o suficiente. Respeitei a decisão da turma, após algumas insistências.

A realização das atividades dessa terceira fase causou-me uma sensação de bem-estar, de satisfação, porque meus alunos estavam se sentindo felizes, capazes e com muita vontade de realizar novas atividades.

31.9.2 A retomada de procedimentos metodológicos: *podcast*

A última fase de aplicação da sequência didática está relacionada a outro hábito que os meus alunos possuem: eles são ouvintes assíduos dos programas de rádio locais. Em sala de aula, costumam tecer comentários sobre o que ocorre nesses programas e emitem opiniões

sobre os assuntos que foram matéria dos programas de rádio que costumam ouvir. Essa é uma das razões pelas quais foi feita a proposta para que os meus alunos fizessem gravações de programas de rádio (*podcast*). Os dados gerados nesta fase também serão discutidos e analisados, embora sem muita profundidade, no próximo capítulo.

Interessante é que, se o *podcast* pode ser considerado “novo”, o rádio não é. Desde o início do século XIX, invento patenteado por Marconi, o rádio passou a marcar mudanças sociais. Segundo Costa (2005), o rádio inovou em termos de comunicação – invadiu as casas e passou a acompanhar as pessoas narrando o que se sucedia no mundo. Através de uma oralidade direta, persuasiva e próxima, foi conquistando uma unanimidade nova e estimulando o imaginário dos ouvintes. Ainda hoje, inclusive na *Internet*, o rádio continua conquistando ouvintes numa relação de interatividade como espaço de participação social, de diálogo entre comunicadores e população local.

Na cidade onde se realizou a pesquisa, as rádios locais apresentam programas em que os ouvintes podem participar por meio de ligações telefônicas e discutir sobre os problemas locais, e também podem ser entrevistados em qualquer parte da cidade. Por isso, os *podcasts* produzidos pelos alunos trazem algumas características semelhantes aos programas dos quais são ouvintes.

Após a realização dos programas de rádio, os alunos foram entrevistados pela professora pesquisadora, e os dados gerados serão comentados no último capítulo.

Sabe-se que a geração de dados de uma pesquisa qualitativa é uma tarefa mais simples que a análise e discussão dos dados gerados. A começar pelo fato de que dados em áudio foram transformados em texto escrito e isso demandou tempo e organização por parte da professora pesquisadora.

De acordo com Gibbis (2009, p.24) os dados qualitativos “têm em comum o fato de que são exemplos da comunicação humana dotada de sentidos”. Dados que nos interessam porque refletem a interação do aluno participante com o mundo em que vive e com o outro, numa rede de relações comunicativas e midiáticas que promotoras de um redimensionamento de sua identidade, ou de suas identidades, ressignificando-se ao ressignificar os sentidos do processo comunicativo do qual esteja inserido.

Conforme já foi mencionado anteriormente, no próximo capítulo serão discutidos e analisados os dados que foram coletados durante a aplicação de “Uma sequência didática em três fases: entrevista, fotografia e programa de rádio *podcast*”.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Organização dos dados selecionados para a análise e discussão

Neste capítulo, apresentamos uma análise e discussão dos dados gerados, por meio dos instrumentos entrevista, fotografia, exposição oral e programa de rádio. Para isso, analisaremos dados dos instrumentos, relacionando-os à questão desencadeante e norteadora da pesquisa: **como o trabalho com os Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa pode atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual?** Espera-se que os dados coletados possam revelar de que maneira a expressão por meio das linguagens verbal, visual e auditiva colaboram com a construção de identidade dos alunos participantes da pesquisa.

O aspecto etnográfico desta pesquisa aponta para um contexto de ensino-aprendizagem que extrapola o contexto escolar, ampliando-o. Considera-se, neste caso, o contexto socioeconômico e cultural do aluno participante desta pesquisa e a construção de sua identidade nesse contexto e no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio da multimodalidade.

A análise das entrevistas e do áudio da exposição oral sobre as fotografias será feita, principalmente, conforme o aporte teórico citado no capítulo 1. Nas entrevistas e exposições orais serão analisados elementos constitutivos das identidades dos alunos participante, porém nas fotografia também serão analisados alguns aspectos semióticos.

Para que o trabalho não fique muito extenso, nem as análises muito repetitivas, optei por “reconstruir” ou identificar as identidades de 04 alunos selecionados que terão seus nomes omitidos para que sejam resguardadas sua identificação. Por isso serão identificados assim: Aluno Participante 1 (A1), Aluna Participante 2 (A2), Aluna Participante 3 (A3) e Aluna Participante 4 (A4). As pessoas entrevistadas pelos alunos serão identificadas, respectivamente, como Colaboradora 1 (C1), Colaborador 2 (C2), Colaborador 3 (C3) e Colaborador 4 (C4). Todavia, as siglas/abreviações aparecerão nos quadros de transcrição como facilitadoras para uma leitura mais fluente, como ocorrerá também com a professora-pesquisadora(PP).

Para a “reconstrução” ou identificação de algumas de suas identidades, combinamos os dados dos registros: entrevista 1, entrevista 2, fotografias e exposição oral. O cruzamento dos dados nos fornecem informações que convergem para a identificação da(s) identidade(s) do Aluno Participante 1.

Escolhi esses quatro alunos participantes da pesquisa porque eles podem ser considerados como referências para as mudanças ocorridas no processo de construção identitária da turma no decorrer do período de aplicação desta pesquisa.

Inicialmente, iremos analisar as entrevistas 1 (sobre o lugar onde o aluno mora) e 2 (sobre a realização ou não da atividade proposta). As entrevistas e a exposição oral serão transcritas, parcialmente, conforme as regras do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta (NURC/SP)⁷. Quanto às fotografias, irão compor um mosaico.

Durante a análise e discussão iremos perceber que os dados gerados serão analisados e discutidos ora em momentos pontuais, ora simultaneamente.

4.2 Construção identitária por meio dos Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa

A seguir, apresento as análises da construção identitária de quatro alunos participantes da pesquisa por meio dos novos letramentos, durante o período de aplicação de uma sequência didática em três fases. Todavia, como já mencionei, os processos de construção identitária analisados apontam mudanças que ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa com a turma do 9º Ano C da escola estadual onde a pesquisa foi desenvolvida.

4.2.1 Aluno Participante 1

A entrevista a seguir foi realizada pelo Aluno Participante 1 (A1), que mora em um conjunto habitacional localizado na periferia da cidade de União dos Palmares, BR 104, Km 35. A maioria dos moradores do conjunto são oriundos da região ribeirinha e tiveram suas casas destruídas na enchente de 2010. O conjunto Nova Esperança foi construído para acomodar cerca de 1500 famílias, porém nem todas as unidades foram entregues. Com isso, mais de 500 famílias tornaram-se invasoras ao se apropriarem “indevidamente” das casas. Lá, existem problemas estruturais: como a precariedade na coleta do lixo e rede de esgotos precária, como é possível verificar ao ler notícias veiculadas em *sites* e *blogs*. O trecho de uma notícia publicada na Gazetaweb⁸ pode ilustrar alguns aspectos desse e de outros bairros construídos para atender vítimas da enchente de 2010:

⁷ Para as transcrições, procurei seguir as normas elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP que constam nos anexos do livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*, que consta nas referências deste trabalho acadêmico. O uso de “[...]” não consta nas referidas normas, mas utilizo para suprimir trechos de textos.

⁸ Enxurrada de 2010 vira assunto para ‘historiador’. Disponível em: <<http://gazetawebuniao.com/destaques/enxurrada-de-2010-vira-assunto-para-historiador>>. Acesso em: 20 jul. 2014

As questões estruturais desses bairros apresentam como grandes gargalos para os atuais gestores municipais. Problemas de toda monta a exemplo de esgotamento sanitário com bueiros entupidos, coleta de lixo doméstico deficiente, calçamento em paralelepípedo com crateras (sic); desnivelamento e obstrução em alguns pontos. Bairros inteiros ganharam camada de asfalto, outros não.

Frequentemente, o Conjunto Nova Esperança torna-se assunto de *sites*, *blogs* e programas radiofônicos. As notícias mais veiculadas são aquelas relacionadas a fatos violentos acontecidos no conjunto residencial.

O Aluno Participante 1 mora no Conjunto Nova Esperança há pouco mais de 1 ano, como me relatou em conversa informal. Mudou-se para lá porque sua casa foi atingida pela enchente de 2010. Anteriormente, morou no Conjunto Padre Donald, construído para receber 600 famílias atingidas pela enchente de 2000. Mesmo assim, várias residências do bairro foram afetadas pela enchente de 2010, já que o volume das águas do Rio Mundaú atingiu níveis muito mais altos que os das enchentes anteriores. Na época, as autoridades locais alegaram que o conjunto Padre Donald seria construído em local mais próximo ao Rio Mundaú para que os moradores pudessem manter vínculos com moradores de ruas que se mantiveram próximas ao rio e só foram totalmente destruídas pela enchente de 2010: Rua da Ponte, Rua do Jatobá e Rua do Juazeiro.

Os conjuntos residenciais Padre Donald e Nova Esperança têm realidades socioeconômicas e culturais muito parecidas. Talvez a diferença esteja na constituição da memória de seus moradores. Os moradores do Conjunto Padre Donald têm uma década de história local, têm uma construção identitária mais “efetiva”, enquanto os moradores do Conjunto Nova Esperança não se reconhecem ainda como pertencentes àquele lugar.

Talvez tenha sido esse o motivo que levou o Aluno Participante 1 a entrevistar uma moradora do conjunto Padre Donald, onde o aluno residiu por mais de uma década e criou vínculos afetivos.

Quadro 10 – Transcrição da Entrevista 1 – Aluno Participante 1 – Entrevistador

<p>A1: bom dia, eu sou ((diz o seu nome))... vou fazer uma entrevista aqui com a: irmã ((diz o nome da pessoa que será entrevistada))...a qual eu chamo de tia(repete o nome da entrevistada) - - vou fazer umas perguntas aqui para ela... faz quanto tempo que a senhora mora aqui?</p> <p>C1: bom dia ((diz o nome do aluno)) eu moro aqui 'nim' UniÃO tem desessete anos... mas aqui no conjunto ((diz o nome do conjunto))...tem dez anos que eu moro aqui:</p> <p>A1: certo...segun-da:: ... pergunta...a senhora gosta de morar nesse lugar?</p> <p>C1: gosto...eu amo União dos Palmares...eu amo o meu bairro...</p> <p>A1: por quê?</p> <p>C1: porque:: ... foi aqui:: que.../ que eu tive meus Filhos:: ...é aqui / que eu sou feliz:: junto com a minha famí - lia... - -é aqui/qui eu aceitei Jesus em minha vi::da... - -por isso que amo essa cidade...</p> <p>A1: terceira pergunta...gostaria de sair daqui?</p> <p>C1 : não ((enfaticamente))...nunca pensei</p> <p>A1: por quê?</p> <p>C1: como eu disse/co/ como eu disse eu:: ...eu amo União dos PALmares...então adotei como minha terra((com uma conotação afetuosa))</p> <p>A1: quais são os / as / os maio/ os maiores problemas que a senhora...que os moradores daqui do bairro... já enfrentaram? ...ou ENFRENTAM?</p> <p>C1: ...eh::: ...aqui... no bairro...precisa de MUI-ta coisa a ser feita pelo poder público... é::: de saneamento... de segurança... é:: ...trabalho...porque aqui...é:::na cidade ...nós sabemos que tamos se passando por uma situação difícil e que as pessoas tão indo emBora: ...pra outras cidade pra outros estados...e aqui nós precisamos muito de ter trabalho para o povo...mas eu creio em Deus que tudo vai ser resolvido...(nesse momento há uma pausa maior e ouve-se vozes na rua, que permanecem enquanto a entrevistada continua)...é como eu falei né...aqui nós precisamos de muitas coisas...mas:: ...precisa também de organização...na política...e aqui no nosso bairro... a gente...é como se a gente vive abandonado pelo poder público...</p> <p>A1: ...quinta e última pergunta...o que fazem para resolver esses problemas?</p> <p>C1: ...eu creio...eu sou leiga no assunto mas eu creio que ... com a política...é...com as pessoas que comandam aí: ...a / a cidade...se organizarem...trabalharem melhor pelo povo...fazerem o que prometeram...mas a gente sabe que muitos pouco cumpre as promessa que fazem... mas nós/ eu espero no senhor que tudo se resolva e que eles possam fazer algo pela população... não só do meu bairro...mas como todo o União...</p> <p>A1: ...muito obrigado pela entrevista ((alguém passa e cumprimenta a entrevistada que responde com um breve cumprimento)) bom dia (...) e até a próxima...</p> <p>C1 : ...de nada ((dirigindo-se ao aluno pelo nome))...precisando estou aqui</p>
--

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

O vínculo de intimidade e afetividade entre o Aluno Participante 1 e a Colaboradora 1 pode ser evidenciado na apresentação da entrevistada: trata-se de uma mulher a quem o Aluno Participante 1 chama de “tia”.

Durante o ano letivo, em conversas informais, em sala de aula vamos “colhendo” informações sobre as histórias de vida de nossos alunos. Assim, passamos a criar, em nossa memória, uma espécie de banco de dados sobre cada aluno. Uma das informações que tenho sobre o Aluno Participante 1 é que ele é evangélico e pertence à mesma Igreja frequentada pela entrevistada. Ou seja, pertencem ao mesmo grupo religioso, têm a mesma identidade religiosa. Já que moraram no mesmo bairro por uma década, têm a mesma “identidade geográfica”.

O Aluno Participante 1 seguiu o roteiro de perguntas elaborado em sala de aula, mas durante a realização da entrevista a segunda pergunta foi transformada em duas: a) “gosta de morar nesse lugar?”; b) “por quê?”. Por isso, foram dadas 6 respostas; e não cinco respostas, como sugere o roteiro elaborado em sala de aula.

Ao ouvir a gravação, percebe-se do início ao fim barulho de vozes que se aproximam e se distanciam e outros sons que dão indícios de que a entrevista foi realizada na rua, da mesma forma que, normalmente, são entrevistados os moradores em programas de rádio locais.

Ele procurou ter um discurso aparentemente “imparcial” durante a entrevista, limitando-se a fazer as perguntas e respeitando os turnos de fala da entrevistada, como podemos constatar na transcrição.

As respostas da Colaboradora 1 às quatro primeiras perguntas denotam enfaticamente sentimentos de amor ao lugar, cidade e bairro, onde reside, declarando como motivadores desse sentimento o nascimento dos filhos, a felicidade familiar e sua conversão religiosa, denotando plena satisfação em pertencer aquela localidade. Todavia, quando é interrogada sobre os maiores problemas enfrentados por ela e pelos moradores do bairro ela demonstra, inicialmente, uma consciência social e política sobre o lugar onde vive, afirmando que o bairro precisa de “coisa” a serem feitas pelo poder público e elenca o que se precisa: saneamento, segurança e trabalho, citando as “carências” na esfera municipal e estadual. Envolve o entrevistador em seu discurso ao utilizar o pronome “nós”, dizendo: “nós sabemos que tamos se passando por uma situação difícil e que as pessoas tão indo emBora: ...pra outras cidade pra outros estados”. Logo depois incorpora seu discurso ganha uma conotação de discurso religioso: “...mas eu creio em Deus que tudo vai ser resolvido...” No mesmo turno de fala, a Colaboradora 1 fala da necessidade de organização popular: “...precisa também de organização...na política...”. No mesmo turno, a Colaboradora 1 faz uma pausa mais longa, fato que atribuo a vozes próximas, mas inaudíveis; portanto, não consigo identificar que tipo de interferência pode ter causado à resposta da Colaboradora 1.

Na resposta à última pergunta: “...o que fazem para resolver esses problemas? A Colaboradora 1 afirmando ser leiga no “assunto” e atribuindo ao poder público a responsabilidade de resolver os problemas do bairro: “[...] mas eu creio que ... com a política...é...com as pessoas que comandam aí: ...a / a cidade...se organizarem...trabalharem melhor pelo povo”. O discurso traz implícita uma atitude de submissão. Diante do descrédito em relação “às promessas políticas”, recorre novamente ao discurso religioso que legitima a submissão: “...mas nós/ eu espero no senhor que tudo se resolva e que eles possam fazer algo

pela população... não só do meu bairro...mas como todo o União...”. Percebe-se a existência de uma tênue reflexão sobre a descrença com a classe política.

Rodrigues (2005) trata de fundamentos teóricos do pensamento Bakhtiniano, que define a língua como um signo ideológico que tem como verdadeira substância a “interação verbal”. É nessa interação verbal que outros discursos se incorporam ao discurso da Colaboradora 1.

Para Martino (2013, s/n) a identidade é uma questão de comunicação e resulta da “interação de mensagens entre pessoas e culturas”. Para ele, a construção de identidades ocorre na produção e decodificação de mensagens. Desse ponto de vista, a construção identitária do Aluno Participante 1 e da Colaboradora 1 ocorre no processo comunicativo materializado no gênero entrevista. Portanto, a construção identitária do Aluno Participante 1 depende de como ele “decodifica”, ou seja, interpreta as falas do entrevistado.

No final da entrevista, há tomadas de turno do entrevistador, provavelmente devido à inserção da fala de alguém que passa na rua e cumprimenta a Colaboradora 1, como é possível verificar no seguinte trecho: “...muito obrigado pela entrevista ((alguém passa e cumprimenta a entrevistada que responde com um breve cumprimento)) bom dia (...) e até a próxima. A Colaboradora 1 responde: “ ...de nada ((dirigindo-se ao aluno pelo nome))...precisando estou aqui”.

Mesmo havendo essa interferência no turno do entrevistador, a entrevista ocorreu com falas estruturadas alternadamente, como podemos observar na perspectiva bakhtiniana: “o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles”. (Rodrigues, 2005, p.155). Portanto, nenhum discurso é neutro ou singular. Outras vozes ecoam em nossos discursos e são elementos constituintes de nós mesmos.

Na transcrição a seguir, a professora-pesquisadora (PP) entrevista o Aluno Participante 1 (A1) sobre a entrevista realizada por ele e apresentada e analisada anteriormente.

Quadro 11–Transcrição da Entrevista 2 – Aluno Participante 1 entrevistado sobre a realização da Entrevista 1

<p>PP: você conseguiu realizar a entrevista? A1: sim PP: quais foram as dificuldades... encontradas? A1: só fiquei um pouco nervoso PP: na sua opinião...como se sentiu... o entrevistado? A1: muito bem...bem a vontade PP: como você se sentiu... no papel de entrevistador? A1: me senti um jornalista PP: na sua opinião...qual a importância da entrevista que você realizou? A1: de colher informações sobre o lugar onde ela morava ((onde mora)) PP: obriGADA A1: de nada</p>
--

Fonte: produzido pela autora.

Da entrevista, só foi omitida a apresentação introdutória feita pela professora pesquisadora. Todo o resto é uma transcrição literal. A entrevista ocorreu em um ambiente silencioso; em nenhum momento houve interrupção de terceiros, nem do entrevistador ou do entrevistado. O aluno manteve-se muito tranquilo e respondeu às perguntas demonstrando muita desenvoltura e segurança.

O Aluno Participante 1 disse que ficou “um pouco nervoso” na condição de entrevistador e que o entrevistado se sentiu “muito bem...bem a vontade”; mas quando fez a transcrição e a análise não constatei nervosismo por parte do entrevistado (Aluno Participante 1). Em outro trecho da entrevista 2, quando foi perguntado sobre como se sentiu no papel de entrevistador ele respondeu o seguinte: “me senti um jornalista”. A afirmação remete à construção identitária contemporânea, pois Martino (2013) fala de identidades contemporâneas passa pelas mensagens da mídia. Ele se refere a uma ideia de que há um processo dialético entre o poder dos meios de comunicação e as pessoas. Quando o aluno disse sentir “um jornalista” ele absorveu os sentidos midiáticos da palavra jornalista. É ao papel de um jornalista que ele atribui a importância da entrevista que realizou: “de colher informações sobre o lugar onde ela morava”. Levando-se em consideração que jornalistas “colhem” informações, o aluno incorporou o discurso jornalístico. Além de tudo isso, como afirmei no tópico anterior, tentou manter-se imparcial no momento em que realizou a entrevista. Portanto, na entrevista que realizou, o discurso do Aluno Participante 1 pode ser caracterizado como um discurso midiático.

Depois o aluno foi convidado novamente a ir à coordenação pedagógica da escola para responder ao que denominei de Entrevista 3, cujo tema principal é o lugar onde o aluno reside. Ao entrevistá-lo tentei manter o mesmo roteiro da entrevista 1, que foi realizada por ele. Entretanto, na Entrevista 3 o aluno sai do papel de entrevistador para ser o entrevistado.

Quadro 12 – Transcrição da Entrevista 3 – Aluno Participante 1 entrevistado sobre o lugar onde mora

PP: onde você mora?

A1: Conjunto Nova Esperança...

PP: gosta de morar nesse lugar?

A1: não...porque eu gostaria de voltar pro bairro... onde eu morava

PP: então você já disse que ...gostaria de sair de lá.../ quais são os maiores problemas que os moradores de lá enfrentam?

A1: saneamento básico

PP: o que você entende por saneamento básico?

A1: não tem... calçamento...não tem rede de esgotos

PP: o que fazem os moradores de lá para resolver seus problemas?

A1: os próprios moradores:...que tentam consertar.../mas os moradores/ mas acabam ficando pior os problemas de lá

PP: o que devem fazer para resolver seus problemas?

A1: se juntar um grupo...ir na prefeitura falar com o prefeito...ou na câmara de vereadores da cidade

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

No momento em que é entrevistado, o Aluno Participante 1 afirma não gostar do lugar onde mora. Talvez isso justifique o fato de ter entrevistado um morador de outro conjunto residencial. Quando perguntado sobre os maiores problemas que os moradores de lá enfrentam, responde : “saneamento básico”. É neste momento da entrevista que insiro uma pergunta que não faz parte do roteiro inicial: “o que você entende por saneamento básico?” Inseri a pergunta porque gostaria de saber se o aluno conhece o significado de “saneamento básico”. A resposta que ele deu faz sentido: “não tem... calçamento...não tem rede de esgotos”, já que a rede de esgotos e ruas calçadas contribuem para a limpeza e higiene do bairro. Porém, sabemos que o saneamento básico engloba outras medidas preventivas que contribuem com a saúde da população.

Ao ser questionado sobre o que os moradores fazem para resolver seus problemas, ele afirma que eles tentam resolver (sem a intervenção do poder público), mas que os problemas só pioram. Faço a última pergunta: “o que devem fazer para resolver seus problemas?” Ele aponta a organização popular, e a iniciativa de dirigir-se ao poder público: “se juntar um grupo... ir na prefeitura falar com o prefeito...ou na câmara de vereadores da cidade”. Percebo nesse discurso o discurso do Colaborador 1 quando questionado sobre os maiores problemas enfrentados pelos moradores do bairro, na entrevista que o Aluno Participante 1 realizou; trecho que retomo agora: “...é como eu falei né...aqui nós precisamos de muitas coisas...mas:: ...precisa também de organização...na política...”. Suponho que o aluno compreenda que a organização popular não é suficiente para resolver os problemas do lugar onde mora, por isso atribui a resolução dos problemas sociais à organização popular e à “vontade política”, ou seja, ao poder público. Mas em nenhum momento o Aluno Participante 1 atribui ao poder

religioso a resolução dos problemas, como fez sua entrevistada, denominada na Entrevista 1 como Colaborador 1. Logo, não houve muita influência das respostas da Entrevista 1 nas respostas da Entrevista 3.

A figura abaixo é composta de fotografias do Aluno Participante 1, conforme as atividades trabalhadas, que geraram a coleta de dados, na segunda fase da sequência didática. As fotografias aparecem numeradas para facilitar a relação entre o texto verbal e as imagens que serão analisadas a partir de agora.

Figura 1 – Fotografias do Aluno Participante 1



Fonte: fotografias cedidas pelo Aluno Participante 4

A fotografia 1 do Aluno Participante 1 traz como cenário a sala de aula e foi tirada de um celular. Quando ele me entregou o cartão de memória do celular, fomos à coordenação pedagógica para fazer cópia do arquivo no computador. Ao visualizar a fotografia, perguntei se teria tempo de conversar sobre as fotografias que me entregou. Ele disse que teria uns dez minutos. Assim, conversamos durante alguns minutos.

Em relação à fotografia, segundo o aluno fotografado, um colega de sua turma o fotografou em um intervalo de aula. Perguntei por que está sorrindo na fotografia. Ele disse, ironicamente, que estava sorrindo porque era a hora do intervalo. Aproveitei para perguntar se estaria rindo assim em um horário de aula. Ele respondeu que dependeria da aula.

O Aluno Participante 1 foi fotografado no mesmo lugar que costuma sentar. É o último da fila em que senta. Geralmente, alunos que sentam na última fila não costumam interagir com o professor e com a turma por meio da fala. É como se escolhessem o lugar do

“silenciamento”, e o enfileiramento das carteiras na sala de aula contribui para isso. Entretanto, na sala de coordenação pedagógica, a conversa entre professora e aluno flui muito bem.

A escola constitui um “lugar social” do aluno, um espaço relevante de sua construção identitária ao interagir por meio de linguagens: da linguagem verbal e não verbal, da linguagem semiótica.

A fotografia em análise reflete a imagem de um aluno do ponto de vista de colega de sala de aula, na condição de um fotógrafo, cujas escolhas constituem o momento registrado. Mas a escolha do aluno fotografado é que deu importância e manteve a existência e divulgação da fotografia. Caso não estivesse de acordo, a fotografia poderia ter sido deletada.

O aluno relatou que a fotografia está em sua rede social. Ao postar sua fotografia na rede social (*Facebook*), assumindo-a publicamente ele assume sua identidade de aluno de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.

Martino (2013) discorre sobre o vínculo entre mídia e identidade. Ao postar sua fotografia na rede social, o aluno está produzindo comunicação e faz parte de uma comunidade virtual. Essa comunidade virtual constrói sua identidade por meio de uma cultura midiática. Conseqüentemente, o usuário do *Facebook* contribui na construção de sua identidade social, influenciando os outros membros e influenciando-se, numa relação de resistência e adesão. Fitzgerald (*Apud* MARTINO, 2013) esclarece que, cada vez mais, aumenta o número de pessoas de diferentes culturas e condições sociais que dividem uma cultura abrangente, cuja mediação ocorre através da comunicação.

Mais e mais pessoas de diferentes situações culturais e sociais dividem uma cultura abrangente, mediada pela comunicação. Ao mesmo tempo, há uma forte tendência de vários grupos em insistir em suas diferenças, ao menos simbólicas. (FITZGERALD *apud* MARTINO, 2013, s/n).

É através da linguagem multissemiótica da fotografia que o aluno participante 1 se comunica com a comunidade, fortalecendo vínculos identitários, que também se estabelecem nas diferenças. O fato de o aluno está usando farda, identifica-o como membro de uma outra comunidade, que pode não ser a de todos os membros de sua comunidade virtual. Elementos constitutivos de outra identidade articulam-se com os elementos de sua comunidade virtual. Em síntese: estamos experimentando o poder disseminador da globalização. Com a globalização, a construção identitária passa a ser definida por elementos de uma cultura local e também de várias culturas, hibridizando-a (MARTINO, 2013).

Quando entrevistado falou sobre o lugar onde mora, afirmou não gostar de viver lá. Quando perguntei se gosta da escola, afirmou gostar muito. Atribuo o “sorriso na fotografia”

e o sinal de “positivo” com uma das mãos à satisfação que demonstra ter como aluno da escola onde estuda. Ele demonstra um sentimento de “pertencimento”, diferindo do que foi percebido ao falar do lugar onde mora.

No artigo “Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola” (GOMES, 2010, p.8) alerta que “a utilização dos recursos de multimodalidade para as interações nas diversas redes sociais e a tendência à centralidade da imagem em relação ao texto verbal também se constituem em opções por modos de expressão não valorizados na maioria das escolas”. Como vivemos em uma sociedade em que a comunicação ocorre por meios multimodais, a escola precisa rever seu posicionamento frente as tecnologias digitais. “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação”. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.35). Se levarmos em conta novas formas de comunicação, concordaremos com Gomes (2010) quando alega que “o imperativo da visibilidade e outras numerosíssimas razões trouxeram novos usos da escrita, e com as facilidades do meio digital, a imagem passou a ser central” (p.12).

Por meio da fotografia, o aluno expõe “imagens de si” em um discurso interativo da imagem fotográfica.

A fotografia 2 foi feita em sala de aula durante o intervalo por um dos colegas de turma dos cinco alunos que aparecem na fotografia. Os alunos aparecem em frente à lousa. No quadro branco há, provavelmente, informações deixadas por algum professor e na parte verde do quadro-de-giz há rabiscos antigos feitos com corretivo por alunos. onde comumente é o professor que se posiciona durante as aulas. Talvez a leitura do contexto permite-me dizer que a fotografia traz à tona uma discussão: de que maneira o espaço da sala de aula é ocupado pelo professor e pelo aluno? A ocupação do espaço da sala de aula implica na relação professor-aluno em sala de aula e do aluno com os outros alunos? Essa fotografia é uma representação de uma sala de aula em que os espaços precisam ser mais democratizados, de modo que os alunos ocupem mais o espaço que aparentemente é posse do professor? Não creio que este seja o momento de adentrar nessas discussões, porém quero ressaltar como dados multimodais podem contribuir significativamente nos trabalhos de professores pesquisadores.

Todavia, embora os alunos estejam em um “lugar” em que o professor costuma estar, na frente da lousa, eles estão fazendo o sinal de “positivo”. Trata-se de algo comum entre os brasileiros desde a Segunda Guerra Mundial⁹. Há relatos históricos de que o gesto era usado

⁹ Segundo a Revista Veja.com (Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/140307/pompeu.shtml>> Acesso em 01 mar. 2015>), em um ensaio de Roberto Pompeu Toledo, há informações de que o gesto se espalhou devido a

em Roma: a plateia decidia sobre a vida do gladiador derrotado com o sinal de positivo ou negativo. O gesto é repetido cotidianamente por pessoas de várias gerações, embora tenha ganhado mais força entre os jovens. Sendo assim, o gesto que remete a um fato histórico e social ganhou um novo significado no contexto da fotografia, passando a significar, por exemplo, “tudo bem”, “tudo certo”.

Ainda na mesma fotografia, todos olham para a câmera, mas apenas o primeiro aluno da esquerda está rindo, e o do centro apenas esboça um sorriso. Os demais mantêm uma certa seriedade. Além disso, podemos perceber nas expressões faciais de cada aluno traços destoantes. O segundo aluno da esquerda para a direita está sério, o terceiro demonstra tranquilidade e conforto, o quarto aluno está sério e revela timidez. O aluno participante 1, que é o último, traz a seriedade em todo o rosto de músculos contraídos em contraste com o gesto de positivo feito com as duas mãos.

Embora haja certa harmonia entre os alunos que compõem a fotografia, observa-se que eles se individualizam: é a identidade de um grupo, mas é também a identidade de cada membro do grupo. Ou seja, há uma identidade coletiva e várias identidades representadas na fotografia que se revelam nas poses de cada um: usam a mesma farda que os identifica como alunos de uma mesma escola, porém cada um se “autorrepresenta”.

É preciso ressaltar que antes da aplicação da sequência didática que gerou a coleta de dados desta pesquisa, o Aluno Participante 1 não se relacionava com esse grupo de alunos que costumavam sentar mais à frente, enquanto ele sentava na última fila no canto esquerdo da sala.

Coloco-me na condição de observador da fotografia, que me permite um olhar atento aos seus elementos constituintes. Um desses elementos é a lousa. O fato de os alunos estarem na frente de uma lousa que traz uma parte branca onde se usa lápis, e outra parte onde se usa giz traz à tona a difícil e lenta transição do “velho” para o “novo”, revelado em minha sala de aula. O quadro de giz salta aos meus olhos. Funciona como uma espécie de espaço de “pichação”, de rabiscos feitos pelos alunos. É uma parte do quadro que passou a ter outra função, uma vez que já não serve aos professores. Cabe aqui uma explicação: os quadros foram assim organizados porque na época da reforma das lousas caberia aos professores comprar os lápis apropriados para quadro-branco. Como alguns professores se recusaram a adquirir os lápis com recursos próprios, a escola manteve parte do quadro-de-giz, já que o giz

influência de soldados americanos na base aérea do Rio Grande do Norte, que se comunicavam erguendo o polegar devido ao barulho ensurdecido dos aviões. Os brasileiros, que serviam de apoio à base militar americana, apropriaram-se do gesto.

era fornecido pela escola. Depois de alguns anos, a escola passou a fornecer ao professor lápis de quadro-branco recarregáveis e tinta para recarregá-los. Depois disso, nenhum professor utiliza o quadro-de-giz que ainda permanece lá por falta de recurso financeiro para reformar a lousa.

Nas fotografias 3 e 4 o aluno usa gravata, camisa manga-longa, vestimenta muito comum para homens que frequentam cultos evangélicos. Nas duas fotografias, o aluno está pronto para ir ao “culto”. O gesto de positivo da fotografia 3 é feito com as duas mãos, em harmonia com um rosto descontraído, esboçando um sorriso, enquanto está em pé, pronto para “agir”. O mesmo podemos observar na fotografia 4, em que o aluno está na sala de sua casa, com as duas mãos segurando os bolsos da calça, postura muito comum de pessoas tímidas quando são fotografadas. Está sério e traz uma pendurada na cintura. Provavelmente, é a chave da moto que utiliza para se locomover, já que mora em um bairro afastado do centro.

Na fotografia 3, o Aluno Participante 1 disse que está vestido formalmente porque estava pronto para ir a sua igreja. Ele demonstra satisfação e faz “sinal positivo” com as duas mãos. Ele também informou que a foto está em sua rede social.

Como sou sua *amiga de Facebook*, perguntei se poderia acessar suas fotografias para comentar, se quisesse, neste trabalho de pesquisa. Ele afirmou que eu poderia utilizá-las. Quando fiz a pergunta foi com a intenção de perceber se haveria alguma restrição por parte do aluno participante em expor na pesquisa alguma fotografia postada na rede social *Facebook*. Diferente do esperado, o aluno ainda perguntou se poderia trazer para a escola outros arquivos com fotos dele expostas no *Facebook*.

Nas duas fotografias, é o aluno que se destaca na fotografia, o cenário é o coadjuvante. Todavia, suponho ser o cenário o condicionante do “estado de espírito” do aluno; por isso, o contexto espacial da fotografia serviu-me de guia para a leitura das imagens fotográficas.

As duas fotografias revelam uma identidade religiosa do aluno participante 1, confirmada em seu discurso na entrevista 1, quando diz: “bom dia, eu sou ((diz o seu nome))... vou fazer uma entrevista aqui com a: irmã (diz o nome da pessoa que será entrevistada)”. A mulher a quem ele chama de “irmã” é membro da mesma igreja evangélica que o aluno frequenta.

Na igreja, segundo informações passadas pelo aluno em conversa comigo, ele pertence a um grupo de jovens, faz leituras no momento das cerimônias religiosas. Na igreja, ele lê em público e interage com seus pares nas discussões do grupo de jovens. Na sala de aula, era, inicialmente, o aluno muito tímido e calado que sentava na última fila. Com o passar do

tempo, ele revelou em sala de aula uma identidade parecida com a identidade religiosa dele. Em síntese, tornou-se um aluno mais ativo, mais participativo, capaz de defender suas ideias, de expor opiniões, de argumentar.

As fotografias 5 e 6 revelam mais uma identidade do Aluno Participante 1: ele é um bombeiro. O curso profissionalizante de bombeiro foi custeado pelos pais do aluno, que posam ao lado dele demonstrando satisfação. O aluno sorri e faz o sinal de positivo. Na fotografia 6, em que o estudante usa parte do fardamento de bombeiro, é possível identificar uma rua do Conjunto onde ele mora. A fotografia 7 apresenta um aluno com troféu de uma banda musical da qual é integrante como músico.

Relembremos que ao realizar a entrevista 1, o estudante resolveu entrevistar uma moradora do conjunto em que ele havia morado. Porém, na fotografia 6, o cenário é composto por uma rua do conjunto onde reside atualmente. Provavelmente, durante o período de aplicação da sequência didática e dos instrumentos de geração de dados, houve uma mudança de concepção do Aluno Participante 1 sobre o lugar onde mora.

Figura 2 – Fotografias do Aluno Participante durante a exposição fotográfica



Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora.

Embora o Aluno Participante 1 tenha mantido seu “ar de seriedade” em sala de aula, as fotografias da exposição oral comprovam sua interação com a turma e com o grupo que escolheu para ter mais proximidade. As duas fotografias exibidas no projetor de multimídia sobre as quais ele e os colegas comentaram, marcam sua mudança, pois as duas mostram que ele está enturmado: na primeira fotografia, que analisei nesta pesquisa, ele aparece em momento de aula vaga; na segunda, ele aparece trabalhando em grupo. O último registro fotográfico foi feito por mim e, mesmo assim, foi escolhido pelo aluno.

Ele impôs uma condição para que participasse da exposição das fotografias: que eu não gravasse sua apresentação. Concordei. Por isso, prefiro deter-me a alguns elementos das fotografias que possam contribuir para a compreensão do processo identitário do estudante.

Nas duas fotografias, ele fez questão de se apresentar ladeado pelos colegas que estão nas fotografias e parece muito à vontade, bem descontraído. Meses antes, o aluno retraído que sentava na última fileira não conversava com nenhum desses colegas, nem participava das atividades que lhe exigissem oralidade.

Suponho que o uso da multimodalidade durante as aulas de língua portuguesa permitiu ao Aluno Participante 1 a expressiva mudança de comportamento em sala de aula, tornando-o mais participativo e, como o entrevistei duas vezes e tivemos uma conversa sobre as fotografias dele, percebi que o vínculo professora-aluno se fortaleceu.

4.2.2 Aluna Participante 2

A Aluna Participante 2 (A2) mora afastada do centro da cidade, às margens da BR 104. Ela é casada e mãe de uma adolescente. Participou de todas as atividades propostas com muito empenho. Embora seja a única aluna casada e mãe, fato que a diferencia dos demais alunos, ela interage muito bem com os colegas.

Quadro 13 –Transcrição - Entrevista 1 – Aluna Participante 2 - entrevistadora

[...]

A2: Faz quanto tempo que mora aqui?

C2: Moro aqui[...] desde quando eu nasci. Porém na casa que estamos morando hoje, nós estamos apenas há dois meses

A2: Gosta de morar nesse lugar?

C2 : olha[...] eu amo morar aqui, porém nós temos muitas dificuldades principalmente na questão política...não temos representantes de vergonha...não só em Alagoas...mas no país no geral...se vo::cê verificar a história verá o que tem pra acontecer..acon... -- futuro nosso é incerto essa é que é a verdade

A2: Gostaria de sair daqui? Por quê?

C2: nós já saímos daqui... já saí uma vez...a primeira viagem foi com cinco anos de idade...eu visitei São Paulo... visitei Mato Grosso e...quando era Mato Grosso unido...hoje nós temos Mato Grosso do Norte e Mato Grosso do Sul...era bem diferente...a situação diferente – voltei pra cá e...continuei ficando por aqui...mas é muito difícil morar em Alagoas...principalmente em União dos Palmares

A2: Quais são os maiores problemas que os moradores daqui enfrentam?

C2 : Quando:: nos casamos...nós ficamos aqui em União dos Palmares...em dois mil...e um.. mais ou menos...porém nós não tínhamos mais trabalho...nós não tínhamos emprego - -quando eu me formei em oitenta e sete[...] em Contabilidade [...] eu preparei um discurso em que falava a verdade...onde nós não tínhamos em oitenta e sete um hospital... regional ou com qualidade, nós não tínhamos uma faculdade ou universidade, nós não tínhamos um concurso[...] hoje nem concurso tão fazendo mais...que é pra garantir os cargos comissionados... ou uma esculhambação que existe por aí afora...quer dizer...perdeu-se... nós temos três poderes...Legislativo...Poder Executivo e Poder Judiciário... nenhum dos três se entendem mais...ninguém sabe quem legis-la...quem faz as leis...ninguém sabem quem é Executivo porque... tem gente que tem medo de direção e pode trombar...e o Judiciário porque ...às vezes naquela época entravam dentro da faculdade sabendo quem já era juiz ou juíza ... não sei como era feito a falcatura ...mas essa é que era a realidade... HOJE graças a Deus mudou MUITO...porém não temos mais uma...uma...perspectiva de melhora..porque...ainda existe o voto obrigatório que é uma nojeira...porque você não tem o direito de...de...dizer ...eu vou votar ou eu não vou votar...eu vou ficar em casa ou não... quer dizer ...eu acho que é o livre arbítrio...nós não temos...pra você ter um CPF...se você lê e escreve...depois de seus dezoito anos...é obrigado a você ter um título de eleitor...então dezesseis anos já tem o título de eleitor...porém não pode ir preso...mata quem quiser...faz o que quiser...róba...é uma nojeira...nós estamos num país de-mora-li-**ZA-DO**

A2: o que fazem para resolver esses problemas?

C2: **NADA...** a sociedade está entregue a bandidos...porque quem ensina a robar é o legislador...é o vereador...o deputado estadual...é o deputado federal...o senador...aí por aí vem...a parte do executivo vem o prefeito...vem...o governador e aí vem [...] o bolsa escola...o bolsa esmola...seguro-desemprego pra o vagabundo que passa quatro meses...que trabalha seis meses e passa quatro meses...pra você ter ideia eu sou corretor de imóveis...e o que acontece...em uma casa ..hoje...nós pagamos quarenta e três por cento de imposto...isso é uma vergonha...se você parar pra analisar...quem entra no Minha Casa Minha Vida...eu vou chamar de minha casa minha dívida...estou falando por minha conta[...]

A2: obrigado senhor[...] Aqui sou[...] terminando a minha entrevista.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

A Aluna Participante 2 entrevistou o marido. Ela mora às margens da BR 104 em um local onde o marido loteou um terreno e pôs os lotes à venda. No momento, só ela mora no local, onde não há saneamento básico, apenas água e energia. A casa também funciona como escritório da imobiliária. O casal tem uma filha adolescente, e a esposa é dona de casa.

As perguntas feitas durante a entrevista estão de acordo com o roteiro pré-estabelecidos, com pequenas alterações que não modificaram o sentido das perguntas. As respostas do Colaborador 2, marido da entrevistadora, têm um teor de insatisfação e de denúncia muito forte. Na resposta à segunda pergunta, o Colaborador 2 afirma que ama o lugar onde mora, mas aponta dificuldades que ele centraliza como “questão política” e atribui aos representantes a responsabilidade pelas dificuldades existentes: “olha...não temos representantes de vergonha...”. O que pode significar essa afirmativa? Provavelmente, ele quis dizer que representantes de vergonha seriam os políticos que assumem o seu papel, tanto no Poder Legislativo, quanto no Poder Executivo. A resposta à quarta pergunta esclarece isso quando o Colaborador 2 fala um pouco de sua trajetória educacional e profissional e faz uma comparação entre o contexto da época em que se formou em Contabilidade e a época de hoje. Enumera como problemas a ingerência dos Três Poderes, a obrigatoriedade do voto e a corrupção política, que ele não cita explicitamente. Ele utiliza a palavra “esculhambação” para resumir os fatores desencadeantes dos problemas da década de 1980 e atuais citados por ele, como a falta de emprego “um hospital... regional ou com qualidade”, de uma “faculdade ou universidade”, de “concurso”. O entrevistado define o voto obrigatório como uma “nojeira” que impede o livre arbítrio. Além disso, faz crítica ao fato de uma pessoa de 16 anos ter direito ao voto e não responder legalmente por seus atos, ficando impune ao cometer assassinato e roubo.

Ao dizer que, atualmente, houve mudanças na escolha de juízes/juízas, utiliza-se de um discurso religioso: “**HO**je graças a Deus mudou **MUI**to...”. Ou seja, não atribui ao ativismo político da sociedade as diferenças contextuais. A identidade religiosa revelada no

discurso atribui uma mudança a Deus que, segundo o entrevistado, permitiu que houvessem mudanças. Por outro lado, diz que não haverão mais: ...porém não temos mais uma...uma...perspectiva de melhora..”, colocando-se contra o voto obrigatório colocando-o como causas de sua falta de “perspectivas” de mudanças.

Ele finaliza a resposta à quarta pergunta dizendo o seguinte: “estamos num país des-mora-li-**ZA-DO**”. A resposta à última pergunta ratifica o que diz sobre o país: “a sociedade está entregue a bandidos...porque quem ensina a robar é o legislador...é o vereador...o deputado estadual...é o deputado federal...o senador...aí por aí vem...a parte do executivo vem o prefeito...vem...o governador e aí vem [...]” . Ao falar das esferas do poder institucionalizado demonstra total descrédito em relação aos políticos a quem atribui o termo “bandidos”.

Quadro 14 –Transcrição - Entrevista 3 – Aluna Participante 2 entrevistada sobre o lugar onde mora

<p>[...]</p> <p>PP: onde você mora?</p> <p>A2: eu moro... eu não sei bem que sítio é aquele... só sei que é na BR 104 por trás da Polícia Rodoviária</p> <p>PP: você gosta de morar nesse lugar?</p> <p>A2: gosto... é bem legal... a gente cria vaca...galinha e cachorro...e gato</p> <p>PP: por que você gosta de morar nesse lugar?</p> <p>A2: porque é tranquilo... diferente da cidade... quer... eu já morei na cidade... muito barulhento... muita gente gritando na porta... isso irrita muito e lá não tem nada disso... é tranquilo... é calmo...à noite é tudo baixado... né... é uma baixada...a gente vê bastante vaga-lumes... parece um mar de vaga-lumes piscando... eu acho muito bonito</p> <p>PP: você gostaria de sair desse lugar?</p> <p>A2: sim e não...porque...sim...porque a gente sempre pensa em crescer...né...e pra crescer a gente precisa sair...não porque:: é bom...é tranquilo...eu gosto de morar em lugares calmos...que tenha bastante árvore e que tenha animais pra eu cuidar</p> <p>PP: você disse assim: “a gente precisa crescer e pra crescer tem que sair”, por quê?</p> <p>A2: porque aqui[...] não tem...como você crescer...porque não tem escola... boa...não tem faculdade...não tem nada...nem tem hospital bom...falta até um prefeito decente realmente na cidade...então agente precisa sair da cidade...pra fora...pra poder a gente crescer [...]</p> <p>PP: [...] o que é que falta ((lá no lugar onde ela mora))?O que é que você pode considerar problema?</p> <p>A2: Lá em geral...nada...porque é um sítio...né...então..tem água...tem energia...tem tudo...faltava o carro pra vir pra cidade...agora não falta mais...a gente já tem...mas na cidade...realmente...na cidade que eu moro...falta de tudo((rir irônicamente))</p> <p>[...]</p> <p>PP: na sua opinião... o que é que os moradores da cidade fazem para resolver esses problemas?</p> <p>A2: nenhum... num é porque eles fica calados...aceita tudo o que o prefeito faz e fica calados...então eles não fazem nada</p> <p>PP: o que devem fazer para resolver os problemas?</p> <p>A2: acho que deveria se reunir... todo mundo... né... fazer um abaixo assinado... falando mal... do prefeito mesmo...e da câmara de vereadores...porque realmente...quando se reúnem todos eles se reúnem...todos eles se reúnem pra benefício pó...próprio...não pra beneficiar a cidade... mas eles mesmo... aê...denunciar mesmo... fazer abaixo-assinado e levar lá pra fora... pro governo lá fora[...]</p> <p>PP: obrigada[...]</p> <p>A2: por nada professora...obrigada também...</p>

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

Inicialmente, as respostas da Aluna Participante 2 trazem uma visão romântica e idealista do lugar onde mora, que apresenta um cenário rural, onde o único problema apontado foi a falta de um carro, que a família já adquiriu. Ou seja, lá não há nenhum problema, descreve-o como um lugar paradisíaco. Entretanto, o “nada” (ausência dos problemas no sítio) se opõe ao “tudo”, quando a entrevistada diz que na cidade “falta de tudo”. Ao afirmar que os moradores não fazem nada para resolver seus problemas, diz que são “calados” que aceitam “tudo o que o prefeito faz” e “não fazem nada”. O discurso da entrevistada está ancorado no antagonismo: o “fazer do prefeito” e o “não fazer dos moradores”. Ao responder a questão seguinte, a Aluna Participante 2 sugere: “acho que deveria se reunir... todo mundo...né...fazer um abaixo assinado...falando mal... do prefeito mesmo...e da câmara de vereadores...” A utilização do futuro do pretérito traz uma ação que, possivelmente, não será realizada. Com isso, a falta de reivindicação inclui a entrevistada, que também é moradora. Nesse trecho da entrevista, a Aluna Participante 2 assume um ponto de vista, um posicionamento muito parecido com o da pessoa entrevistada, o marido a quem ela se dirige utilizando-se do termo “senhor”; possivelmente. Para atribuir uma certa formalidade à entrevista. Ambos, marido e mulher, referem-se à corrupção política como algo que gera problemas à população e promove a descrença no governo. Neste caso, no governo local, já que o abaixo-assinado deveria ser entregue como uma denúncia ao “governo lá de fora”. Provavelmente, ao Tribunal de Justiça, ao Poder Judiciário.

A Aluna Participante 2 revela uma identidade política em afinidade com o posicionamento do marido, que em suas críticas aos governantes das várias esferas do poder demonstra uma enorme insatisfação mesclada de descrédito e de descrença.

Talvez o processo de construção identitária dessa aluna seja muito marcado pela convivência familiar, porque nas discussões em sala de aula sobre temáticas sociais as falas dela são muito parecidas com o discurso do marido. Há uma recorrência de termos todas as vezes que ela faz referência ao governo municipal, tais como: “é uma vergonha”, “governo desmoralizado”, “roubalheira”.

Quadro 15 – Transcrição da Entrevista 2– Aluna Participante 2 entrevistada sobre a realização da Entrevista 1

PP: você conseguiu realizar a entrevista?

A2: sim

PP: quais foram as dificuldades que você encontrou?

A2: nervosismo e ansiedade

PP: na sua opinião...como se sentiu o entrevistado?

A2: eu a vi ele muito tranquilo...né...fazendo as perguntas...respondendo muito tranquilamente...eu acho que ele não ficou nervoso não

PP: como você se sentiu... no papel de entrevistador?

A2: eu me senti...importante né...porque eu tava fazendo uma entrevista com uma pessoa...uma coisa que eu nunca fiz na vida...então eu me senti uma pessoa muito importante naquele momento

PP: na sua opinião... qual a importância da entrevista que você realizou?

A2: a importância...que ajude tanto a mim...né...como pessoas...e as pessoas também...a humanidade..né...

PP: por que você acha que uma entrevista como essa lhe ajudaria...e ajudaria a humanidade?

A2: porque a gente tá falando do lugar onde a gente mora...né...das dificuldades que tem...das dificuldade que tem nas casas e...realmente na cidade...então se a cidade tem dificuldades... e agente tá falando à respeito disso vai ajudar as pessoas lá fora...e ajuda a gente também

PP: obrigada[...]

A2: por nada...professora

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

Na condição de entrevistada, a aluna agrega um valor social à entrevista que realizou, tanto para ela, que teve a oportunidade de refletir sobre o lugar onde mora quanto para a “humanidade”. Se levarmos em conta que esta pesquisa poderá ser material de leitura para outros professores e/ou pesquisadores, e a aluna sabe disso, ela pode estar supondo que outros professores poderão solicitar a seus alunos uma entrevista sobre o lugar onde eles moram. De que outro modo, outras pessoas tomariam conhecimento da entrevista feita por ela?

A seguir serão analisadas 06 (seis) fotografias da Aluna Participante 2, e “confrontarei” dados coletados durante as entrevistas com as fotografias que selecionei.

Figura 3 – Fotografias da Aluna Participante 2



Fonte: registros fotográficos cedidas pela Aluna Participante 4.

As fotografias 1, 2 e 3 foram apresentadas à turma no dia da exposição oral. A aluna Participante 2 faz um breve relato sobre a primeira fotografia do quadro, como podemos observar no trecho a seguir: “[...] essa é minha filha e eu... Nesse dia... eu sou cabeleireira... né...nesse dia... aí...eu tava... eu tinha acabado de fazer uma progressiva no cabelo dela... aí a gente aproveitou pra tirar foto... e a gente tirou a foto...(rindo)”. O registro fotográfico apresenta mãe e filha com os cabelos muito parecidos, as duas são muito jovens e, pela jovialidade e espontaneidade, poderiam ser confundidas como sendo irmãs. Além disso, elas interagem como pares. A atmosfera de comemoração é marcada por um gesto da filha: ela coloca a língua pra fora, gesto muito recorrente em fotografias de jovens e adolescentes.

Duas identidades são marcadas pela aluna em seu discurso sobre a fotografia 1. Ela diz ser mãe ao referir-se à garota como “minha filha” e afirma ser “cabeleireira”. A fotografia 2 é um registro fotográfico da família: “Aqui tá meu esposo... eu e minha filha..era aniversário da vó...da mãe de meu esposo... né... aí a gente aproveitou...e tirou uma foto também... né”. A apresentação da foto da família aos colegas passa a ser um ato corajoso por parte da aluna, pois ela é a única aluna casada e com filho. Em sala de aula, ela só se refere ao marido em momentos em que surgem discussões sobre questões sociais. Raramente, a estudante refere-se à filha. Provavelmente, expor suas experiências de casamento e maternidade a tornaria muito “distante” dos colegas, com os quais ela procura interagir frequentemente.

O sentido metafórico da terceira fotografia marca a identidade de uma aluna-mãe: a cadela está acompanhada de cães recém-nascidos. Foi nesta fotografia que a aluna fez questão de se demorar, contando detalhadamente a história da cadela. A cachorra chegou em sua casa acidentada, com um ferimento no olho. Ela e o marido levaram a cadela ao veterinário e três meses depois, ela pariu e trinta dias depois os filhotes foram doados. Atualmente, a cadela é um membro da família: “[...] toda vez que eu chego no portão... ela corre... vai me buscar...traz pra casa... ela tá ficando... acho que ela ficou cega dos dois olhos...”.

A metáfora da fotografia consiste, possivelmente, no desejo da aluna de poder conversar mais sobre suas identidades familiares de mãe e de esposa; todavia, ela pertence a um grupo em que suas experiências pessoais divergem das experiências dos demais. Além de tudo isso, ela é a mais velha da turma e que demonstra mais maturidade.

Por outro lado, o fato de ser casada e de ter uma filha quase da idade de alguns de seus colegas, a estudante aparece na fotografia 4 rodeada de colegas:são três alunos e três alunas, ela é a aluna do meio. Sua imagem não destoa da imagem dos outros, e o seu gesto de “paz e amor” pode ser um símbolo da relação harmoniosa construídas no cotidiano da escola.

O cenário da fotografia 5 é a sala dos professores. Foi esse o lugar escolhido pela aluna para ser fotografada. Perguntei porque havia escolhido o lugar, ela respondeu que é um lugar que sempre quis entrar, de ver como era. Pode ser que a aluna fotógrafa nutra o desejo de ser professora. Diante disso, há uma informação que talvez esteja vinculada à escolha da estudante. Há, na escola, uma curiosidade em torno da sala dos professores, e um fato muito comum é o de os professores serem muito solicitados por alunos no momento do intervalo. Talvez eles queiram “desmitificar” a relação hierárquica professor-aluno, adentrando em um lugar até então inacessível.

A sexta e última fotografia foi registrada no começo da exposição oral sobre fotografias da aluna Participante 2, momento em que ela faz uma leitura de imagens, por meio de uma nova prática social de letramento, já que é a primeira vez em que ela vai contar um pouco de sua vida por meio de imagens fotográficas.

Saber que a aluna mora distante da escola e depende de transporte, além de ser uma dona de casa, cabeleireira, esposa e mãe são informações muito relevantes e favoráveis à sua interação com a professora e os colegas. Foi essa a mudança mais perceptível: a aluna ampliou seu ciclo de amizade e seus grupos de trabalho em sala de aula.

Quando confrontamos a entrevista realizada pela Aluna Participante 2, em que o entrevistado é o marido dela, e a entrevista em que ela responde às mesmas perguntas, há uma ausência de denúncia nas fotografias. Nos discursos dela e do marido há uma denúncia da precariedade na assistência à saúde dos municípios, da falta de concurso público, por exemplo, entretanto essa problemática não aparece em nenhuma das fotografias fornecidas pela estudante. Não foi apresentada por ela nenhuma fotografia que apontassem as consequências do descaso do poder público e da corrupção política. Enquanto no discurso verbal há uma preocupação social mais ampla, no discurso semiótico da fotografia o cenário é restringe-se ao núcleo familiar e à escola. A semiótica da fotografia constrói um universo harmonioso, equilibrado, onde predomina o sorriso, a alegria, a harmonia. Possivelmente, a ideia de pertencimento na escola e na família seja fortalecida pelo ativismo da aluna nessas duas esferas sociais, opondo-se, possivelmente, à ausência de uma participação política mais ampla. Em resposta à pergunta o que fazem (os moradores) para resolver seus problemas? Respondem que não fazem nada. Sendo assim, podemos compreender que o “inativismo político” recai sobre os entrevistados.

Em síntese, no discurso a Aluna Participante 2 reveste-se de politização, mas nas fotografias os indícios de alheamento aos problemas sociais.

4.2.3 Aluna Participante 3

A Aluna Participante 3 (A3) chegou à escola uma semana depois da solicitação da primeira entrevista. Mesmo assim, depois de ser orientada, ela realizou a entrevista com uma moradora do sítio em que a estudante reside.

Quadro 16 – Transcrição – Aluna Participante 3 – entrevistadora

A3: Faz quanto tempo que a senhora mora aqui.
C3: 15 anos
A3: Gosta de morar aqui? Por quê?
C3: Gosto...porque eu acho bom.. não tem zoadá.
A3:Por causa daquela paisagem ali(provavelmente, apontando para a paisagem)... não é?
C3:É
A3: Gostaria de sair daqui?
C3: Não... só quando eu morrer agora.
A3: Quais são os maiores problemas que os moradores daqui enfrentam?
C3: Tá tudo bom.
A3: Mas não tem nenhum problemas não?
C3: Nada.
A3: Mas o que fazer pra resolver os problemas...se não tem nenhum problema?!

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

A Aluna Participante 3 entrevistou uma moradora do sítio onde residem. Ela realizou uma entrevista semiestruturada, seguindo as orientações da tarefa, apresentando-nos uma moradora que não enxerga os problemas que a rodeiam porque demonstra satisfação com o lugar onde habita e com a vida que leva. Trata-se de um sítio em que os moradores, de um modo geral, residem em pequenas casas de taipa, sem água encanada ou tratada, sem energia, sem banheiro ou qualquer tratamento de esgoto. A falta de transporte dificulta sua ida à cidade, que acontece uma vez por semana em um caminhão que os leva para fazer a feira. Durante a semana, só há transporte para os estudantes. Por isso, é comum que peçam para sair da escola mais cedo para ir ao comércio ou ao banco cumprir com os “mandados” dos pais e familiares.

Segundo a Aluna Participante 3, a entrevistada mora sozinha em uma casa isolada no alto de uma serra, é aposentada e planta alguns alimentos para o consumo próprio. Talvez por isso, a aposentada não aponte problemas comuns aos moradores de áreas urbanas. Para ela, o lugar onde vive não precisa de nenhuma mudança.

Quadro 17 –Transcrição –Entrevista 2– Aluna Participante 3 – entrevistada sobre o lugar onde mora

PP: Gosta de morar nesse lugar?
A3: Sim... por que a minha vida está lá... as pessoas que eu amo também.
PP: Gostaria de sair de lá?
A3: Algum dia... sim... porque eu não vou ter pai e mãe pra sempre... por mais que me doa eu tenho que seguir minha vida.
PP: Quais os maiores problemas que os moradores enfrentam?
A3: Ah... Tem muitos. Eles enfrentam os roubos... problema de saneamento...problema de... com... os...é... o transporte.
PP: O que fazem para resolver esses problemas?
A3: Ah... não fazem nada. Até tentam fazer NÉ, mas... num... não conseguem fazer nada.
PP: O que devem fazer para resolver os problemas?
A3: Serem mais...mais rígidos... e humildes uns com os outros.
Professora: Quando você diz rígidos... explique com outras palavras.
A3: Rígidos... assim... serem mais é...
PP: Rígidos poderia ser mais exigentes?
A3: É... serem mais exigentes com o prefeito, né, porque ele num fez... ele não tá fazendo nada pra(...)crescer.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

A visão da Aluna Participante 3, na condição de entrevistada, diverge da visão da pessoa entrevistada por ela. As razões pelas quais a aluna mora no sítio estão relacionadas aos laços afetivos familiares: “... por que a minha vida está lá...as pessoas que eu amo também”. Ao ser questionada se gostaria de sair de lá, deixa muito clara sua pretensão: “Algum dia... sim...porque eu não vou ter pai e mãe pra sempre... por mais que me doa eu tenho que seguir na vida”. O pertencimento ao núcleo familiar é que determina sua permanência onde vive; porém, se os pais vierem a falecer seguirá sua vida em outro lugar. Quanto à outra moradora, entrevistada pela Aluna Participante 3, é a morte o fator determinante de sua saída.

Duas realidades se contrapõem também em relação aos problemas que os moradores enfrentam. Do ponto de vista da moradora entrevistada, não há problemas; enquanto para a Aluna Participante 3, ao ser entrevistada, são muitos os problemas, e ela expõe duas dessas problemáticas: os roubos e a falta de transporte.

Como já foi mencionado anteriormente, em alguns momentos os alunos perdem aula por falta e/ou atraso de pagamento do governo aos transportadores dos estudantes. Além disso, tornaram-se frequentes os assaltos aos carros dos estudantes. Portanto, a estudante traz em seu discurso a difícil realidade dos estudantes que residem na zona rural do município.

Quadro 18 – Transcrição – Entrevista 3 – Aluna Participante 3 entrevistada sobre a realização da Entrevista 1

PP: Você conseguiu realizar a entrevista?
A3: sim.
PP: Quais foram as dificuldades enfrentadas?
A3: muito nervosismo...tanto minha...quanto da entrevistada...assim...ao mesmo instante nos sentimos importantes
PP: Na sua opinião...como se sentiu o entrevistado?
A3: nervosa...porém...não muito...depois ela foi se acostumando...se adaptando...depois ocorreu tudo bem
PP: Como você se sentiu no papel de entrevistadora?
A3: eu me senti importante...como uma pessoa importante na sociedade
PP: Na sua opinião...qual a importância da entrevista que você realizou?
A3: foi muito importante...porque eu aprendi...mais...porque eu aprendi assim...a saber que eu sou importante na sociedade...que eu não sou uma pessoa qualquer...é isso
PP: Muito obrigada.
A3: Por nada.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

Nosso propósito ao fazer a análise da entrevista 3 é o de resgatar, por meio dos turnos de fala da Aluna Participante 3, alguns aspectos identitários por meio da linguagem verbal sua identidade linguística: na entrevista 1, na condição de entrevistadora, aluna utiliza-se de uma linguagem mais formal; na condição de entrevistada, utiliza-se de três termos próprios da variedade popular da língua: “depois”, “acostumando” e “adaptando”. Por meio de práticas discursivas, ela revela sua identidade linguística e a de seus conterrâneos.

A realização da entrevista não é vista pela estudante apenas como uma tarefa escolar. Foi agregada uma importância social às atividades: “foi muito importante...porque eu aprendi...mais...porque eu aprendi assim...a saber que eu sou importante na sociedade...que eu não sou uma pessoa qualquer...é isso”. Portanto, a colaboração de uma prática discursiva multimodal contribui de forma significativa no modo como a aluna passa a se perceber: como “alguém importante na sociedade, porque passa a enxergar seu entorno de maneira crítica e, conseqüentemente, passando a pertencer ao contexto no qual interage. Dessa forma, uma “identidade antiga” traz consigo a uma identidade mais recente, em construção por meio de práticas multimodais e de novos letramentos.

Figura 4 – Fotografia da Aluna Participante 3



Fonte: fotografias cedidas pela Aluna Participante 3.

As três primeiras fotografias trazem como cenário o ambiente escolar. A primeira fotografia foi feita embaixo de uma árvore, local que professores e alunos costumam escolher, talvez a escolha seja feita pela projeção da luz solar no local. Provavelmente, tirou a blusa da farda e usou apenas a que trazia por baixo. Muitos alunos têm o hábito de usar uma blusa por baixo do uniforme, porque podem retirá-la ao sair da escola. Um dos motivos é que dependem de transporte escolar (ônibus ou pau-de-arara), às vezes têm que caminhar do ponto de ônibus até a casa onde moram. Como é o caso de alguns alunos dessa turma e da aluna, que reside na zona rural do município e caminham mais de uma hora a pé. Portanto, guardar o uniforme em um lugar mais seguro, livre de poeira ou de chuva, garante o acesso à escola no dia seguinte, uma vez que o uso de fardamento é obrigatório.

Na fotografia 1, ela está com cabelos e sorriso presos, com uma mão na cintura que denota uma timidez contrastante com as outras fotografias. Todavia, na segunda fotografia – uma *selfie* – ela parece à vontade ao escolher como plano de fundo o banheiro da escola, lugar muito frequentado pelas alunas que vão pra lá conversar e “arrumar o visual”, uma vez que no banheiro feminino há um espelho. É também para algumas alunas uma maneira de cabular a aula.

A terceira fotografia é muito parecida com a segunda: nas duas a aluna dá destaque aos cabelos puxados para a frente e para um dos lados, está fardada e sorrindo; o cenário dessa vez é uma planta do jardim do corredor onde fica localizada sua sala de aula. É o

registro de uma mudança constatada ao longo do ano letivo: com o passar dos meses, a aluna retraída e tímida foi adquirindo o hábito de sair da sala de aula para ficar lá conversando com as colegas no intervalo.

Nas três últimas fotografias, a aluna aparece no sítio onde mora. Na primeira fotografia da esquerda ela aparece com roupas coloridas, traz um boné na cabeça e um terço no pescoço. Está em lugar alto, com uma vegetação própria da Zona Rural do município. Ela está sorridente e de braços abertos. O corpo que “extrapola a moldura” reforça a ideia de liberdade. É o sujeito que se destaca na fotografia, pois a paisagem é secundária como uma cortina. É um sujeito integrado ao ambiente com seus vários tons de verde em contraste com o colorido das vestes da aluna. Ao mesmo tempo, ao fixar o olhar na paisagem, iremos perceber que há uma ideia de infinitude no encontro do morro com a linha do horizonte.

Nas fotografias no sítio onde mora, ela revela-se como um *Outro* que se mostra livre, descontraído e sorridente, diferente da aluna tímida que passa quase todo o tempo na sala de aula, inclusive no intervalo e durante as aulas vagas. Um elemento que compõe o referente da fotografia 4 é o terço pendurado no pescoço da Aluna Participante 3: um símbolo da religiosidade da estudante, com quem confirmei ser católica e participar de atividades religiosas no sítio onde mora.

Na fotografia 5, a descontração é marcada pelo boné posto com a aba de lado e pelo sorriso. Além disso, nas fotografias 4 e 6 a aluna a descontração é reforçada pela camiseta e *short*, vestimentas de uso proibido na escola, onde o aluno deve usar o uniforme, que é composto de camisa padronizada e calça ou saia comprida.

Por meio das vestimentas, a aluna constitui uma imagem que se distancia da imagem de uma aluna uniformizada, como é o caso das *selfies* 2 e 3 em que a aluna é a fotógrafa (o *Operator*). Nas *selfies*, ela é o objeto fotografado que, segundo Barthes (1984), tornou-se algo “tocado pela sensação de inautenticidade” ao tornar-se uma imitação de si mesma na pose que escolheu antes de dar o clique. Como *Operator*, ela cuidou dos detalhes: colocou os cabelos pra frente de maneira planejada como é comum fazerem as pessoas que têm cabelos compridos, escolheu sorrir (pra si mesma) e antes do clique pôde ver, como seria a fotografia.

A Aluna Participante 3 passou por um intenso processo identitário ao longo das aulas de língua portuguesa, principalmente, ao realizar as atividades propostas na sequência didática que desencadeou a geração de dados desta pesquisa. Ainda assim, sua timidez não permitiu que participasse da exposição oral de suas fotografias diante da turma.

Mesmo não levantando para ir até à frente e pedindo para não ser gravada, ela falou da importância da exposição de suas fotografias para a turma; porque, segundo a aluna, ela pode mostrar quem ela é dentro e fora da escola.

4.2.4 Aluno Participante 4

O Aluno Participante 4 (A4) participou de todas as atividades e provoca algumas reflexões em seu discurso verbal e multimodal sobre a prática pedagógica. Na condição de entrevistador, entrevistou a mãe.

Quadro 19 – Transcrição –Entrevista 1– Aluno Participante 4 – entrevistador

A4: Bom dia, meu nome é [...] Tenho 16 anos, estudo no [...], faço 9º Ano[...] pela manhã e vou entrevistar [...] Ela é minha mãe e tem uma grande experiência, há muito tempo que ela mora aqui nesse lugar...Ela já sabe alguma coisa desse lugar...sabe o que esse lugar tem pra oferecer e não tem pra oferecer as pessoa.Vou fazer algumas perguntinha a ela.

A4: Quanto tempo que mora aqui?

C4: Quarenta e nove ano.

A4: Gosta de morar nesse lugar?

C4: Gosto.

A4: Por que?

C4: Por que nasci e me criei aqui.

A4: Gostaria de sair daqui?

C4: Não.

A4: Por quê?

C4: Por que nasci e me criei.

A4: Quais são os maior problema que os moradores enfrenta?

C4: A saúde.

A4: O que as pessoa fai pra resolver seus problema?

C4: Nada. Por que as pessoa não pensa em ajudar ninguém.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

Na introdução, o aluno se apresenta e apresenta a entrevistada expondo um breve perfil dela, como foi orientado a fazer. Mas a informalidade se estabelece no uso da língua. Ele utiliza, por exemplo, o diminutivo ao dizer: “vou fazer algumas perguntinha a ela”. No final da entrevista ele marca o plural apenas no artigo e deixa o substantivo “pessoa” sem a marca de plural e usa “fai” em vez de fazem. A resposta da entrevistada traz as mesmas marcas. Mãe e filho não se unem apenas por laços parentais, mas estão entrelaçados por marcas linguísticas próprias do dialeto que utilizam na interação verbal.

A entrevista traz marcas da identidade linguística do Aluno Participante 4, próprias do lugar onde vive. Vale lembrar que o papel da escola é o de ampliar os usos da língua, e não o de negar a cultura linguística do aluno. Se a inserção de propostas de atividades em que o aluno se aproprie da variedade culta da língua no planejamento, considerando-se os contextos

de produção faz cumprir um dever da escola, a mesma não deve esquivar-se de promover outras ações pedagógicas que valorizem as experiências linguagem trazidas à escola pelos alunos.

Retomando às questões de pesquisa, a entrevistada apresenta um pertencimento por ter nascido naquele lugar. A “saúde” é apontada como o único problema que não é resolvido, de acordo com a Colaboradora 4 porque não há interesse das pessoas em ajudar ninguém. Por apresentar traços fortes de uma identidade local, não há referência ao poder público para resolver o problema da falta de assistência à saúde.

Quadro 20 – Transcrição – Entrevista 2 – Aluno Participante 4 – entrevistado sobre o lugar onde mora

PP: Você gosta de morar nesse lugar?

A4: Não.

PP: Por que você[...] não gosta de morar nesse lugar?

Por que todo cidadão merece uma vida melhor... e lá tem dificuldade pa tudo.

PP: Que tipo de dificuldades[...]?

A4: Assim... economia... a pessoa não tem condições de arrumar um bom dinheiro... num tem... meio...é... é... economia, transporte, saúde e outros

PP: Você gostaria de sair de lá?

A4: Com certeza. Queria um lugar melhor não para mim, mas para todos que vevem lá.

PP: [...] Quais são os maiores problemas que os moradores de lá enfrentam?

A4: A economia, a fome, probeza.

PP: ... o que é que vocês [...]fazem para resolver esses problemas?

A4: Assim... né... difícil porque pra resolver aqueles problemas os moradores tem que trabalhar, aí tá difícil pra resolver. Mai com fé em Deus todo mundo trabalha na roça, ganha o seu dinheiro pra botar seu...sua comida na mesa.

PP: O que é que devem fazer mesmo pra resolver seus problemas?

A4: tá difícil viu... é assim, tipo... as pessoa rica tem que olhar a situação dos pobre e ajudá-lo pra ver se consegue ser... é... pra ver se consegue melhorar a situação de vida de cada uma pessoa.

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

O ponto de vista do Aluno Participante 4 é diferente da visão que a mãe tem do lugar onde residem. Ele traz alguns termos de um discurso crítico ao mencionar seu desejo de sair de lá, apontando a igualdade de direitos: “[...] todo cidadão merece uma vida melhor... e lá tem dificuldade pa tudo”. A necessidade de ter “uma vida melhor” contrasta com as condições precárias do lugar onde mora. Cita como problemas a economia do lugar, a falta de transporte e a falta de assistência à saúde e deixa claro que há outros. Ao apontar como solução para resolver os problemas o trabalho, o aluno denuncia a falta de condições para trabalhar (na agricultura): há terra, mas não há condições de sobrevivência que garanta uma vida digna: “Assim... né... difícil porque pra resolver aqueles problemas os moradores tem que trabalhar, aí tá difícil pra resolver. Mai com fé em Deus todo mundo trabalha na roça, ganha o seu

dinheiro pra botar seu...sua comida na mesa”. Desacreditado de uma mudança social, ele utiliza-se do discurso religioso como “esperança” para mudar a situação em que sua comunidade se encontra.

Figura 5 – Fotografias do Aluno Participante 4



Fonte: fotografias cedidas pelo Aluno Participante 4.

Embora não tenha trazido nenhuma fotografia sua fora da escola, durante a exposição oral de fotografias, o Aluno Participante 4 conta suas experiências de vida a partir de suas escolhas fotográficas. É a história de vida de um aluno da zona rural de um município alagoano que, como muitos outros, teve sua infância roubada por uma vida marcada pelo trabalho.

Para o aluno, a escola não deve ser apenas um lugar de “estudo”, segundo o que relata sobre a primeira fotografia do mosaico: “cada foto que eu tirei tem um significado...né...que...a pessoa só não pode só tá na sala de aula...porque...é uma aula cansativa[...]. Ao referir-se à “aula cansativa”, o aluno cita duas atividades que ele relaciona ao cansaço: “[...] só tá escrevendo, ou ouvindo a pessoa falar”. É assim que ele exprime o desejo de uma aula diferente: “[...] podia ter uma aula diferente...tipo...uma aula...uma aula prática... de não tá na sala de aula... ou não tá só na quadra jogando bola na quadra...mais sim...uma aula...tipo...correr...brincar...de alguma brincadeira diferente[...]”.

Talvez a escola provoque no aluno “uma esperança” de resgatar o que lhe foi tirado: “descanso”, o “repouso” e “tempo pra pensar” são termos que aparecem relacionadas à fotografia 1, em um trecho do discurso do aluno. Na fotografia, ele aparece de farda e de

sandálias, com as duas mãos apoiando a cabeça e deitado em um banco que fica no jardim do primeiro corredor no qual fica a sala de aula dele. Como o aluno afirma, cada foto tem um significado e, provavelmente, esta significa para ele o que a escola deveria ser: um lugar onde pode experimentar o lúdico que não tem lugar em sua realidade fora da escola.

No entanto, a palavra “brincar” ganha uma conotação negativa quando o aluno comenta a fotografia 2: “ eu tirei essa foto porque...muitas pessoa vem aqui no colégio...vem pra brincar..muitas pessoa vem aqui...vem aqui com...com o interesse que...quer um futuro melhor...porque nois pobe...nós num...assim...nois pobre...somo umas pessoa muito maltratada...somos uma pessoa muito baixa [...]”. O discurso do aluno assemelha-se ao que se ouve sobre o papel da escola na vida dos alunos da classe popular, que é o de que “quem leva a escola à sério terá um futuro melhor”.

Provavelmente, o aluno vê na escola um meio, talvez o único, de provocar mudanças positivas em sua vida, livrando-o de ser “uma pessoa muito baixa”. Ou seja, é na escola que o Aluno Participante 4 projeta uma imagem positiva de si mesmo: [...] tem escola pra nois se tornar uma pessoa melhor...com capacidade pra dá o melhor pra nossa família e pra nois mermo... e quando tiver nossa família...pra ter o prazer do filho pedir alguma coisa[...] a pessoa ter o prazer de chegar assim e dá [...]”. Diante de sua realidade, o aluno compreende que a escola pode melhorar sua condição financeira. Percebe-se em seu discurso que “ser melhor” é ter uma condição financeira melhor. Em síntese, o empoderamento do aluno está vinculado à sua inserção social proporcionada pela escola.

No processo de construção identitária do Aluno Participante 4, a escola é uma espécie de divisor de águas, um marco de reconstrução. A partir de uma leitura do sentido conotativo da fotografia, estar deitado no banco pode ser a representação do abandono do trabalho físico para dar lugar à uma atividade intelectual e filosófica: o exercício de “pensar”: “precisa de um repouso...né...descansar um pouco...para... para pensar nas coisa[...]”.

As referências do aluno feitas às fotografias 2,3 e 4 têm uma carga de criticidade muito forte em relação à escola e às aulas. Na fala do aluno, o corredor da escola, as idas ao banheiro e as saídas para tomar água são meios que os alunos encontram para se libertarem de uma “aula cansativa” e/ou cometer atos de indisciplina: ir para os corredores e “ficar mexendo no celular”, “paquerando”, ir ao banheiro e destruí-lo: “ ...tem que zelar o que é nosso...porque...o que é nosso...se nois que somo donos...né...se nois não zelar...quem vai zelar por nois? O estudante reclama de alguns colegas, que segundo ele, “tiram o futuro dos que querem estudar”, mencionando atos de vandalismo, de depredação do ambiente escolar. Seu discurso tem um tom de denúncia e, ao mesmo tempo, reflete a imagem de um aluno que

exercita sua cidadania dentro da escola ao zelar pelo patrimônio físico e pela garantia de uma educação por meio do “conhecimento escolarizado”.

Para o Aluno Participante 4, o desenho de um coração, que faz com as mãos na fotografia 6 significa: “é...esse gesto é... de forma de amor... a mim e ao próximo...e a todo mundo que vem aqui e convive comigo”. Quando termina de falar, o aluno repete o gesto (fotografia 5), finalizando sua apresentação com muitos aplausos e assovios dos colegas.

O discurso desse aluno confrontado com as duas últimas fotografias (5 e 6), lembrou-me Barthes (1984, p.153): “a fotografia dá um pouco de verdade, com a condição de retalhar o corpo. Mas essa verdade não é a do indivíduo, que permanece irreduzível; é a da linguagem”.

Pela linguagem da fotografia, ele parece alguém que interage com os colegas e professores; porém, a forma de comunicação mais utilizada por ele é o silêncio. Várias vezes fez sozinho atividades para serem realizadas em grupo.

Na linguagem fotográfica, o garoto sério e calado se dissolve em um sorriso. Ao comparar a foto exibida no projetor de multimídia e a do final da apresentação, percebemos que na fotografia 6 o aluno está sem a farda, que retirou antes de se apresentar. Sem o fardamento e com um discurso centrado em sua história de vida e no que espera dos colegas e da escola, o aluno se revela pelo discurso verbal apoiado nas imagens. Pela primeira vez, ele falou e foi ouvido, refletiu sobre sua trajetória de vida e despertou nos colegas atitudes de reflexão. Foi pela força da imagem e da palavra que ele ganhou visibilidade em sua sala de aula.

Eu poderia ter selecionado outros alunos, ou mais alunos. Minha escolha pelos quatro alunos foram motivadas, como afirmei anteriormente, pelas mudanças demonstradas ao longo dos oito meses da aplicação das três fases da sequência didática. Com o passar do tempo, todos passaram a ser mais participativos, a interagir melhor com professores e colegas de turma. Além disso, mudaram a visão que tinham de si mesmos. Atualmente, são alunos mais críticos e participativos na sala de aula e na escola. Em suma, eles são figuras representativas de sua turma.

4.2.5 *Podcast*

A análise e discussão dos dados gerados na terceira fase da sequência didática está centrada em um dos três programas de rádio elaborado por uma das equipes. Em um ou em outro momento farei referência a outros dados desta fase; mas superficialmente, de modo mais genérico.

Embora a interação dos alunos na produção dos programas de rádio tenha sido muito boa, optei por comentar apenas um dos programas, porque os dados são riquíssimos, porém não irei utilizá-los devido à complexidade. Há, inclusive, pouca teoria sobre como avaliar dados multimodais envolvendo áudio (falas, música, ambiência sonora, etc.). Além disso, analisá-los iria demandar um tempo do qual não disponho neste momento. Ainda assim, poderei utilizá-los em outra oportunidade.

Na primeira entrevista realizada com 15 alunos da turma, apenas 04 alunos alegaram não gostar de ouvir programas de rádio. O resultado confirmou um dos motivos pelos quais incluí a elaboração de programas de rádio na sequência didática. É importante destacar que todos os que responderam não ter o hábito de ouvir rádio, fizeram parte dos grupos de trabalho e da produção de um programa de rádio.

Na segunda entrevista, os alunos foram questionados sobre a elaboração dos programas de rádio. As maiores dificuldades citadas por eles estão diretamente relacionadas aos recursos tecnológicos e aos novos letramentos. No momento de editar os programas, quase todos os alunos demonstraram não dispor de conhecimento, nem habilidades necessárias. Sendo assim, o fato nos leva a refletir sobre o quanto a escola pode ser um espaço adequado para as práticas de novos letramentos.

O programa de rádio sobre o qual irei comentar foi elaborado por um grupo de cinco alunos, dentre eles estão a Aluna Participante 2, a Aluna Participante 3 e o Aluno Participante 4. Quatro alunos residem na zona rural, e um mora afastado do centro. Na primeira entrevista alegaram ser ouvintes assíduos dos programas das rádios locais.

O grupo realizou um programa com o tema drogas, que no momento da edição foi transformado em três programas mais curtos. A escolha do tema ficou a critério da equipe e reflete uma preocupação dos jovens, da escola e das famílias. Trata-se de um assunto que ainda é tratado com muito tabu no universo escolar e na família. Nos programas das outras equipes, os temas foram sexo na adolescência, o uso de anabolizantes e o preconceito no futebol.

Inicialmente, os alunos elaboraram, de acordo com minha orientação, um roteiro do programa de rádio que iriam gravar para que percebessem a importância de conhecer o assunto a ser tratado e sistematizassem o programa de maneira que pudessem prever as atividades e quem seriam os envolvidos, o que eles fariam nas gravações, qual seria a trilha sonora e se haveriam outros recursos sonoros, além de outros procedimentos.

Ao encaminhar a atividade de planejamento dos programas de rádio, eu havia sugerido a todos os grupos que descrevessem a abertura, fizessem uma introdução do tema, listassem o

que fariam no desenvolvimento do programa e como seria o encerramento. Naquele momento sugeri também que determinassem o tempo de duração de cada etapa e escrevessem os nomes dos responsáveis por cada atividade. Vejamos como ficou o roteiro elaborado pela equipe:

Quadro 21 – Roteiro de programa de rádio elaborado por alunos participantes da pesquisa

Roteiro de Produção de Programa de Rádio

Título do programa: Ligados nos Jovens

Duração: 10 a 15 minutos

Abertura: O locutor 1 se apresenta e diz o nome do programa, falando com os ouvintes.

Locutor 2: diz qual é o assunto do programa (drogas).

Música: tocar uma música sobre o assunto do programa.

Locutor 3: fala sobre o que leva os jovens à droga e sobre o que são drogas, quais os tipos, etc.

Música: tocar mais um trecho da música.

Locutor 4: continuar passando informações sobre o assunto drogas e seus efeitos.

Música: continuar tocando mais um pedaço da música.

Dramatização: colocar cenas de jovem drogado, dos problemas familiares e de como as drogas prejudicam os jovens e sua família.

Locutor 5: entrevista um professor, um médico ou uma pessoa que trabalha com drogados.

Música: tocar mais um trecho da música.

Encerramento: os Locutores se despedem dos ouvintes. Terminar com a música.

Fonte: produzido pela autora.

Quando o roteiro foi elaborado pelo grupo, a equipe havia previsto, como podemos observar, um único programa. Mais precisamente, o roteiro corresponde ao primeiro dos três programas produzidos pelo grupo de alunos. Começarei com uma breve descrição dele, em seguida farei uma análise.

O programa tem a duração de 12 minutos e 37 segundos. Inicialmente, o locutor 1 cumprimenta os ouvintes com um “bom dia...galera”, diz seu nome e o nome do programa: “ligados nos jovens”. Em seguida, o locutor 2 diz qual é o assunto que vai ser tratado: “o programa de hoje traz um assunto de nosso interesse...drogas...” Em seguida, o locutor 3 e o locutor 4 apresentam, em tom didático, o que são drogas e seus malefícios. O programa segue com uma história dramatizada em que uma jovem é convencida a experimentar uma droga ilícita e fica refém de dívidas com traficantes, culminando no assassinato do pai da jovem por um traficante. Depois da dramatização, o locutor 2 apresenta o entrevistado do dia: o fundador de uma instituição que acolhe dependentes químicos, situada em uma fazenda no município de União dos Palmares: uma área de 10 hectares adquirida pelo dirigente da instituição. A entrevista durou 8 minutos. Por fim, os (alunos) entrevistadores agradecem ao entrevistado e se despedem do entrevistado e dos ouvintes. O locutor 2 finaliza o programa do dia dizendo: até o próximo programa.

Há uma trilha sonora que atravessa todo o programa. É uma música de Alexandre Pires e Claudio Rosa – *Diga não às drogas*.

A descrição que faço do programa corresponde ao que foi previsto pela equipe de maneira genérica na roteirização. Com a elaboração do roteiro, os alunos puderam sentir a necessidade de planejar o que cada aluno/locutor iria falar. A relação entre falas, dramatização, entrevista e música constrói uma coerência que pode ter sido proporcionada pelo roteiro, uma vez que o planejamento das etapas do programa resultou de discussões, reflexões e decisões de como seriam executadas. Outro aspecto importante é que as gravações foram refeitas e editadas para atender as expectativas do grupo quanto à produção final do programa.

Em um processo de construção como esse, vários aspectos do ensino de língua portuguesa são trabalhados: a oralidade, a linguagem midiática, a linguagem teatral, o gênero entrevista, a adequação da linguagem ao interlocutor e ao contexto de produção, dentre outros aspectos.

Quadro 22 – Transcrição de um trecho de um programa de rádio produzido por alunos participantes da pesquisa

Programa de rádio: Ligados no Jovem – Drogas 1

Locutor 1: Bom dia galera...meu nome é [...] eu vim aqui hoje falar sobre o programa...Ligados no jovem

Locutor 2: o programa de hoje traz um assunto de nosso interesse...Droga.

Música: “fuma demais/ o peito dói/ isso é a história de um bad boy que se foi...”

Locutor 3: os principais motivos que levam...uma pessoa a cair nas drogas são curiosidade...influência de amigos...e desejo de fugir dos problemas...enfim...eles são... as substâncias químicas entram na corrente sanguínea e atingem o cérebro...alterando todos os seus equilíbrios...levando à overdose

Música: êxtase, haxixe, cracke/alucinado não consegue correr...

Locutor 4: situamos drogas...qualquer substância ou ingrediente utilizado em laboratório...farmácias e etc. Contudo o tema é empregado em qualquer outra substância tóxica...o que leva à dependência como o cigarro e qualquer outra substância tóxica...o que leva à dependência como o cigarro e o álcool

Música: crianças cheiram cola e não vão pra escola...

Fonte: produzido pela professora- pesquisadora.

O discurso dos locutores não é constituído, de fato, por falas espontâneas dos alunos. Eles gravaram falas construídas a partir de resumos das pesquisas que fizeram na *Internet* sobre o assunto. Trata-se de “discursos” do meio acadêmico, com as características formais do contexto em que são encontrados.

Embora destoem da espontaneidade do início do programa, os alunos/locutores experimentam uma comunicação por meio de uma linguagem mais formal. Em alguns momentos pontuais, a formalidade é quebrada por trechos da música (cantada).

A forma multimodal como o programa foi elaborado (falas, música, dramatização e entrevista) demonstra, por parte dos alunos, a aquisição de novos letramentos e sua efetivação.

Quadro 23 – Letra da música que compõe a trilha sonora de um programa de rádio produzido por alunos participantes da pesquisa

Diga não às drogas

Alexandre Pires/Cláudio Rosa

Fuma demais o peito dói

Esta é a história de um bad boy que se foi

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Cheira demais a cabeça corrói bate na mãe a família destrói, triste fim

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Ecstasy, Raxixe, Craque...

Alucinado não conseguiu dormir

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Craque sim mas de futebol

Não seja burrinho diga que não ta afim

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez

Refrão:

Crianças cheiram cola e não vão pra escola

O Pai bebendo enquanto o filho pede esmola

No farol ele assalta, brinca, deita e rola

Depois vai na bocada para comprar mais droga

Diga não, diga não, diga não as drogas

Injetou, ficou doidão, viajou na paranóia da alucinação.

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Conheceu uma bad girl, se perdeu na transa e olha só no que deu.

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Da camisinha não quis saber, e foi premiado com o HIV

Olha o que ela fez com ele. Olha o que ela fez.

Overdose, convulsão, um ataque fulminante parou seu coração

Disponível em <http://www.kboing.com.br/alexandre-pires/1-6008480/>

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

A letra da música está em sintonia com a proposta do grupo, que é a de alertar os jovens para que não ingressem no mundo das drogas. A música conta a trajetória de um “bad boy” que experimentou as consequências trazidas pelo envolvimento com drogas, provocando sua morte. Ele morre de overdose.

Mas o programa, de um modo geral, não apresenta uma mensagem negativa. Ele apresenta uma alternativa para os jovens que se drogam e pretendem se livrar do vício. É na entrevista com o dirigente da fundação que o programa completa seu papel social: traz o conhecimento e a ação social prestada pela instituição de atendimento a dependentes químicos.

Para produzir o programa de rádio, os alunos consideraram o contexto, o tema as especificidades do gênero e o público-alvo. Mobilizaram conhecimentos e habilidades como produtores de um gênero no meio digital.

Todo o processo de elaboração e de divulgação dos programas de rádio na sala de aula apontou no processo de construção identitária dos alunos, uma identidade coletiva que também foi (re)construída: os alunos passaram a interagir mais nas aulas, tornaram-se, de fato, sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo escolhas e descobertas.

4.2.6 Retomada da questão de pesquisa: em direção aos resultados

Este é o momento de avaliarmos se os dados coletados, selecionados e analisados respondem à questão que desencadeou a pesquisa: **como o trabalho com os novos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa pode atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual?**

De fato, ao longo do desenvolvimento das atividades de pesquisa e no final desse trabalho investigativo, tornou-se possível verificar que o trabalho com os novos letramentos atende às múltiplas demandas de linguagem dos alunos porque leva em consideração os aspectos socioculturais que os constitui, suas práticas sociais de leitura e de escrita e o quanto eles estão inseridos no mundo digital.

Destaco a importância de ter como base, nesta pesquisa, uma sequência didática em que os alunos utilizaram a multimodalidade e a multiplicidade de linguagens.

Ressalto ainda que a experiência com “Uma sequência didática em três fases - entrevista, fotografia e *podcast*” além de atender(positivamente) à construção de identidades de meus alunos, proporcionou-me uma reconstrução de minha identidade profissional, pois hoje já não me enxergo como uma professora. Meu olhar mudou e minhas atitudes

impulsionaram-me a ser uma professora-pesquisadora. Ou seja, se meus alunos e eu mudamos identitariamente, nem as nossas aulas e nem a escola são as mesmas.

Como já vimos, as identidades são múltiplas e sempre dinâmicas; sendo assim, o que há de permanente é a mudança. O trabalho da professora de língua portuguesa que envolveu, além da linguagem verbal, outras linguagens: entrevistas, fotografias e roteiro de programa de rádio, por exemplo, permitiu aos alunos que se tornassem co-produtores das aulas ao sair da condição, ainda comum, de receptores do conhecimento, pois os conteúdos produzidos por ele fazem parte das aulas. Portanto, a inserção das múltiplas linguagens permitiu um ensino de língua portuguesa multimodal em que alunos e professora-pesquisadora atuaram na produção do conhecimento.

Isso mudou o conceito de nossas aulas: eu saí do centro; e os alunos, por meio do conhecimento tecnológico, passaram a ser colaboradores por meio da legitimação de um poder de comunicação que eles já tinham: as ações de entrevistar e de fotografar trouxeram para da sala de aula o universo cultural e midiático de meus alunos.

Pude observar também que, nas aulas os alunos aprenderam muito sobre comunicação e expressão, sobre linguagens, sobre pontos de vista e sobre como olhamos e às vezes não enxergamos o lugar onde vivemos.

As análises me permitiram constatar mudanças bastante positivas nas atitudes dos alunos participantes da pesquisa, como as atitudes que identifico a seguir:

O Aluno Participante 1 foi vitimado por duas grandes enchentes. Ou seja, por duas vezes perdeu suas referências de cultura local, ou melhor, sua identidade cultural local. Para ele, o segundo conjunto habitacional onde passou a morar ainda não estava fazendo parte de sua história. Como vimos na entrevista realizada por ele, uma (ex-) vizinha do conjunto onde morou é que foi escolhida para ser entrevistada. Além disso, em nenhum momento ele mencionou o lugar onde morou antes da enchente de 2000. Entretanto, ele faz curso técnico de bombeiro e aparece em uma das fotografias com o fardamento. Pode ser que haja alguma memória afetiva em relação à profissão e as lembranças de uma pessoa marcada pela privação de não ter onde morar, sentindo-se confinado nos abrigos improvisados para acolher os flagelados.

Antes deste trabalho de pesquisa, o aluno era quieto, calado, escondido no fundo da sala. Ao término das atividades, posso afirmar que se tornou um aluno muito comunicativo, participativo, que interage muito bem com todos os colegas de sala, com a professora e com professores de outras disciplinas. Ele também passou a exercer atitudes de liderança nos trabalhos em grupo nos projetos desenvolvidos na escola.

Em sala de aula, durante momentos de discussão sobre conteúdos trabalhados, o aluno defende firmemente seu ponto de vista. É notável o quanto ampliou sua capacidade de argumentação, de criticidade. Observemos as fotografias a seguir:

Figura 6 – Fotografias de alunos durante algumas atividades propostas



Fonte: registro fotográfico feito pela professora-pesquisadora.

A fotografia 1 ilustra uma discussão de trabalho em grupo e a fotografia 2 é o registro da finalização da apresentação oral de fotografias do Aluno Participante 1, que se mostra descontraído e muito à vontade ao lado dos colegas de turma. A fotografia 1 é a mesma que aparece projetada na lousa. Nela, o Aluno participante 1 está planejando com os colegas a atividade da terceira fase da sequência didática: o programa de rádio da equipe. Toda a discussão do grupo foi gravada com a autorização dos membros da equipe de trabalho; por isso posso afirmar que o Aluno Participante 1 passou a ter uma participação mais efetiva na(s) atividade(s) proposta(s). Assim como o Aluno Participante 1, outros alunos também passaram a demonstrar esses aspectos de transformação, a exemplo de seus colegas de equipe.

A análise das fotografias da Aluna Participante 2 resulta em duas vertentes identitárias: uma das vertentes revela uma mulher que é esposa e mãe, alguém que cuida dos membros da família, inclusive de uma cadela e de seus filhotes. A outra vertente é de alguém que se faz igual aos colegas adolescentes. Embora tenha uma filha na mesma faixa etária dos colegas de turma, ela não assume o papel de mãe em relação a eles. A aluna comprometida e estudiosa tem a aceitação dos colegas por agir como igual, no sentido de não assumir o papel de “corretora” do comportamento deles.

O discurso da aluna era muito marcado pelo discurso do marido, como foi possível constatar nas entrevistas. Mas, com as reflexões proporcionadas pelas atividades desenvolvidas ao longo de oito meses, ela passou a apresentar pontos de vista fundamentados em sua percepção de vida, de mundo, de pessoa, de si mesma, como as reflexões que fez sobre suas fotografias durante a exposição fotográfica.

Embora, nas entrevistas, seu discurso seja muito intrínseco ao do marido, na condição de entrevistada, a Aluna Participante 2 pôde, ao responder questões em primeira pessoa, voltar-se para si mesma e depois lançar seu olhar ao entorno. Esse movimento do olhar, trouxe para a sala de aula o ambiente familiar dessa aluna por meio das fotografias e da linguagem oral durante a exposição fotográfica realizada em sala pelos alunos. Depois disso, professora e colegas de turma tomaram conhecimento do quanto era difícil para essa aluna conciliar sua vida de dona de casa, de esposa, de mãe e de cabeleireira.

O trabalho em equipe coordenado por ela resultou em três programas de rádio sobre a temática drogas. Um desses programas foi analisado por mim no Capítulo 3. Durante a produção dos programas, ela revelou sua capacidade de aglutinar o grupo, de valorizar as habilidades de cada um dos membros da equipe, proporcionando a “visibilidade” dos colegas na condição de locutores, atores e entrevistadores. Conseguiu, junto aos colegas, realizar um trabalho com o objetivo de provocar os jovens/colegas de turma a refletir sobre um problema social grave: o uso de drogas, além de divulgar o trabalho de uma instituição não-governamental para minimizar o problemas na comunidade local. Logo, a elaboração dos programas de rádio passou a ser mais que uma atividade escolar. Ao divulgá-los, de algum modo, provocam transformações pessoais e sociais.

Há semelhanças identitárias entre a Aluna Participante 3 e o Aluno Participante 4. Ambos residem na zona rural e possuem identidades linguísticas próprias dos que residem em comunidades mais isoladas do meio urbano. Por outro lado, a ausência de criticidade nas entrevistas realizadas com a Aluna Participante 3 não marca o discurso do Aluno Participante 4, que é crítico ao ser entrevistado sobre o lugar onde mora e na exposição oral de suas fotografias..

Mesmo tendo chegado à escola quando o Ano Letivo já havia iniciado, e os nossos trabalhos de pesquisa também, conforme citei anteriormente neste capítulo, a aluna realizou as atividades propostas, demonstrando progresso nos diversos usos da língua. De um modo geral, sua participação nas aulas de língua portuguesa resultou na aquisição de conhecimentos que lhe permitiram apropriar-se de uma linguagem mais formal durante a construção dos programas de rádio.

As análises feitas neste capítulo das transformações ocorridas nos Alunos participantes 1, 2, 3 e 4 refletem as mudanças identitárias e aprendizagens de uma turma de 9º ano em que o trabalho com as multilinguagens contribuiu para que esses alunos se tornassem o exemplo de que novas possibilidades podem surgir com um ensino de língua portuguesa voltado para os novos letramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi o de investigar como o trabalho com os Novos Letramentos nas aulas de Língua Portuguesa poderia atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e à construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual, a partir da aplicação de uma sequência didática.

No percurso de realização da pesquisa na escola, ao entrevistar meus alunos sobre o lugar onde moram, duas perguntas evidenciaram uma ausência de um posicionamento mais crítico sobre a realidade em que vivem. Poucos souberam elencar problemas sociais próprios daquelas localidades, como a falta de saneamento básico, de assistência médica, de transporte e de segurança pública.

Em relação aos problemas citados na entrevista que fiz com os alunos participantes, perguntei sobre as possíveis ações dos moradores e deles próprios para resolvê-los. As respostas vieram em um discurso conformista do senso comum, que faz parte da construção de suas identidades coletivas. Todavia, pude constatar no trabalho desenvolvido na última fase da sequência didática: na elaboração dos programas de rádio, os alunos participantes passaram a olhar mais atentamente o seu entorno, sua realidade local e global. Basta observar os temas escolhidos para os programas: tratam de drogas, uso de anabolizantes, de preconceito no futebol e de sexualidade na adolescência.

Logo, compreendo que o trabalho com outras linguagens, além da verbal, proporcionou aos alunos participantes dessa pesquisa a oportunidade de reformular conceitos e pontos de vista sobre assuntos e situações de seu contexto e, por meio do ensino de língua portuguesa com práticas significativas de linguagem, tornaram-se mais críticos e atuantes em sala de aula.

A adoção de uma nova postura pedagógica em que o celular deixou de ser visto como um problema de indisciplina e passou a ser o principal recurso didático nas três fases da sequência didática trouxe mudanças positivas advindas de atividades de exploração das possibilidades expressivas de diferentes modos de representação utilizando esse dispositivo já bastante comum entre meus alunos. Essa minha mudança de postura trouxe também mudanças na própria escola: os alunos realizaram uma entrevista em um documentário proposto como atividade de uma gincana cultural.

Pude observar, ao longo do ano letivo, o tratamento diferente que os alunos de minha turma passaram a dar ao celular, utilizando-o como uma ferramenta para produzir materiais multimodais relacionadas às atividades propostas pela disciplina que leciono e por outras

disciplinas. Além disso, realizaram uma entrevista em um documentário proposto como atividade de uma gincana cultural promovida pela escola. Portanto, os novos letramentos adquiridos por eles se refletiram em atividades realizadas na escola.

Quero acreditar que depois deste trabalho pedagógico e de pesquisa, meus alunos não ficarão mais alheios às questões circundantes em seu cotidiano, pois a forma como foi preparado e conduzido pelos alunos o programa de rádio sobre drogas, assim como os outros que não foram analisados nesta pesquisa, pode servir como exemplo de exercício de cidadania e de contribuição social. Como vimos, a equipe de alunos participantes da pesquisa aponta o problema, investiga sobre o mesmo, divulga o que foi pesquisado e aponta possíveis soluções ou medidas atenuantes do problema. As ações de identificar um problema, de investigá-lo e de apontar soluções constituem, dentre outras, atitudes de um pesquisador. Portanto, o processo de elaboração do programa de rádio analisado aqui nesta pesquisa denota um caminho que se torna possível: o do aluno pesquisador.

Todos os alunos do 9º ano C, especialmente os que me detive nesta pesquisa, causaram-me profundas inquietações. No entanto, considero relevantes e instigadoras as análises que fiz do Aluno Participante 4 sobre as fotografias em que ele aparece no ambiente escolar, porque pôs em discussão as aulas, a metodologia utilizada pelos professores e a própria escola. O misto de insatisfações em relação às suas vivências fora da escola e sobre o que espera dela intensificam minhas reflexões sobre meu papel de educadora e sobre o papel da escola. Com isso, novos questionamentos preenchem meu desejo de continuar pesquisando: É possível uma escola que atenda, de fato, aos alunos que nós temos? Qual a metodologia mais adequada para trabalhar com alunos que habitam em lugares onde o poder público não oferece à população as condições básicas? Como devem ser as aulas, tendo em vista um ensino de língua portuguesa que atenda às necessidades de comunicação e expressão desses alunos?

Alguns caminhos podem ser vislumbrados nesta pesquisa: um ensino de língua portuguesa que considere a multimodalidade, as múltiplas linguagens; o aluno/a aluna como um ser único e múltiplo identitariamente. Por esses caminhos de novos letramentos, não cometeremos o erro de considerar apenas o código verbal como a mais importante forma de comunicação, nem o aluno como um ser incapaz de progredir, de mudar, de transformar-se sem perder sua essência: a de um ser capaz de construir-se na liquidez da modernidade, no ato fotográfico e no discurso multimodal.

As três hipóteses levantadas nesta pesquisa foram confirmadas: a primeira foi a de que seria possível a construção identitária a partir de um ensino de Língua Portuguesa voltado

para as práticas sociais discursivas, das quais os alunos participam cotidianamente. As entrevistas realizadas com os alunos e a coleta de fotografias trouxeram informações fundamentais que colaboraram no planejamento de outras sequências didáticas aplicadas em sala de aula ao longo do ano letivo. A segunda hipótese foi a de que o ensino de língua portuguesa poderia contribuir na construção identitária dos alunos ao levar em consideração sua história de vida, sua cultura, suas expressões por meio dos multiletramentos adquiridos dentro e fora da escola. A terceira hipótese foi a de que a produção de textos multimodais permitiria ao aluno sair da postura de receptor para a de produtor, assumindo uma atitude crítica e responsiva.

Ao considerar práticas cotidianas dos alunos, como o hábito de ouvir programas de rádio locais, o uso constante do celular e da Internet, o hábito de fotografar e de fazerem *selfies* para postá-las nas redes sociais, pude elaborar uma sequência didática que considerasse essas práticas sociais discursivas e as dimensões históricas e culturais dos meus alunos, tanto em relação às atividades pedagógicas, quanto à geração dos dados da pesquisa. Acredito que essa minha percepção teórico-metodológica e o espaço de aprendizagem que (re) construí com meus alunos é que proporcionaram os resultados positivos desta pesquisa. A eliminação do distanciamento entre a teoria e a prática foi, pois, um fator decisivo para a realização deste trabalho.

Consegui, no decorrer desta pesquisa, enxergar o espaço da sala de aula por meio de dois olhares: do meu olhar de professora e do meu olhar de pesquisa. Porém, não são olhares que provocam uma duplicidade de imagem, eles se complementam para compor minha perspectiva de professor-pesquisador.

Tudo isso nos faz refletir sobre a formação dos professores da educação básica, pois compreendo que não seja possível trabalhar com letramento(s) se no âmbito da formação de professores não se ensina sobre culturas, nem sobre identidades. No entanto, o trabalho com letramentos e novos letramentos torna-se impossível se não considerarmos as culturas e as identidades.

Finalmente, pensando na continuidade dos meus estudos, reflito sobre a quantidade de dados multimodais gerados durante a pesquisa, que não puderam ser analisados, tanto pela exiguidade do tempo, quanto devido à parca literatura na área dos estudos linguísticos sobre a análise de dados verbo-visuais. Desenvolver pesquisas que venham a contribuir para esse campo pode ser uma forma de dar seguimento aos meus estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. Parte I – Fundamentos da Pesquisa Etnográfica. In: _____Etnografia da prática escolar [*ePub*]. Campinas: Papirus, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BALLOCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso multimodal. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 65-80.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castaño Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** [*e-book*]. Trad.de Carlos Alberto Medeiros. Rio de janeiro: Zahar, 2005.
- BISOGNIN, Tadeu Rosato. Internetês na escola. Portal de Educação e Tecnologia – Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=4761> >. Acesso em 05 Ago 2014.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília:1997.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. ; AQUINO, Zilda G. O. Oralidade e escrita; perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo, Cortez, 2000.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Trad. de Roberto Cataldo Costa.Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Cintia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. **Projet(o)arte: uma proposta didática**. In: . In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo(orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p.123-146.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva**. Ciências & Letras, Porto Alegre, nº 49, p.9-19, jan./jun.2011. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/79>>. Acesso em: 01 ago 2014.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola**. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação – Anais eletrônicos ISSN1984 -1175. Universidade federal de Pernambuco, 2010, p.1-23. Disponível em:<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa-Redonda%20_Luiz%20-Fernando-Gomes.pdf>. Acesso em: 31 Jul 2014.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos** [recurso eletrônico]. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDEENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzler. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.,2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B, **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingdore . **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. **Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino**. Educação e pesquisa. São Paulo, v.32, n.3 p. 465-476, et/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>>. Acesso em 25 jul 2014.

MAGALHÃES, Izabel. **Letramento, intertextualidade e prática social crítica**. In: _____. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2012, p.17-68.

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

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Comunicação & identidade: quem você pensa que é?** [e-book]. São Paulo: Paulus, 2013.

MATTOS, Geraldo. **Fundamentos históricos da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2012.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo(orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p.147-164.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Mynaio, Maria Cecília de Souza(org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.51-66.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: : MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 81-106.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: In:ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo(orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SILVA, Vanessa Souza da ; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. Ver. Linhas críticas, vol 14, n.27, Brasília, jul/dez 2009 - ISSN1981-0431. (p.271-287) Disponível em: < <http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-1%C3%ADngua-Portuguesa-na-escola-LINHAS-CR%C3%8DTICAS.pdf>> . Acesso em: 25 jul, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia** [ePub]. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Primeira República. Disponível em: < www.wikipedia.com.br>. Acesso em 26 jun. 2014.

APÊNDICE A - Cheia de 2010 – União dos Palmares – Alagoas**Enchente – U. dos Palmares/2010**

Fonte: registros fotográficos do arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

APÊNDICE B – Fotografia da Escola Estadual – União dos Palmares – AL

Sala de coordenação pedagógica



Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora

Sala dos Professores



Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora.

Secretaria



Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora

Direção



Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora.

Outras dependências da Escola

Fonte: registros fotográficos feitos pela professora-pesquisadora.