



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ELIANE MARIA CAVALCANTE MAGALHÃES

**AS REPRESENTAÇÕES DA MINHA ESCOLA COMO ENTRADA PARA O MUNDO
DOS NOVOS LETRAMENTOS**

Maceió
2020

ELIANE MARIA CAVALCANTE MAGALHÃES

**AS REPRESENTAÇÕES DA MINHA ESCOLA COMO ENTRADA PARA O MUNDO
DOS NOVOS LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/FALE/, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Maceió
2020

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

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M188r Magalhães, Eliane Maria Cavalcante.

As representações da minha escola como entrada para o mundo dos
novos letramentos / Eliane Maria Cavalcante Magalhães. – 2020.
242 f. : il.

Orientadora: Andrea da Silva Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 234-236.

Anexos: f. 237-242.

1. Representação mental. 2. Letramento. 3. Escrita. 4. Multimodalidade.
5. Tecnologia. I. Título.

CDU: 808.5

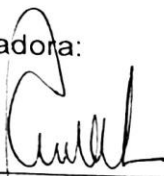
TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE MARIA CAVALCANTE MAGALHÃES

Título do trabalho: "AS REPRESENTAÇÕES DA MINHA ESCOLA COMO ENTRADA PARA O MUNDO DOS NOVOS LETRAMENTOS"

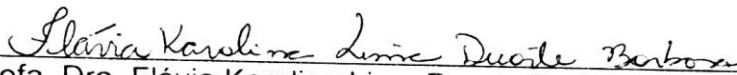
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 14 de fevereiro de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



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

Examinadores:



Profa. Dra. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa (UFAL)



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

Maceió, 14 de fevereiro de 2020.

Ao meu amado esposo, Robson Magalhães Balbino.

À minha doce filha, Mariane Sofia C. Magalhães.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades, pela força e renovação que me permitiram chegar aqui, a minha gratidão. Em seu infinito Amor, Deus colocou em minha vida pessoas maravilhosas, a quem também quero agradecer:

Aos meus pais, Benedito e Girleide, que deixaram o campo para nos oferecer a melhor herança: a Educação; obrigada pela dedicação e sacrifícios para manter a mim e meus irmãos na escola, por cada ensinamento e, sobretudo pelo amor e paciência.

Ao meu amor, Robson, por acreditar em mim e me apoiar tanto; pelo cuidado durante as longas horas de viagem, pelos lanchinhos que preparava enquanto eu dormia mais um pouquinho às sextas-feiras; pelo zelo com que cuidou de nossa filha para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho; pelo companheirismo e pela compreensão em todos os momentos.

À minha filha, Mariane, pelos sorrisos e abraços renovadores, pelas cartinhas de amor, por todo o seu carinho e cuidado, pela doce companhia nas escassas horas de lazer, pelos planos e sonhos para o futuro.

À minha sogra, Josefa, pela compreensão e apoio.

Aos meus irmãos, Sérgio, Erivan e Helena, pelo apoio, pelas risadas que ajudavam a descontraír.

Aos colegas de trabalho, pela preocupação e incentivo.

À diretora Magna e à coordenadora Jane Luce, por serem sempre tão solícitas aos pedidos que fiz, pela compreensão diante de minhas angústias e por compartilharem do meu sonho.

Aos meus queridos alunos que me acolheram carinhosamente e prontamente encararam os desafios lançados, participando ativamente dessa conquista.

Ao professor Dr. Paulo Rogério Stella e à professora Ms. Verônica Maria Silva dos Santos, pelo olhar especial e cuidado visíveis nas sugestões dadas na Qualificação.

À Flávia Karolina, Érika, Mariana e Lívia pelas contribuições nos Seminários de Orientação.

A todos os colegas do PROFLETRAS: Jeane, Walfredo, Pollyana, Mércia, Martha, Gercimara, Maria, Luís Gustavo, Hermenegildo, Ivanilson e, especialmente à Livia, companheira de viagem, pelos dias regados a conhecimentos e guloseimas, pelos momentos de alegria, pelas conversas descontraídas, pelas poesias, por cada experiência vivida.

Aos queridos professores Adna, Aldir (Tapu), Andréa, Fabiana, Helson, Lígia, Luiz Fernando e Maria Inez, pela contribuição em nossa formação profissional, mas também humana, cada ensinamento ficará guardado em meu coração.

Ao professor Luiz Fernando, pelo olhar especial, que me fez ver além do que meus olhos alcançavam. Suas dicas foram valiosas para esse trabalho.

À minha orientadora, pelas preciosas dicas, pelas vezes que me reconduziu durante os momentos de dificuldade, pela disponibilidade e dedicação com que me recebeu, abrindo, por vezes, a própria casa para as orientações, pela compreensão, paciência em minhas falhas e pela motivação a continuar sempre. Com sua sabedoria, ensinou-me a ver com um novo olhar não apenas a escola, mas a educação, o ensino de Língua Portuguesa, a minha própria prática docente e o meu fazer pedagógico.

À capes, pela bolsa concedida.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação deixo a minha sincera gratidão!

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação discute a implementação de uma proposta de letramento em uma escola municipal em Girau do Ponciano, para alunos do 8º/9º anos do Ensino Fundamental II. A presente investigação buscou responder a duas questões: 1) Quais as transformações no letramento dos alunos diante do engajamento em uma abordagem pedagógica que vise a trabalhar a língua a partir da sua historicidade? 2) A produção de textos multimodais, utilizando a tecnologia digital em sala de aula, contribui para essa transformação? Os objetivos estabelecidos foram: a) desenvolver uma proposta pedagógica de letramento elaborada a partir de uma abordagem teórico-metodológica que leve em conta os processos de socialização nos quais meus alunos possam construir sentidos, mobilizando assim diferentes usos das diferentes linguagens, bem como se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um bairro, a uma escola e a uma história, coletiva e individual. b) Utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital. Para tanto, como metodologia, recorri à noção do modelo ideológico de letramento proposto por Street (1998/2014). Busquei também utilizar a Pedagogia Transmídia (PEREIRA e GOMES, 2019) e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital. A abordagem metodológica da etnografia no contexto escolar orientou a condução do trabalho de campo durante o processo das duas fases estabelecidas na proposta: fase de exploração e fase de aplicação. A fase de exploração trouxe como produto nove Narrativas digitais, a partir das quais observamos cinco aspectos: 1- o discursivo; 2- o estrutural da narrativa; 3- o da estrutura argumentativa; 4- o da articulação entre as diferentes linguagens e 5- o da construção do estilo culto. Na segunda fase, foram criados memes, tirinhas, paródias e novas narrativas digitais; cuja análise foi realizada à luz dos princípios fundamentais dos letramentos sociais: a) o deslocamento metodológico a partir do qual o centro do trabalho com leitura e escrita não esteja nas questões metalinguísticas (técnicas da língua); b) o da recusa à Grande Divisão; c) a abertura para o trabalho com a oralidade; d) o trabalho a partir da natureza ideológica da linguagem. Os resultados mostraram que o fator fundamental desencadeador de uma postura ativa dos alunos em relação à leitura e à escrita apontou para a mudança da abordagem teórico-metodológica que fez dialogar aspectos linguístico-gramaticais em estreita consonância e relação de equilíbrio com a realidade sociocultural dos alunos, lugar onde habita a vitalidade da língua a partir dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações – Letramentos – Práticas de escrita – Multimodalidade – Tecnologia.

ABSTRACT

This dissertation discusses the implementation of a literacy proposal in a municipal school in Girau do Ponciano, to 8th/9th year Elementary II students. The present investigation sought to answer two questions: 1) What are the transformations in the students' literacy in the face of engagement in a pedagogical approach that aims to work the language from its historicity? 2) Did the production of multimodality texts, using digital technology in the classroom, contribute to this transformation? The established goals were: a) To develop a literacy pedagogical proposal elaborated from a theoretical-methodological approach that take in consideration the socialization processes in which my students may build senses, mobilizing, thus, different languages, as well as may recognize themselves as subjects who belong in a neighborhood, a school and a collective and individual history. b) To use the transmedia technology and the multimodality in the classroom, articulating the writing practices with the requirements of the contemporary world and, consequently, the digital technology. In order to do so, as methodology, I turned to the notion of the literacy ideological model proposed by Street (1998/2014). I also aimed to using the Transmedia Pedagogy (PEREIRA e GOMES, 2019) and the multimodality in the classroom, articulating the writing practices with requirements of the contemporary world and, consequently, the digital technology. The ethnography methodological approach in the school context guided the fieldwork during the two established phases process in the proposal: exploration phase and application phase. The exploration phase provided nine digital Narratives, from which we observed five aspects: 1- the speech; 2- the narrative structural; 3- the argumentative structure; 4- the articulation between different languages and 5- the cultured style building. In the second phase, memes, comic strips, parodies and new digital narratives were created; which analysis were made according to the social literacies core principles: a) the methodological shift from which the center of the writing and reading work is not in the metalinguistic matters (language techniques); b) the refusal to the Great Division; c) the opening to the work with orality; d) the work from the language's ideological nature. The results showed that the funtamental trigger factor of an active attitude of the students regarding reading and writing led to a change of theoretical-methodological approach that provided a close dialogue between linguistic-grammatical aspects and the balance relation with the students' sociocultural reality, where the vitality of the language from texts lives.

KEYWORDS: Representations – Literacies – Writing practices – Multimodality – Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Ficha de planejamento bimestral – SEMEC.....	33
Ilustração 2 – Ficha de encaminhamentos sobre o planejamento das aulas de Língua Portuguesa – SEMEC	35
Ilustração 3 Trecho da primeira página do caderno de plano de aula de 2019.....	37
Ilustração 4 - Trecho da segunda página do caderno de plano de aula – 2019	37
Ilustração 5 - Mapa dos Multiletramentos	63
Ilustração 6 – Proposta da Pedagogia Transmídia, presente em Pereira & Gomes (2019, p. 237).....	67
Ilustração 7 - Entrada do prédio principal	76
Ilustração 8 - Prédio principal, onde a escola funcionou até o ano de 2017	76
Ilustração 9 - Prédio menor, onde a escola passou a funcionar a partir de 2018.....	76
Ilustração 10 - Prédio intermediário, desativado há vários anos	76
Ilustração 11- Sala de aula do 8º ano.....	76
Ilustração 12 - Pequeno pátio, banheiro masculino, cozinha e salas de aula	76
Ilustração 13 - Banheiro feminino, sem pia para lavar as mãos	77
Ilustração 14- Banheiro feminino, vasos sanitários.....	77
Ilustração 15 - Prédio principal em chamas em 12/06/18	77
Ilustração 16 - Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 1	89
Ilustração 17 - Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 2	89
Ilustração 18- Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 3	90
Ilustração 19- Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes - 4	90
Ilustração 20 - Recorte da ND3 – Escola do desprezo	154
Ilustração 21 - Recorte da ND1 Escola da bagunça	154
Ilustração 22 - Recorte da ND3 – Escola do desprezo	155
Ilustração 23 - Recorte da ND4 – Por que eles só criticam	155
Ilustração 24- Recorte da ND6 - Escola da razão.....	155
Ilustração 25 - Recorte da ND2 – Escola do abandono	158
Ilustração 26 - Recorte da ND7 – Escola futura.....	159
Ilustração 27 - Recorte da ND8 – Os olhos veem, mas não enxergam	159
Ilustração 28– Recorte da ND4 – Por que eles só criticam?	161
Ilustração 29 - Recorte da ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam	162
Ilustração 30 - Recorte da ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam	163
Ilustração 31 - Recorte da ND6 Escola da razão	165
Ilustração 32 - Recorte da ND9 - Vergonha alheia	166
Ilustração 33 - Recorte da ND9 - Vergonha alheia	167
Ilustração 34 - Recortes da ND9 - Vergonha alheia.....	168
Ilustração 35 - Recorte da ND4 Por que eles só criticam?	169
Ilustração 36 – Aula na área externa da escola: discutindo a leitura de Eu sou Malala	178
Ilustração 37 – Cartaz adaptado para apresentar a Pedagogia Transmídia.....	182
Ilustração 38 – Meme “caneta azul”, presente na apresentação em ppt	188
Ilustração 39 – Meme “caneta preta”, presente na apresentação em ppt.....	188
Ilustração 40 – Alunos produzindo memes	189
Ilustração 41 – Alunos produzindo memes	189
Ilustração 42 – Comentário de aluno 1 sobre a produção de memes no grupo de Whats App da turma.....	190

Ilustração 43 – Comentário de aluno 2 sobre a produção de memes no Whats App da turma	190
Ilustração 44 – Meme publicado em Status do Whats App de aluna com comentário sobre a produção de memes	190
Ilustração 45 – Tirinha o Dr. Pepper apresentada em projetor durante a aula	191
Ilustração 46 – Tirinha da Mafalda apresentada em projetor durante a aula.....	191
Ilustração 47 – Grupo de alunas produzindo narrativa digital na área externa da escola.....	195
Ilustração 48 – Dupla de alunos montando narrativa digital na sala	195
Ilustração 49 – Ampliação das tirinhas na sala de aula	197
Ilustração 50 - Ampliação das tirinhas na sala de aula.....	197
Ilustração 51 - Ampliação das tirinhas na sala de aula.....	197
Ilustração 52 - Ampliação das tirinhas no pátio	197
Ilustração 53 – Tirinha “Gravidez na adolescência” após ampliação	198
Ilustração 54 – Tirinha “Fatos sobre jogos” após ampliação	198
Ilustração 55 – última roda de conversa	203
Ilustração 56 – Fotos da exposição realizada na EMEB José de Messias Barros	205
Ilustração 57 – Atividades com as demais turmas da escola durante a exposição no auditório	205
Ilustração 58 – Exposição no pátio do Complexo Medeiros	207
Ilustração 59 – Publicações da turma no Instagram	208
Ilustração 60 – Vídeo sobre como fazer uma paródia	209
Ilustração 61 – Tirinha 1 Trágico fim.....	218
Ilustração 62 – Tirinha 2 “A caneta que sumiu e nunca apareceu”	219
Ilustração 63 – Tirinha 3 “Alunos”.....	220
Ilustração 64 – Tirinha 4 “Sem conexão”.....	220
Ilustração 65– Tirinha 5 “O busão”.....	221
Ilustração 66 – Tirinhas 6 “Fatos sobre jogos”.....	221
Ilustração 67 – Tirinha 7 “Rotina”	222
Ilustração 68 – Tirinha 8 sem título.....	222
Ilustração 69 – Tirinha 9 “Gravidez na adolescência”	223
Ilustração 70 – Tirinha 10 “Dia de treino”	224
Ilustração 71 - Paródia 1: escola destruída	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Proposta para a sondagem inicial	83
Tabela 2 - Proposta de exploração - Parte 1	92
Tabela 3 - Proposta de exploração - Parte 2	93
Tabela 4 - Proposta de exploração - Parte 3	94
Tabela 5 - Proposta de exploração - Parte 4	95
Tabela 6 - Proposta de exploração – Parte 5	97
Tabela 7 - Proposta de exploração - Parte 6	98
Tabela 8 - Proposta de exploração - Parte 7	99
Tabela 9 - Proposta didática de aplicação - Parte 1	100
Tabela 10 - Proposta didática de aplicação - Parte 2	101
Tabela 11 - Proposta didática de aplicação - Parte 3	101
Tabela 12 - Proposta didática de aplicação - Parte 4	102
Tabela 13 - Proposta didática de aplicação - Parte 5	103
Tabela 14- ND1 - Escola da bagunça	113
Tabela 15 - ND2 - Escola do abandono.....	117
Tabela 16 - ND3 - Escola do desprezo	121
Tabela 17 - ND4 - Por que eles só criticam?	125
Tabela 18 - ND5 - Vamos falar sério	130
Tabela 19 - ND6 - Escola da razão.....	133
Tabela 20 - ND7 – Escola futura	137
Tabela 21 - ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam	140
Tabela 22 - ND9 - Vergonha alheia.....	145
Tabela 23 – Metodologia de aplicação – Parte 01.....	172
Tabela 24 – Metodologia de aplicação – Parte 02.....	173
Tabela 25 – Metodologia de aplicação – Parte 03.....	176
Tabela 26 – Metodologia de aplicação – Parte 04.....	182
Tabela 27 – Metodologia de aplicação – Parte 05.....	204
Tabela 28– Memes produzidos individualmente e postados no grupo do Whats App.....	213
Tabela 29 – Memes produzidos - conjunto 1	213
Tabela 30 - Memes produzidos - conjunto 2	215
Tabela 31 - Memes produzidos - conjunto 3	216
Tabela 32 – Paródia 2	227
Tabela 33 – Nova narrativa digital	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
GNL	Grupo de Nova Londres
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ND	Narrativa Digital
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político- Pedagógico
PROAGIP	Programa Acerta Girau do Ponciano
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDIC	Tecnologia Digital de Comunicação e Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Uma contextualização do trabalho docente na Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros	25
2.1.1 O período de lotação	25
2.1.2 O Projeto Político Pedagógico da escola – PPP	26
2.1.3 Planejamento e Currículo: concepção e constituição presentes em minha prática docente	29
2.1.4 O meu plano de aula	35
2.1.5 Descrição do trabalho com leitura e escrita: conceitos subjacentes	39
2.2 Contextualização histórica do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental	40
2.2.1 Uma breve história da disciplina Língua Portuguesa.....	41
2.2.2 A noção do letramento no ensino de português	51
2.3 Letramentos sociais em perspectiva.....	57
2.4 Os multiletramentos	60
2.5 A Pedagogia Transmídia.....	64
3 METODOLOGIA	69
3.1 Natureza da pesquisa.....	69
3.2 Contexto da pesquisa	74
3.3 Os participantes.....	78
3.3.1 Os alunos.....	78
3.3.2 O professor pesquisador.....	80
3.4 Os procedimentos de geração de registros	80
3.5 Metodologia de exploração.....	82
3.5.1 Sondagem inicial.....	82
3.5.2 Considerações sobre a sondagem inicial.....	86
3.5.3 Metodologia de exploração: (Re)construindo as imagens sobre a escola.....	91
3.6 Metodologia de aplicação	100
3.6.1 Proposta didática de aplicação: A escola em cena – coadunação da literatura e da tecnologia para construir/ampliar conceitos	100
3.6.2 Detalhamento do quadro de atividades	103
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	109
4.1 Considerações sobre o processo na fase exploratória	110

4.2	As Narrativas Digitais: os alunos como respondentes	152
4.3	Considerações sobre o processo na fase de aplicação	172
4.4	Os memes, as tirinhas, as paródias e as novas narrativas digitais: os alunos afetando o letramento	209
4.4.1	Os memes.....	211
4.4.2	As tirinhas	216
4.4.3	As paródias.....	225
4.4.4	As novas narrativas digitais	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS		231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		235
ANEXOS.....		238

INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de língua portuguesa iniciou-se em 2006, quando recebi um convite de uma cooperativa de ensino para substituir uma professora da 5ª série que estaria se ausentando da sala de aula. Na ocasião, acabei assumindo a 5ª e a 6ª séries, com pouquíssima experiência (na época, ministrava aulas de reforço para os filhos de algumas pessoas que eu conhecia, algumas eram professoras) e sem formação na área, mas com muito gosto pela disciplina, em especial pelos textos.

Como professora inexperiente, quando cheguei à escola, muitos foram os conselhos dos docentes antigos: “não dê moleza”, “mostre que é você quem manda”, dentre outras falas semelhantes. Por isso, adotei uma postura séria com as turmas, pois temia perder o trabalho: “era uma excelente oportunidade”, dizia em meus pensamentos. Logo “dominei” os estudantes, o que, naquele momento, e para a escola em questão, era extremamente preciso.

Em 2007, ingressei no curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Era um passo importante para me manter no trabalho. A partir daí, outras oportunidades surgiram: consegui um contrato com a prefeitura de Girau do Ponciano e comecei a lecionar no ensino público, em uma escola da zona rural, no Ensino Fundamental 2. Começava a perceber que era nessa área que eu queria atuar de fato, desenvolvendo uma grande paixão pela educação.

O interesse em permanecer na área me fez buscar sempre a reflexão quanto à minha prática docente. Assim, em 2012, quando assumi o cargo de professora efetiva no mesmo município, já apresentava uma postura bem diferente em relação ao período de início na carreira. Era mais próxima dos alunos, buscava ouvi-los, entendê-los, mas ainda não havia tido a oportunidade de fazer uma reflexão com mais rigor científico a respeito da minha prática docente, sem a qual não haveria a possibilidade de realmente enfrentar os motivos que me faziam parecer sempre estar “patinando” com alguns problemas pedagógicos. Por exemplo, sempre me deparava com uma resposta desmotivada dos meus alunos em relação às minhas propostas de aula, sentia dificuldade de trabalhar conteúdos programáticos de língua portuguesa, adequando-os à realidade dos meus alunos, e, especialmente, os projetos pedagógicos não desencadeavam interação dos alunos, nem com a proposta e nem comigo, como participante do processo. Parecia tudo muito mecânico.

Nas salas de professores, buscando partilhar minhas angústias, ouvia sempre os mesmos discursos: “os alunos são desinteressados”; “não respeitam os professores”, “não valorizam a escola”, “a família não ajuda” e, recentemente, “o celular e as redes sociais são

uma ‘praga’, atrapalham muito”. Uma percepção que, durante muito tempo, também era minha: eu também me incluía nesse discurso. A apatia dos discentes pelas aulas, de maneira geral, preocupa a todos e, conforme a visão de muitos, o uso de aparelhos celulares do tipo smartphones tem prejudicado muito as aulas, pois os alunos não dão atenção às aulas devido à necessidade constante de visualizar as atualizações nas redes sociais.

Esse quadro me levou a refletir sobre o real problema com meus alunos, (ou seria com minhas aulas?), com as metodologias engessadas e, quando não, anacrônicas, que desconsideram as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, e, nessa esteira, que o texto contemporâneo apresenta na relação com as tradicionais formas de comunicação verbal circulantes antes do advento da cibercultura, e as novas (e reais) necessidades dos alunos enquanto sujeitos em formação. Tocando na noção sobre “formação”, e nesse momento de narrar a minha trajetória para, nesta introdução, buscar recuperar quais foram os fios que compuseram a trama da minha recente história como professora, comecei a me perguntar: formação de quem? Dos alunos ou a dos professores?

Entrei no PROFLETRAS pretendendo estudar literatura – “Como incentivar o gosto pela leitura através da literatura fantástica em adolescentes que não viveram a fantasia e magia da literatura infantil?” era o problema que eu queria investigar. Foi o contato com a abordagem teórico-metodológica da etnografia no contexto escolar que me fez ver que essa pretensão de projeto de pesquisa não atendia a necessidade real dos meus discentes, pois a minha escola pede uma perspectiva de trabalho com o letramento de natureza inclusiva, que eu encontrei na etnografia, já que “o desenho metodológico desse tipo de pesquisa é mais flexível e sensível ao contexto social” (FRITZEN, 2012).

Já no programa, aprofundando-me nessa reflexão, entrei em contato com as abordagens de letramento trabalhadas por Street. Nesse momento, identifiquei minha prática como circunscrita no modelo dominante de letramento (STREET, 2014). Por isso a considero um divisor: de um lado, aquela professora que se deixava levar por esse tipo de letramento, historicamente propagado em nossa sociedade; do outro, esta professora que colocou os pés no chão da escola, na realidade vivida pelos membros desta; que encontrou seu lugar de fala e, mesmo entendendo que esse é um lugar de resistência (ou seria de ousadia?) - pois são poucos os profissionais da educação que aceitarão dar voz ao aluno e trabalhar a língua portuguesa através de práticas que evidenciem o caráter dinâmico da língua na sociedade e não nos manuais de gramática; decidiu fazer parte dessa busca por práticas de leitura e escrita que sejam produtivas para nossos alunos, não apenas para nós docentes. Práticas essas que não pretendam apagar os sujeitos reais que fazem parte do cotidiano escolar, mas, muito pelo

contrário, evidenciem sua cultura, seus contextos sociais, práticas pautadas no letramento ideológico (STREET, 2014).

A partir desse contato com a abordagem teórico-metodológica da etnografia na educação, na primeira disciplina do mestrado, Elaboração de Projeto e Tecnologia Educacional, fui para a escola com um novo olhar, uma nova forma de estar na sala de aula, de analisar aquele para quem eu preparo minha aula: o aluno. Apoiada na perspectiva etnográfica para a educação, venho percebendo a importância da relação com o outro no meu território de atuação, a sala de aula, a escola.

Assim, já antes do início do ano letivo, havia uma preocupação de minha parte em rever minha prática docente iniciando pela observação e descrição da minha realidade escolar. Para isso, com base em diferentes tipos de procedimentos de geração de registros de trabalho de campo oferecidos pela perspectiva metodológica da etnografia do contexto escolar, busquei criar espaços de mais interação e escuta, os quais facilitavam aos alunos uma expressão mais espontânea mobilizando, com isso, a natureza viva e concreta da língua. Assim, eles começaram a se expressar sobre si mesmos, suas visões acerca da escola, da família, de suas próprias vidas, o que me ajudava responder a uma pergunta metodológica fundamental dentro da etnografia: “o que estava acontecendo ali” (ERICKSON, 1948 apud FRITZEN 2012, p. 56).

Nos momentos de discussões, notei que havia uma grande insatisfação por parte deles em relação ao prédio da escola – “é muito apertado”, “não tem graça”, “lá em cima era melhor”, “mas sempre foi assim: ninguém liga para nós, o CAIC é esquecido”. Sempre insinuavam que as pessoas veem tal escola como “um lugar onde só estudam maloqueiros e de onde não saem bons frutos”.

Outro ponto que notei como observação dos alunos foi que eles mencionavam que entre o próprio corpo discente havia uma prática de destruição dos materiais escolares e da própria escola. Em resumo, percebi que havia uma visão amplamente negativa dessa escola – não apenas por parte das pessoas que estão fora dela, mas também pela própria comunidade escolar.

Notei que os estudantes estavam desconfortáveis sobre a atual situação da escola, sobre a visão negativa que eles mesmos tinham de seu ambiente escolar. Isso marcava fortemente o cotidiano deles, pois, sempre que se abria espaço para discussão, voltava-se à questão da escola e da visão que se tem lá fora sobre os alunos que a frequentam. Então, um espaço para expor seus pontos de vista quanto à realidade que os cerca era algo importante

para a turma, já que, como afirmou a aluna Bella¹: “*A gente quer um espaço onde que a gente seja o que somos e não o que os outros querem que a gente seja*”, eles têm vontade de mostrar para a comunidade onde vivem que não são aquilo que os rotulam. Foi nesse contexto que encontrei meu objeto de estudo. Senti a necessidade de promover uma prática pedagógica que viabilize a (re)construção das imagens que têm da escola, aproximando-os de suas visões sobre tal espaço a partir da produção escrita e do uso dos meios digitais.

Percorrendo esse novo caminho, para mim, da etnografia a partir de uma descrição detalhada e densa – densa porque envolve meu desdobramento como sujeito do discurso –, vivi ainda nesse momento inicial da pesquisa a experiência do estranhamento. Estranhei-me a mim mesma. Diante de mim, apareceu uma faceta que não era mais a da “sempre” professora dedicada e correta, mas a que também depreciava e, quando não, desprezava estar naquela escola. Descobri então a circulação das representações negativas da escola também no meu discurso.

A minha voz e a dos alunos formavam assim uma voz homogênea de crítica à escola. E havia muitos motivos para isso. A pergunta que ainda não aparecia naquele momento para nenhuma das partes, docente ou discente, era se a existência das representações negativas da escola identificadas se encontrava no bojo do problema de pesquisa.

Não havia como ignorar a voz que era uníssona. Ela despertava o interesse de toda a turma e poderia ser o ponto de partida para uma construção coletiva de conhecimento sobre o uso da língua de maneira viva e real, pois nela encontrei a motivação para a escrita que faltava em meus discentes, consoante ao que dizem Micarello e Magalhães, no artigo *Letramento, linguagem e escola*, publicado na revista *Bakhtiniana*, no ano de 2014:

[...] as práticas de leitura e escrita realizadas no contexto escolar são parte integrante da vida dos sujeitos e, portanto, devem ser compreendidas como um tipo de resposta que estes dão à sua inserção no mundo. (MICARELLO E MAGALHÃES, 2014, p. 152)

Ao falar sobre suas visões da escola, os alunos produziram seus enunciados como respostas ao mundo que os cerca. Por isso, tais enunciados não podiam ser desconsiderados, uma vez que apresentavam a maneira de os sujeitos utilizarem a língua em seus contextos de vida, criando e recriando-a conforme suas necessidades de interação social. É através deles que se pode verificar a posição social, o lugar de fala, dos sujeitos envolvidos na pesquisa,

¹ Todos os nomes de alunos apresentados aqui são fictícios, para que se mantenha preservada a identidade dos mesmos.

assim como as avaliações que fazem do mundo que os cerca. Para Micarello e Magalhães (2014), numa visão bakhtiniana da língua,

É preciso adentrar no campo de utilização da língua, no qual se produz o enunciado e no qual se produzem também os quadros axiológicos, a partir dos quais os sujeitos agem no mundo e a ele respondem a partir desses enunciados. (MICARELLO e MAGALHÃES, 2014, p. 153)

Utilizando as imagens/representações da escola, ainda que na sua maioria, negativas, continuei a pesquisa inicial de campo e a estruturar os dados da pesquisa. Em um primeiro momento, entendi “as representações negativas identificadas no discurso dos alunos como o fator desmotivador para o trabalho com leitura e escrita (ou para quaisquer trabalhos pedagógicos)” como o **problema da pesquisa** e as questões referentes à escrita embasaram as estratégias utilizadas no processo de execução, a partir dos multiletramentos (ROJO, 2012) e da multimodalidade, utilizando o aparelho que todos tanto gostam: o celular (smartphone), conforme pode ser conferido na metodologia. E estabeleci para essa fase duas perguntas:

- As representações negativas da escola, presentes nos relatos da turma, incidem negativamente nas práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com a turma?
- As formas de comunicação interindividual praticadas no cotidiano entre meus alunos fora do contexto escolar podem contribuir para a construção do conhecimento?

E os objetivos estipulados foram:

- Desenvolver uma proposta pedagógica de letramento que possibilitasse aos alunos trabalharem atividades de leitura e de escrita considerando os processos de socialização nos quais eles pudessem construir sentido como participantes efetivos daquele espaço de interação comunicacional, o que significou sinalizar a eles que eles teriam abertura para trazerem, se assim o desejassem, quaisquer assuntos de seu interesse, inclusive o da temática das representações (negativas e, eventualmente, positivas) da escola como objeto das suas produções e reflexões.
- Envolver a tecnologia digital e a multimodalidade como partes integrantes dessa proposta pedagógica de letramento inicial, por meio da elaboração de narrativas digitais, que têm o potencial de mobilizar, pelo menos, três distintos tipos de linguagem em articulação em uma mesma produção textual: a verbal, a musical (acompanhada ou não da canção) e a imagética, esta última de diferentes tipos.

Ao analisar o produto advindo da proposta pedagógica da fase metodológica de

exploração – constituído por aulas ministradas em 16 encontros, cujo resultado final foram 09 narrativas digitais – percebi que o problema de pesquisa não residia no problema das representações negativas da escola. Essas formavam sim meu contexto de pesquisa. Isto é, a identificação, por meio da descrição densa, da circulação das representações negativas tanto no discurso dos alunos quanto no meu apontavam obviamente para um problema social grave de natureza que transcende minha área de atuação, pois envolve a gestão da escola, da cidade e de outras instâncias do poder público.

Contudo, entendi que eu poderia usar as circulações valorativas sobre a escola, no caso, mais negativas, e fazer delas o mote para a construção de posicionamentos críticos por meio da produção de textos. E isso foi feito na fase exploratória a partir do conjunto de atividades que compuseram a proposta pedagógica gerando as narrativas digitais.

Os resultados parciais obtidos na fase exploratória mostraram que quando outra prática de letramento é mesclada à abordagem mais tradicional por mim empregada, prática esta que valoriza a constituição dos alunos como sujeitos pela língua dentro de seus processos de socialização, a produção textual deles melhora e o envolvimento da turma também.

Dessa forma, o problema de pesquisa não era o das representações negativas da escola. Eles apontavam para a proposta pedagógica que estava subjacente à minha prática docente. A partir desse entendimento, elaborei alterações nas perguntas e nos objetivos concernentes a sua realização na fase de aplicação. Por isso foram ajustadas duas novas **perguntas de pesquisa**:

- Quais as transformações no letramento dos alunos diante do engajamento em uma abordagem pedagógica que vise a trabalhar a língua a partir da sua historicidade?
- A produção de textos multimodais, utilizando a tecnologia digital em sala de aula, contribui para essa transformação?

E estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- Desenvolver uma proposta pedagógica de letramento elaborada a partir de uma abordagem teórico-metodológica que leve em conta os processos de socialização nos quais meus alunos possam construir sentidos, mobilizando assim diferentes usos das diferentes linguagens, bem como se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um bairro, a uma escola e a uma história, coletiva e individual.
- Utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital.

Objetivos específicos:

- Dar voz aos alunos, evidenciando o caráter dinâmico da língua na sociedade e tornando-os mais ativos na construção do conhecimento;
- Refletir sobre as imagens da escola para a comunidade escolar;
- Ler e produzir narrativas digitais, utilizando o problema da imagem da escola como motivação para a prática de leitura e escrita;
- Tornar as aulas de Língua Portuguesa um espaço de maior interação e construção de conhecimento de forma colaborativa;
- Abrir espaço para o uso do celular (smartphone) nas aulas de língua portuguesa, utilizando aplicativos para ler e produzir textos;
- Ampliar, coletivamente, um conceito sobre escola;
- Ler e analisar textos literários, buscando posicionamento crítico quanto ao conceito de escola;
- Perceber como a abordagem de letramento altera a aprendizagem dos sujeitos;
- Valer-se da tecnologia digital e da pedagogia transmídia para interagir com a comunidade de maneira mais consciente e crítica a partir da produção de textos multimodais.

A proposta, aqui apresentada, segue a linha do letramento ideológico (STREET, 2014), reposicionando os alunos como responsáveis pela construção do seu conhecimento, de acordo com seus contextos socioculturais e políticos, suas formas de ver e estar no mundo e, sobretudo, suas necessidades enquanto estudantes e usuários da língua portuguesa, pois “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2011, p. 13). O método adotado é a abordagem etnográfica, através de pesquisa de campo realizada na EMEB José de Messias Barros, durante os anos de 2018 e 2019, com uma turma do 8º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Girau do Ponciano, localizada a 157 km de Maceió.

Além do capítulo introdutório, esta dissertação está organizada em mais três capítulos. No capítulo 2 – Fundamentação Teórica – busco situar o leitor quanto à minha prática docente até o início dessa pesquisa; expondo o meu fazer pedagógico, desde as orientações recebidas da Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC – até o meu plano de aula; abordo a contextualização do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, com suas orientações e documentos oficiais, enfatizando o quanto a história desse ensino é marcada pela tradição gramatical e pela padronização da língua/linguagem. Em seguida, apresento as teorias que orientaram esse trabalho: os letramentos sociais (STREET, 2014), os

multiletramentos (ROJO, 2009, 2012, 2019) e a Pedagogia Transmídia (PEREIRA & GOMES, 2019).

No capítulo 3 – Metodologia – apresento a abordagem da pesquisa, definindo o contexto em que ela se deu, os participantes e os procedimentos utilizados para a geração de registros. Além disso, descrevo as duas propostas didáticas, construídas e executadas durante o caminho percorrido em minha atuação em campo: a de exploração, que me permitiu situar no chão da escola e compreender o contexto e problema de pesquisa, apontando a direção a ser seguida na intervenção; e a de aplicação, que buscou atender à necessidade dos sujeitos dessa pesquisa.

Finalmente, no capítulo 4 – Análise dos dados – exponho os resultados de todo o processo de realização dessa pesquisa, com as interpretações da professora/pesquisadora à luz das teorias norteadoras do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo se propõe a apresentar algumas considerações sobre as teorias que alicerçaram esse trabalho de natureza interventiva na Escola José de Messias Barros. Ele está organizado em cinco tópicos: 2.1 Uma contextualização do trabalho docente na Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros; 2.2 Contextualização histórica do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental; 2.3 Letramentos sociais em perspectiva; 2.4 Os multiletramentos e 2.5 A Pedagogia Transmídia.

2.1 Uma contextualização do trabalho docente na Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros

Elaborar uma contextualização da minha prática docente significa descrever meu cotidiano de trabalho na escola, o que, a meu ver, deve incluir, de maneira sucinta, considerações que vão desde a lotação da turma, passando pelo planejamento anual, até chegar ao tratamento pedagógico com a leitura e a escrita em sala de aula.

Neste tópico, discorrerei sobre a minha prática docente no contexto da Escola José de Messias Barros, na qual trabalho desde 2018, quando comecei a desenvolver esta pesquisa no PROFLETRAS-UFAL. Desde 2012, porém, trabalhava como docente efetiva em outra escola da mesma rede municipal, acumulando, por vezes, a função de gestão. Para isso, subdividi o tópico em 2.1.1 O período de lotação; 2.1.2. O Projeto Político Pedagógico da escola – PPP, 2.1.3. Planejamento e Currículo: concepção e constituição presentes em minha prática docente; 2.1.4 O meu plano de aula; e 2.1.5. Descrição do trabalho com leitura e escrita: conceitos subjacentes.

2.1.1 O período de lotação

Após receber a portaria de professora efetiva da prefeitura de Girau do Ponciano, o segundo passo foi a lotação. Fui encaminhada, em agosto de 2012, para a Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros (escola na qual leciono hoje), com quatro turmas de sextos anos – A, B, C e D, substituindo uma monitora que pediu afastamento. Permaneci nessa escola por apenas cinco meses.

Em 2013, uma gestão diferente assumiu a prefeitura e isso implicou muitas alterações nos quadros profissionais das escolas em geral. Aliás, esse é um processo muito comum,

mesmo quando não se troca de gestores. Fui relocada para a EMEB Dep. José Medeiros, onde atuei até 2017, ano no qual também estive na coordenação do Ensino Fundamental I.

Com minha aprovação no PROFLETRAS/UFAL – 2018.1, solicitei redução da minha carga horária para uma turma apenas, com isso fui lotada, no ano de 2018, no 9º ano “U” da EMEB José de Messias Barros, retornando à primeira escola na qual atuei como professora efetiva, onde venho desenvolvendo esse trabalho.

É importante ressaltar aqui que fiquei muito insatisfeita com minha lotação na EMEB José de Messias Barros. Meu real desejo era voltar para a EMEB Dep. José Medeiros, pois, lá, eu havia criado vínculo com a comunidade estudantil, com o espaço de modo geral. Isso me fez tentar mudar os desígnios da SEMEC, que não cedeu a meu pedido. Com isso, fui para a escola José de Messias Barros achando que seria difícil me adaptar, pois havia muitos comentários negativos sobre os estudantes: “são drogados, ladrões, marginais, desinteressados pelos estudos...”, era o que ouvia sobre a comunidade estudantil. Entretanto, eu tinha um trabalho a desenvolver com eles, então, busquei inverter o olhar: deveria buscar neles os pontos positivos. Para minha surpresa, toda depreciação feita da escola e da comunidade estudantil não existia. Nossos alunos são crianças e adolescentes iguais a todos os outros: cheios de sonhos, expectativas... mas também de frustrações – com a vida e com a escola, que não os aceita, em muitos casos, como são. Tratarei mais dessas questões adiante, voltemos para a lotação.

No início de cada ano letivo, há uma semana pedagógica na rede municipal. Atualmente, ela consiste em palestras coletivas acerca de assuntos do interesse da educação da rede de ensino, como BNCC e Planejamento. Durante esse período, também são distribuídas as lotações de cada escola, com as alterações realizadas no quadro efetivo, que sempre acontecem. Nos últimos dois anos, a SEMEC tem achado conveniente entregar a lotação já com as turmas de cada docente, porém, as escolas fazem suas próprias modificações, que precisam ser aprovadas pela Secretaria de Educação antes do início das atividades com os alunos. Assim, minha lotação mudou – do 9º para o 8º ano.

Depois disso, o planejamento fica sob a responsabilidade das unidades escolares, por meio das equipes gestoras, principalmente do coordenador. Abordarei o planejamento mais adiante. Trarei, agora, considerações sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola José de Messias Barros, já que esse deve ser o documento norteador das ações dessa instituição.

2.1.2 O Projeto Político Pedagógico da escola – PPP

Para Romão & Gadotti (1994, p. 42), o PPP se configura em “respostas às indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade?” Assim, tais respostas devem estar fundamentadas naquilo que os professores, alunos e demais interessados em educação compartilham enquanto entendimento, construindo uma organização que aponte a direção a ser seguida por todos que compõem a instituição escolar.

Esse direcionamento não se faz presente no PPP (Projeto Político Pedagógico) da EMEB José de Messias Barros, que foi construído em 2015 e é similar aos das demais escolas deste município, por ter sido construído seguindo um “projeto piloto” para uma posterior adaptação conforme as realidades das escolas, que, até o momento, não aconteceu. Por isso, ele não orienta pontos cruciais no trabalho docente, como os projetos da escola, plano de ensino e o currículo escolar, tornando-se um documento que existe, mas não é consultado durante a elaboração de propostas na escola, dada sua defasagem de informações – nem mesmo a descrição da escola corresponde ao espaço que se tem hoje.

O documento é composto por 68 páginas sem numeração e sem índice, sumário, ou quaisquer outras normas de edição. Está dividido em 27 tópicos, que vão desde a identificação da escola até os investimentos/financiamento, além dos anexos. Tais tópicos nem sempre atendem ao que se anuncia nos títulos, por exemplo, quando se apresenta *16. O papel de cada segmento que representa esta comunidade escolar*, propõe-se elucidar “o papel de cada ator social na escola”, no entanto, nas subdivisões do documento, não é só isso que aparece, mas também *16.8 As tarefas de casa; 16.9 Recreio; 16.12 Ensino Fundamental de 09 anos*, entre outros que mesclam papel e características dos segmentos da comunidade e caracterização das etapas do ensino. Emaranhados desse tipo estão presentes em todo o PPP e dificultam a sua compreensão.

A estrutura do projeto apresenta pontos que se repetem no decorrer da construção, mas abordados de maneiras divergentes, o que leva a entender que houve uma colagem de várias visões e constituições do PPP. Para exemplificar, mostrarei como se dá a exposição da metodologia da escola presente no mesmo: a metodologia aparece em dois pontos – 22 e 25.2; no primeiro momento, aborda-se o fato de o PPP ser flexível e dever ser “modificado de acordo com a realidade da escola e em relação à sua clientela” (GIRAU DO PONCIANO, 2015) e, para isso, apresenta-se um conjunto de ações a serem desenvolvidas na instituição, tais ações vão desde a construção da proposta pedagógica pautada no PPP ao envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já no segundo ponto (25.2), ao tratar da metodologia, não se fala em ações, mas em premissas nas quais a proposta está

focada. Essas, por sua vez, tratam dos “ambientes de aprendizagem, da aprendizagem colaborativa, da tecnologia e, entre outras situações, da formação integral do aluno” (GIRAU DO PONCIANO, 2015).

Os pontos supramencionados são incoerentes, pois o documento não apresenta uma visão definida acerca do sentido de educação e escola, tampouco consegue explicitar de forma coerente as concepções de ensino adotadas em tal instituição. Numa tentativa de se mencionar a contribuição social dessa escola para a sociedade, é o IDEB que aparece como ponto central de preocupação, como se pode notar no trecho abaixo:

A presença da referida instituição escolar é para esta cidade, uma contribuição importante para o enriquecimento sociocultural do público envolvido, pois a melhoria do IDEB é uma preocupação constante. (GIRAU DO PONCIANO, 2015)

Apresentar o IDEB como a relevância para uma instituição escolar é desconsiderar o contexto social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além de ser destoante da escola que se apresenta na metodologia, nos dois pontos, como socioconstrutivista e contemporânea.

[...] esta instituição tenta desenvolver um trabalho que busque aprimorar o sentido crítico do alunado, procurando contribuir com a formação integral do mesmo para atuar como agente transformador da sociedade, possibilitando que o aluno tenha domínio dos próprios instrumentos de conhecimento, para que compreenda melhor o ambiente sob seus diversos aspectos. (GIRAU DO PONCIANO, 2015)

Diferente da caracterização do aluno que se apresenta na metodologia (22), no item 16.5 *Perfil do educando*, há uma preferência por abordar apenas os aspectos negativos relativos ao corpo discente: são oriundos de famílias desestruturadas; não têm perspectiva de vida; os pais da maioria têm pouca instrução; não têm acesso a lazer, pois vêm da zona rural; são violentos entre si (GIRAU DO PONCIANO, 2015). Ainda na mesma parte, há uma ideia de que os alunos dessa instituição estão distantes daquilo que se configura como alunos *ideais*, na visão dos construtores do PPP, acreditando-se que as ações da escola tornarão esse público *imperfeito* no público ao qual se almeja.

Dessa forma entendemos que perante, a nossa realidade, se reafirma a necessidade de tomarmos atitudes de conhecer, entender, acolher e empreender ações **para que o aluno que temos hoje na nossa realidade possa no futuro se tornar o aluno ideal**, capaz de formar opinião. Formar **aquele aluno que tanto queremos**. (GIRAU DO PONCIANO, 2015, grifos meus)

Outro ponto importante de se abordar acerca desse projeto é a visão de letramento presente nele. Trata-se da ideia de que *o letramento* é capaz de mudar, por si, a vida do aluno, um *letramento* técnico que pode ser medido por meio de avaliações externas, como se pode conferir nos trechos a seguir.

... para possibilitar o desenvolvimento pleno de seus educandos, no intuito de condicioná-los a uma melhor inserção num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, bem como numa **sociedade tida como excludente em relação a pessoas com baixo nível instrucional**, que por sua vez possa **elevá-los a uma melhor posição sociocultural** dentro do meio ao qual encontra-se inserido. (GIRAU DO PONCIANO, 2015, grifos meus)

A partir de avaliações realizadas como a Provinha e a Prova Brasil, verificou-se na Escola Municipal de Ed. Básica José de Messias Barros, que o desempenho em relação a leitura, a escrita, a compreensão textual, ainda está distante do letramento. (sic) (GIRAU DO PONCIANO, 2015)

Nesse sentido, o PPP da escola José de Messias Barros revela a prática cotidiana de tal instituição, não em sua individualidade, mas na coletividade, naquilo que concerne ao tratamento dado aos discentes, ao ensino, ao letramento, bem como revela a forma como a teoria e a prática destoam em seu cotidiano escolar, dificultando a reflexão, já que esta precisa ser um movimento circular entre a prática e a teoria, pois, embora em graus distintos, as novas perspectivas teóricas afetam a prática e esta afeta as pesquisas acadêmicas.

Julgo importante apresentar, também, como a prática docente tem sido norteada na esfera municipal de ensino da cidade em que a EMEB José de Messias Barros está situada, trago, por isso, no tópico a seguir, algumas considerações sobre as orientações didáticas para o ensino de língua portuguesa na rede municipal de Girau do Ponciano.

2.1.3 Planejamento e Currículo: concepção e constituição presentes em minha prática docente

Aqui tratarei de como decidia *o que* ensinar em Língua Portuguesa, quais referenciais tomava como base no processo dessa escolha e quais concepções estavam subjacentes a esse processo.

Apesar de se conhecer a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que orientam a constituição do currículo; da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que normatiza as aprendizagens essenciais para a Educação Básica; e outros referenciais, que norteiam o ensino de modo geral para a construção de currículos que garantam as

necessidades locais dos sujeitos e comunidades, sendo, portanto, plurais e flexíveis, além de se constituírem de maneira participativa, adotamos (em minha cidade) determinadas medidas, como seguir os conteúdos que são propostos pelo livro didático, ou mesmo pela Matriz de Referência do SAEB, que tornam o currículo engessado, distante das necessidades reais de aprendizagem dos sujeitos.

Assim, na contramão dos referenciais para o ensino, a constituição do currículo, na rede municipal de Girau do Ponciano tem acontecido de maneira individual e isolada. Não há discussões acerca da composição do currículo escolar na circunscrição de tal rede. O município não tem um referencial curricular próprio, por isso, utiliza o da rede estadual. No entanto, nunca houve uma preocupação de se apresentar tal referencial, ficando o planejamento escolar dependendo daquilo que cada docente se propõe a construir.

Nesse sentido, meu planejamento está atrelado ao plano de ação da escola, que, por sua vez, está pautado no plano da rede, cuja proposta de ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II é focada, sobretudo, na Matriz do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Para que se entenda a dimensão da importância que se dá à avaliação externa na rede municipal de Girau do Ponciano, exporei aqui a dinâmica realizada, em 2019 para se ter bons resultados na avaliação. Tal mobilização será organizada em dois pontos: a) o material disponibilizado; b) a avaliação e o acompanhamento pedagógico.

- O material disponibilizado

Além do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático, que, no caso da disciplina língua portuguesa, é o Projeto Telaris, a rede municipal aderiu ao Programa Escola 10, do governo do Estado de Alagoas, cujo foco é o aumento do IDEB nos municípios, condição necessária para tirar o estado do fim da lista do ranking nacional em tal índice. Esse programa disponibilizou ao município um *caderno de atividades* de português e matemática para um trabalho com questões semelhantes às que serão cobradas na avaliação nacional. Também há uma bolsa destinada aos *articuladores de ensino*, profissionais destinados a colaborar com os professores de língua portuguesa e matemática em atividades para o desenvolvimento das habilidades descritas na Matriz de Referência.

Houve também um programa municipal, intitulado PROAGIP – Programa Acerta Girau do Ponciano – com o mesmo foco. Esse foi assessorado pela empresa Somos Educação. Quanto aos recursos materiais, ele ofertou uma coleção de livros – do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental – totalmente focada no estudo dos descritores da avaliação, descritor a descritor,

tópico a tópico. É um material muito rico em textos e com uma estrutura bem facilitadora.

De acordo com as orientações da SEMEC, esses materiais deveriam ser utilizados uma vez por semana, pois os programas curriculares deveriam ser mantidos. Entretanto, preciso levar em consideração dois fatores: primeiro – trabalhar com a leitura de textos demanda tempo, uma aula semanal não era suficiente para o trabalho com os dois materiais; segundo – esse tempo se tornava maior, pois alguns alunos apresentavam dificuldades em leitura/escrita.

Para concluir essa questão dos materiais, o último recurso também solicitado para as aulas foram as sequências didáticas mensais, que, no caso dessa disciplina, deveria seguir a proposição da BNCC e abordar os descritores da Matriz de Referência.

- A avaliação e o acompanhamento pedagógicos

As turmas de 5º e de 9º ano realizaram, periodicamente, três tipos de simulados com questões semelhantes às da avaliação nacional:

1. Da SEMEC, cujos resultados foram computados pelos docentes de português e de matemática de cada turma e enviados à secretaria. Porém, o respaldo dos técnicos, quanto aos resultados obtidos, limitou-se a uma solicitação de intervenção dos professores para os descritores nos quais os alunos obtiveram menos rendimento.
2. Prova Alagoas – aplicado pelo Programa Escola 10, aconteceu duas vezes. A primeira aplicação não foi realizada em nossa escola, pois ela estava passando por um processo de limpeza e consertos.
3. Do PROAGIP, com resultados analisados e transformados em planilhas e gráficos disponibilizados em um portal para os professores acessarem e, com base nas análises do resultado individual/geral do(s) estudante(s), construírem intervenções para melhorar o desempenho da turma.

Apontadas as orientações para o “trabalho preparatório para o SAEB”, é necessário realçar também o direcionamento que se dá ao planejamento curricular nas instituições de ensino da esfera municipal, processo que requer posicionamento crítico, análise do contexto social, político, econômico e cultural onde as unidades escolares estão situadas, para atender às propostas do ensino em conformidade com o que propõe a orientação nacional.

Os técnicos da SEMEC disponibilizaram para a coordenação da escola uma planilha que deveria ser preenchida pelo professor de acordo com cada ano/série na qual ele lecionava. O coordenador, em reunião, distribuiu essa planilha para os docentes, mas o planejamento foi feito individualmente. Para a construção de seu plano de ensino, o professor deveria levar em

consideração, segundo as orientações *transmitidas* pela secretaria à coordenação da escola, sobretudo, o livro didático.

Após realizar seu plano bimestral, cada docente deveria entregá-lo ao coordenador da escola, para que fosse apresentado para a coordenação geral de ensino, quando/se essa solicitasse. Tratou-se de um processo realizado isoladamente (na escola na qual atuo), sem discussões com outros professores da mesma disciplina, da área, ou da própria escola, sobre o qual trago considerações sobre como se dá.

Diante desse quadro, minha primeira preocupação, depois da lotação, era com as possíveis participações da/s turma/s em eventos do tipo Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP, SAEB (antes Prova Brasil), exame de seleção do IFAL – Instituto Federal de Alagoas. A segunda dizia respeito ao livro didático adotado em vigência. Era a partir dessas situações que definia o que deveria compor o currículo da disciplina.

Assim, seguindo as duas primeiras exigências da SEMEC, realizava o diagnóstico inicial, no qual buscava descobrir quais as potencialidades e dificuldades da turma nas habilidades esperadas para o ano/série – no caso do 9º ano, pautando-se nas competências e habilidades necessárias para a execução do SAEB; e o planejamento bimestral ou semestral da disciplina: elencava os conteúdos que seriam trabalhados durante o período, levando em consideração a sequência do livro didático, que nos foi disponibilizada pela secretaria como uma forma de reforçar os conteúdos *obrigatórios* para cada etapa e a Matriz de Referência da Prova Brasil. Considerava também o programa do IFAL, tendo em vista que muitos alunos costumam realizar o exame de seleção no final do nono ano.

Para elucidar esse processo, mostro, a seguir, as tabelas padronizadas pela SEMEC para a elaboração do planejamento curricular.

FICHA DE PLANEJAMENTO BIMESTRAL				
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOSE DE MESSIAS BARROS PROFESSORA: Eliane Magalhães			COORDENAÇÃO: Jane Lúce Ferreira Damasceno DIREÇÃO: Magna de Souza Ferreira da Silva ANO/TURMA: 9º "U"	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
✓ Participar, de modo compreensível e respeitoso, de interações em sala de aula e na escola; ✓ Sintetizar ideias de textos lidos com base em anotações; ✓ Pesquisar informações, de forma crítica e elucidada, nos meios de comunicação e informação; ✓ Escrever textos corretamente, de acordo com a situação comunicativa, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período; ✓ Utilizar, ao produzir textos, recursos expressivos adequados ao gênero textual; ✓ Fazer uso consciente e reflexivo de língua em situações da escrita e da oralidade; ✓ Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções estabelecem entre as orações que conectam; ✓ Analisar, em poemas de forma livre e fixa, os efeitos de sentido decorrentes de recursos sonoros e gráfico-espaciais; ✓ Analisar, em texto literário, recursos expressivos que provocam efeitos de humor, ironia ou paradoxo;	✓ A mulher na sociedade, suas lutas e conquistas: mulheres exemplares; ✓ Poemas e formas de linguagem; ✓ A linguagem verbal e a não verbal na construção de poemas (poemas verbais e poemas visuais); ✓ Recursos expressivos no poema: Pontuação e expressividade; Figuras de linguagem; ✓ Contos em tempos de comunicação rápida; ✓ O miniconto; ✓ Concurso de Redação da CGU: Faça o que é certo ainda que ninguém veja; ✓ Confecção de um calendário de valores;	✓ Leitura e análise de textos diversos; ✓ Exposição oral na sala sobre a temática desenvolvida; ✓ Construção do mural da turma; ✓ Aula expositiva e interativa; ✓ Atividades orais e escritas; ✓ Produção de textos: ➢ Poema visual, ➢ Miniconto, ➢ Texto de opinião; ✓ Pesquisas; ✓ Seleção de ações a serem colocadas no calendário de valores; ✓ Produção do calendário de valores.	✓ Livro didático; ✓ Quadro-negro e giz; ✓ Cópias de atividades; ✓ Cópias de textos; ✓ Folhas de sulfite; ✓ Computador e impressora colorida; ✓ TNT; ✓ Cola; ✓ Fita adesiva; ✓ Tesoura.	✓ Qualitativa e somativa, por meio da participação dos sujeitos nas atividades desenvolvidas.

Ilustração 1 - Ficha de planejamento bimestral – SEMEC

Na tabela acima, sistematizei a minha ação docente para que os objetivos pretendidos fossem alcançados, por isso, ela se configura como o que Menegolla & Sant'Anna (1993) conceituaram plano de disciplina, pois

é a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também, dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 1993, P. 64 apud PADILHA, 2001, p. 38)

Nele, entre os conteúdos elencados para o primeiro bimestre, apenas três não foram iguais aos encaminhados pela SEMEC: o primeiro – *A mulher na sociedade, suas lutas e conquistas: mulheres exemplares*, que se refere a exposições temáticas que sugeri no início do ano letivo para ampliar o conhecimento da turma e sua competência argumentativa oral e escrita, visando à boa produção de textos dissertativos, bem como a melhoria na desenvoltura durante exposições orais de pontos de vista, mas que aconteceu apenas no primeiro e no terceiro bimestres, embora tivesse combinado com a turma que seria mensal ou bimestral; o segundo, o “*Concurso de redação da CGU – Controladoria Geral da União: Faça o que é certo ainda que ninguém veja*”; o terceiro está atrelado ao segundo – *Calendário da gentileza*, uma atividade dentro do concurso.

Esses três conteúdos representam uma tentativa de olhar para o contexto da turma, bem como uma fuga para trabalhar conteúdos que tenham significância para os alunos. Mostram também a forma que encontrava de inserir a diversidade de gêneros textuais propostas nos PCN na sala de aula.

Porém, isso aconteceu de maneira muito tímida, tendo em vista que todos os outros conteúdos e a metodologia de desenvolvimento seguiam à risca a proposta do livro didático (Projeto Telaris, da editora ática), mostrando minha desvinculação com um projeto de ensino que precisava se pautar nas necessidades de aprendizagem dos envolvidos, não apenas nos manuais didáticos.

Essas reflexões me inseriam naquilo que Cavalcanti et al (2014) chamou de “confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares”. Em minha prática, tratava essa lista de conteúdo como currículo. As autoras alertam para o fato de que “Essa listagem se faz aleatoriamente, com base, sobretudo, nos índices dos manuais didáticos, perdendo o currículo sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade” (CAVALCANTI et al, in LEAL & SUASSUNA, 2014, p. 13-14).

Percebi, então, que minha proposta tornou-se sem autoria, como se pode notar no primeiro conteúdo lançado no primeiro bimestre, que, embora devesse ser mantido no decorrer do ano letivo, tendo em vista que a turma respondeu bem à ideia de trabalhar temas periódicos e se envolveu no processo de defender uma temática, e, sobretudo, porque, como professora da turma, preciso contextualizar minha prática com a realidade da turma e suas reais necessidades de aprendizagem, mas, em vez disso, cedi ao caminho mais fácil e mais aceito: seguindo o que determina o livro didático.

A imagem a seguir traz os “encaminhamentos” para a constituição do plano docente de língua portuguesa.

SETEC
COORD. GERAL DO ENS. FUND. ANOS FINAIS
JOSIVANIA CORÍEA PINHEIRO E JÚNIOR CESAR DA SILVA

Elane

ENCAMINHAMENTOS SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2019

9º ANO

ENCAMINHAMENTOS		
1º BIMESTRE	CAPÍTULOS 01 E 02	APRESENTAÇÃO E REVISÃO DE POEMAS E FORMAS DE LINGUAGEM; LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE TEXTOS; LINGUAGENS VERBAIS E NÃO VERBAIS; HISTÓRIA EM QUADRINHOS; CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS APRESENTADOS; CONTOS EM TEMPO DE COMUNICAÇÃO RÁPIDA PERÍODO COMPOSTO PARTE (I): COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO.
PRODUÇÃO TEXTUAL- CONTANDO UM CONTO		

ENCAMINHAMENTOS		
2º BIMESTRE	CAPÍTULOS 03 E 04	TEXTO: METONÍMIA, OU A VINGANÇA DO ENGANADO; PERÍODO COMPOSTO PARTE (II); PROCESSO DE SUBORDINAÇÃO E COESÃO (I) PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO: CONTO; CONHECENDO O GÊNERO: ROMANCE; PERÍODO COMPOSTO (III).
PRODUÇÃO TEXTUAL- ROMANCE NOS DIAS DE HOJE		

Ilustração 2 – Ficha de encaminhamentos sobre o planejamento das aulas de Língua Portuguesa – SEMEC

Ao comparar a ficha de encaminhamentos exposta acima com o planejamento elaborado por mim (também exposto anteriormente), percebe-se a fidelidade aos conteúdos, ou seja, minhas aulas tinham sucumbido ao que me vinha sendo imposto.

Outro fator que dificultou a constituição de um currículo foi a ausência de reuniões de planejamento coletivo. Na rede, o planejamento acontece de forma individualizada, ficando restrito aos planos bimestrais entregues à coordenação da escola e aos planos de aula de cada docente.

2.1.4 O meu plano de aula

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394/1996, no Art. 13, inciso II, incumbe o docente de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Como não há uma proposta pedagógica estabelecida na EMEB José de Messias Barros, o plano de trabalho dos docentes é construído, como já mencionado anteriormente, de forma individualizada.

Nessa escola, o único plano cobrado do professor é o bimestral, já apresentado acima. Entretanto, ele não é suficiente para uma prática docente reflexiva. Faz-se necessário construir um plano mais minucioso e detalhado sobre as ações a serem desenvolvidas em sala de aula – o plano de aula. Para Fusari (1990) “o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si”. (FUSARI, 1990, p. 47). É esse plano que orienta o fazer

pedagógico, por isso, ele precisa ser coerente com a realidade dos alunos, considerar os conhecimentos já adquiridos e ser capaz de desafiar as habilidades dos aprendizes. Trago aqui a estrutura que dava a meu plano de aula, para explanar um pouco mais como acontecia minha prática docente.

A matriz curricular da rede municipal de Girau do Ponciano destinou, em 2019, cinco aulas de cinquenta minutos para o ensino de língua portuguesa. Ministrei essas cinco aulas em dois dias por semana na turma que desenvolvi essa pesquisa (que foi minha única turma na escola). Na terça-feira², a primeira aula era destinada a atividades voltadas aos *descritores da Prova Brasil*. Eram atividades escritas de múltipla escolha – em uma semana era aplicada uma atividade; na outra, era feita a correção. A turma tinha duas aulas com outras docentes e eu retornava após o intervalo.

Nas duas últimas aulas da terça, trabalhávamos com o livro didático – atividades de leitura e interpretação de textos, de reflexão metalinguística, ou de produção de texto. Na quarta-feira, concluíamos as atividades das aulas anteriores, quando necessário, ou iniciávamos um assunto novo, geralmente seguindo o livro didático da turma.

Essa estrutura não era fixa, às vezes, sofria alterações para que a turma apresentasse algum trabalho, ou para alguns textos que considerava significativos para eles e que não estavam em seus LD, bem como para atividades que envolvessem as situações supracitadas, como IFAL, concursos dos quais estivessem participando.

Para isso, não produzia um plano muito extenso. Utilizava um caderno no qual registrava semanalmente o que faria em cada dia, anotando abaixo de cada semana, como foi a participação dos estudantes nas atividades e as implicações das mesmas.

Assim, decidia quais questões de escrita, como a ortografia, concordância ou regência, deveriam ser apresentadas para a turma para uma atenção dobrada na próxima produção, quando se tratava de produção de texto. Ilustrarei a seguir algumas páginas desse plano seguidas de algumas informações sobre ele.

² Inicialmente, as aulas da terça-feira aconteciam na segunda-feira

Tema do mês: A luta da mulher na sociedade contemporânea
 Texto: Antônia - João Paulo Holanda de Assis
 ↳ Gênero: crônica
 Atividade para casa: Pesquisar e selecionar a história de uma grande mulher, que tenha de alguma maneira, contribuído para a luta feminina na sociedade.
 20.03.19 → Exposição oral das pesquisas realizadas
 ↳ Atividade → As lágrimas de Potira *não deu*
Solutores de língua
 Introdução do LD: A língua na Era da informação
 Apresentações:

Ilustração 3 Trecho da primeira página do caderno de plano de aula de 2019

Apresentações:
 Capa e folha de rosto
 Marcas (capa e corpo)
 Como fazer a pesquisa e selecionar as informações.
 A preservação tem a transcrição das informações.
 25.03.19 → A língua na Era da Informação - introdução do LD,
 ↳ Continuação das apresentações ✓
 ↳ Atividade - As lágrimas de Potira ✓
Separação silábica 1º uso das minúsculas
 27.03.19 → Poesia e verso na era da informação p. 18-19
 ↳ Poemas e formas de linguagem p. 20
 ↳ Análise de 1.º "O amor, quando se revela" - J. Pessoa
 2. Madrigal - José Paulo Paes

Ilustração 4 - Trecho da segunda página do caderno de plano de aula – 2019

Esses trechos são referentes aos primeiros dias de aula, quando apresentei os compromissos da turma até o momento: IFAL, SAEB, OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa) e iniciei o trabalho com temas, que, em minha proposta, seria mensal ou bimestral, mas que, com o passar dos dias e a pressão para se trabalhar as habilidades da Matriz de Referência, ficou restrita apenas ao primeiro tema. No segundo dia, já introduzi o LD, solicitando a leitura, em casa, das páginas introdutórias, cujo título: *A língua na era da informação* para uma discussão na semana seguinte, que encadeia a sequência trazida no livro.

Note-se que, no dia 25/03/19, houve a atividade *As lágrimas de Potira*, ela atende à organização estrutural que expus acima: primeiro dia da semana – atividade de múltipla

escolha com base nos descritores, assuntos referentes ao LD, havendo uma primeira alteração, já que ainda havia alunos para fazer a exposição oral temática.

Para a constituição desse plano de aula, realizava o planejamento semanalmente, considerando sempre a possibilidade de mudanças, já que se trata de algo flexível e, como diz Fusari (s.d.), “a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano”. (FUSARI, s. d. apud PADILHA, 2001, p. 38). Muitas vezes, na sala de aula, surgem situações imprevisíveis que exigem adequar o tempo e o espaço da aula para temas/conteúdos que não configuravam o plano estabelecido.

No entanto, em meu cotidiano escolar, essas alterações não emergiam das necessidades da turma, mas da escola, da SEMEC sobretudo, que, para se destacar entre os municípios alagoanos, estipulou uma meta utópica para as escolas alcançarem no IDEB 2019: sete em todas as unidades escolares. Em virtude dessa meta, foi feita uma cobrança muito intensa para que se trabalhassem os descritores nas turmas de quinto e nono anos.

Essa busca desenfreada por um índice afetou a autonomia dos professores (de língua portuguesa e matemática) das turmas que realizaram tal avaliação, bem como transformou a rotina dos discentes em uma maratona de simulados. O que ocupava muitas das aulas de língua portuguesa, deixando, conseqüentemente os conteúdos planejados em segundo plano. Isso não era totalmente ruim, pois trabalhar com textos e estratégias de leitura é importante, entretanto, passa a ser preocupante quando esse trabalho não prioriza o contexto em que os alunos estão inseridos, nem suas reais necessidades de aprendizagem, incorrendo em uma prática muito semelhante àquelas focadas no ensino da gramática normativa, ponto sobre o qual Micarello e Magalhães trazem um alerta muito significativo:

O trabalho com a língua portuguesa orientado para uma perspectiva do letramento e com foco nos gêneros discursivos tem, muitas vezes, ficado restrito a um estudo das propriedades dos diferentes gêneros. Tal perspectiva pouco acrescenta àquela que vigorava nas práticas de ensino centradas na gramática normativa uma vez que, tal como aquelas, não coloca em perspectiva a vitalidade da língua e de seus falantes. (MICARELLO & MAGALHÃES, 2014, p. 153)

Um último ponto, que considero indispensável trazer aqui, é uma breve análise de como aconteceu o trabalho com a leitura e a escrita na turma em questão, visto que a ele subjaz o tratamento dado ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa em tal instituição pelos docentes e pelos discentes.

2.1.5 Descrição do trabalho com leitura e escrita: conceitos subjacentes

O tratamento dado à língua, com a leitura e a escrita, na EMEB José de Messias Barros, de modo geral, tem um enfoque mais metalinguístico, ou seja, há mais trabalho com classificação técnica de termos da gramática e menos interpretação, mais escrita e menos oralidade. Há, também, mais valorização da variação linguística conhecida como “norma padrão”, o que, por si só, já é um problema, pois a norma padrão não existe como uso linguístico, apenas como abstração (FARACO, 2008); em detrimento das demais variações presentes na comunidade.

Em consonância com o trabalho realizado em sala de aula, as tarefas de casa são da mesma natureza, geralmente, são do livro didático, visto que esse é o material mais acessível. Em alguns momentos, são atividades de interpretação de texto, focadas em caracterização de gêneros, poucas delas valorizam os sentidos atribuídos aos textos; outras vezes, são atividades de gramática; ou ainda produções de textos. Entre essas, as que menos são respondidas são as de gramática; enquanto cerca de metade da turma responde as de interpretação de texto; e uma média de 80% produzem os textos que são solicitados, se estiverem relacionados com aspectos de interesse dos sujeitos.

Nas atividades, a língua é uma entidade externa ao sujeito. É como um código superior, que precisa ser inserido no dia a dia de quem é escolarizado, transparecendo seu nível/grau de letramento. Essa inserção se dá por meio da imposição. Assim, quem responde as atividades está se adequando ao letramento proposto, já quem não responde está se omitindo ao mesmo. Trata-se de uma prática que afasta língua e sujeito.

Para ilustrar o tratamento que a língua recebe na escola, apresento aqui a visão dos próprios alunos, no início desse trabalho, para quem as aulas de língua portuguesa representavam uma “oportunidade para melhorar a forma de falar/escrever; conhecer as regras da língua”, mostrando uma concepção de ensino e aprendizagem como mera transmissão/aquisição de conhecimento e de língua como código.

Ao falar do ensino de língua portuguesa na escola, é essencial considerar o/os espaço/os onde as aulas ocorrem, pois, nesse ambiente, a organização do espaço/tempo também se configura como uma representação das posturas assumidas na instituição. Na Escola José de Messias Barros, há quatro espaços possíveis para realização das aulas: a sala de aula, a biblioteca/sala de vídeo, o pátio – onde há duas mesas grandes com cadeiras, ou ainda na área externa – embaixo de uma árvore, por exemplo. Nunca há objeções para frequentar esses ambientes, exceto quando eles já estão sendo utilizados por outro docente.

Logo, a sala de aula se configura como o principal espaço, já que pertence à turma, e a forma como se estrutura fala por si.

Seguindo o modelo tradicional de sala de aula, as carteiras, em todas as turmas, são dispostas em fileiras, com o foco no quadro e no professor – ser que detém o conhecimento. Qualquer tentativa de mudança nesse formato é sinônimo de luta, pois a maioria dos docentes acham que as fileiras impõem mais respeito e tornam mais fácil controlar os “conversadores”. Considero isso como uma prova de que há uma hierarquia supervalorizada dos papéis do professor e do aluno, sua ruptura, nesse ambiente, seria considerada como desordem.

Nesse contexto, a fala do professor na sala de aula apresenta muito mais que orientações, sinaliza as concepções de ensino que estão por trás de sua pedagogia. Ao assumir uma postura de hierarquia, onde o docente conhece e o aluno não, cujo processo de ensino é a transmissão do conhecimento, assume-se também, no caso da disciplina língua portuguesa, uma postura linguística na qual a língua é um sistema, em vez de se considerar a natureza ideológica da linguagem.

No tocante a tais questões, minha prática em sala de aula sempre considerou dois pontos como cruciais: o primeiro era a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais e suas propriedades; o segundo, o reconhecimento de que a norma padrão tem maior prestígio social, devendo, por isso, ser transmitida aos alunos como oportunidade de maior interação social. Isso se revelou para mim, hoje, depois de algumas reflexões advindas das teorias aqui expostas, como ignorância do sentido real de língua como “fenômeno complexo de interação que carrega a ideologia do falante” e que, por isso, não se pode reduzir a um sistema que se ensina na escola (BAKHTIN, 2006 apud MICARELLO E MAGALHÃES, 2014, p. 156).

Exporei, no próximo tópico, como, historicamente, o ensino de língua portuguesa tem suas raízes na gramática normativa e como isso se reflete até hoje na prática de muitos docentes. Realidade que tenho percebido, a partir da minha aproximação das teorias apresentadas nos tópicos posteriores, em minha própria prática pedagógica.

2.2 Contextualização histórica do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental

Nesse segundo tópico do capítulo de fundamentação teórica, farei uma breve contextualização do ensino de português no Brasil, desde a oficialização do idioma até os tempos atuais, trazendo algumas das mudanças pelas quais essa disciplina passou e o que elas representaram no cenário do ensino da língua. Trarei também uma explanação sobre as

concepções e abordagens de letramento que subjazem às práticas de tal ensino a partir da década de 90 principalmente.

2.2.1 Uma breve história da disciplina Língua Portuguesa

O primeiro marco na história da língua portuguesa foi a sua oficialização no Brasil pela Reforma de Marquês de Pombal, nas décadas de 50 e 60 do século XVIII, que estabelecia “a língua portuguesa como idioma do Brasil e a obrigatoriedade de ensiná-la, a proibição de qualquer outra língua, e a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759” (SOUZA e AMARAL, 2017, p. 19). Por meio da imposição do idioma oficial, Portugal toma as rédeas da colônia, pois, é através da língua que a cultura do dominador é imposta ao dominado.

Quanto a isso, Malfacini (2015), citando Soares (1996), aponta o que Pombal acreditava significar suas ações políticas: “a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo incutir neles o respeito e o afeto ao Príncipe por/através de sua língua” (SOARES, 1996, apud MALFACINI, 2015, p. 47). Nesse sentido, a imposição da língua marca o desejo do colonizador de explorar a colônia, já há mais de dois séculos conquistada.

Entretanto, a oficialização do português não significou a entrada imediata dessa disciplina no currículo escolar. Seu ensino se dava por um curto período de seis meses, ou até menos, como preparação para os alunos receberem as instruções do latim, como se pode verificar na legislação portuguesa, presente no artigo de Souza e Amaral (2017), quando citam Souza (2011)

Sou servido ordenar que os Mestres da Língua Latina, quando receberem em suas Classes os discípulos para lha ensinarem, os instruirão previamente por tempo de seis mezes, se tanto forem necessários para a instrucção dos alunos, na Grammatica Portugueza, composta por António José dos Reis Lobato, e por Mim aprovada para o uso as ditas Classes, pelo methodo, clareza e boa ordem, com que he feita. (PORTUGAL, 1829, p.497 apud SOUZA & AMARAL, 2017 p. 21)

Nesse período, o ensino de português correspondia ao ensino de retórica, gramática e poética, conforme Silva & Cyranka (2009). E servia apenas para facilitar a aprendizagem da língua de prestígio no período: o latim, objeto de estudo da elite. É importante lembrar aqui que a escola brasileira, até então, era privilégio da elite.

Apenas em 1837, segundo Soares (1996) é que a língua portuguesa entrou para o currículo escolar, regulamentada pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando mencionou

Gramática Nacional como objeto de estudo. Porém, o cargo de professor de português só foi instituído em 1871, mais de 30 anos depois. E apenas quase um século depois surgiram os primeiros cursos de formação de professores. A docência era realizada por “estudiosos da língua e de suas literaturas que se dedicavam também ao ensino”, eram “intelectuais oriundos das mesmas elites que os estudantes desse período” (SOUZA e AMARAL, 2017, p. 22-23).

Uma segunda reforma no ensino, que contribuiu para a efetivação da língua portuguesa como disciplina foi o Decreto nº 21.241, de 04, de abril de 1932, que estabeleceu, entre outras situações, o currículo seriado e a organização do ensino secundário em dois ciclos, um fundamental e outro complementar, bem como a exigência de habilitação neles para ingressar no ensino superior. A partir dele, o ensino de português passou a ser obrigatório nas cinco séries do ciclo fundamental. (ROMANELLI, 1997, p 135 apud Malfacini, 2015, p. 47-48).

Ainda segundo Malfacini (2015), outra importante contribuição foi dada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB, promulgada pela Portaria n 36, de 28 de janeiro de 1959. A NGB unificou a terminologia a ser usada no ensino de língua portuguesa em todo o país, acabando com os constantes conflitos que havia quanto ao emprego dos termos gramaticais.

É preciso perceber, no entanto, que desde a oficialização do idioma brasileiro, o ensino tem como foco a gramática de tal língua. As reformas não trouxeram mudanças substanciais para o ensino de português. Nesse sentido, Souza & Amaral (2017) afirmam que

[...] da oficialização até meados do século XX, decorrem quase duzentos anos em que se praticou o ensino do português arraigado na gramática. Com efeito, esse fato pode, pelo menos minimamente, explicar alguns porquês de até hoje os tópicos gramaticais serem usados largamente em sala de aula para o ensino da língua materna. (SOUZA & AMARAL, 2017, p. 24)

Tal fala me faz ver que ensinar português utilizando a gramática normativa como foco é manter a mesma concepção da língua que se teve no período da colonização do Brasil. A gramática em tal ensino tornou-se “cultural”, por isso, até hoje, sua presença ainda segue a perspectiva do letramento autônomo nas aulas de muitos professores, inclusive nas minhas.

Retomando as transformações pelas quais o ensino de língua materna no Brasil passou, é importante mencionar a democratização da educação, vista como um marco que, segundo Soares (2012) começou a despontar mudanças no ensino, pois como ela diz

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da

disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (SOARES, 2012, p. 151 apud SOUZA e AMARAL, 2017, p. 24)

O ensino de língua portuguesa exigia transformações para atender a sua nova clientela. Porém, as mudanças não alteravam tal ensino, que continuou preso à gramática normativa, à noção de língua como sistema. As mudanças propostas davam conta apenas da metodologia do ensino, não da reformulação dos conteúdos. Apesar das exigências da nova demanda social, a escola continuou tratando a língua como sistema, cujas regras precisam ser aprendidas e reproduzidas. Nas palavras de Soares (2001), um ensino “sobre a língua”.

Malfacini (2015) alerta para o fato de que a democratização do ensino teria criado uma situação nova: em virtude do crescente número de alunos (duplicou a quantidade de alunos no ensino fundamental), houve a necessidade de contratação de mais professores, que já não passavam por processos tão rigorosos de seleção, e a adoção de livros didáticos (LD) para facilitar a atividade docente, havendo, com isso, o início da desvalorização de tal profissional. Além disso, a autora atribui ao LD a redução da autonomia do professor, sua redução salarial e a ampliação de sua carga horária.

Algumas alterações começam a aparecer de fato, sobretudo na concepção de língua, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 5692/71. No governo militar³, a língua passou a ser vista como instrumento de comunicação, para atender a nova demanda política e econômica vigente. A LDB, então propunha: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao *estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira*” (BRASIL, 1971, parágrafo 2º, art. 4º, grifos meus). Com a nova lei, a nomenclatura do ensino também mudou – de Português para Comunicação e Expressão no primeiro segmento (1ª a 4ª série), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa no segundo segmento (5ª a 8ª série), já no segundo grau, passou a se chamar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

O ensino de língua portuguesa, nesse período era fundamentado na Teoria da Comunicação de Jakobson e tinha como prioridade ensinar o aluno a compreender mensagens e também ser capaz de criá-las, conforme Soares (2012), buscava-se “aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (SOARES, 2012, p. 154). Portanto,

³ Golpe Militar, que ocorreu no ano de 1964, quando João Goulart foi deposto e os militares tomaram o poder, passando a governar a Nação.

a gramática já não se fazia tão necessária na sala de aula. Isso gerou uma grande polêmica, presente até os dias de hoje: deve-se ensinar gramática?

Outra mudança do ensino nesse período se dá nos LD, que passam a trazer textos diversos com diferentes códigos, de diferentes meios para ampliar o conceito de leitura. Abre-se, com a redução da gramática, espaço para a oralidade, para os textos literários nacionais. Com isso, o mercado dos livros paradidáticos cresce e chega às salas de aula de forma aleatória, dando origem a novos problemas: da leitura, da avaliação e da formação docente, como se pode verificar em Malfacini (2015)

Com a falta de tempo para ler muitos livros, os professores acabavam adotando obras idênticas para várias classes, não levando em conta o gosto ou a maturidade de diferentes leitores, mesmo pertencentes a uma mesma faixa etária. Do então despreparo docente, surgiram também as avaliações formais, com notas a partir de provas e testes, sem que se privilegiasse a verdadeira fruição do texto ou a leitura como prazer. (MALFACINI, 2015, p. 50)

Todas as mudanças ocorridas até então não tiveram impacto sobre o ensino de português, uma vez que não foram capazes de adequar o currículo às novas demandas, advindas da entrada da classe mais pobre da população na escola, ocasionando, a partir da prática pedagógica, uma exclusão dessa classe, pois ensinar português numa perspectiva gramatical significava desconsiderar parte do público ao qual as aulas se destinavam, bem como apresentá-los uma língua muito distante da sua. Essas reflexões são trazidas, posteriormente, pelos PCN, ao afirmarem que

Na década de 60 e 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhante às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p. 17)

Em decorrência da incoerência presente na ação educacional, durante as décadas de 70 e 80 do século XX, muitas foram as críticas quanto ao ensino de português⁴. Entretanto, as discussões acadêmicas também foram intensas, de onde vieram as contribuições das ciências linguísticas, que são introduzidas nos cursos de letras e chegam às escolas (SOARES, 2012, p.

⁴ Na década de 80, com o fim do Governo Militar, a disciplina retomou a nomenclatura anterior.

155). Nesse período, as ciências linguísticas apontavam para a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa, mas os professores não fazem essa mudança acontecer em suas práticas, pois não a compreendem, como afirma Santos (2011)

“A prática gramatical com base em textos é a que encontra mais reação por parte dos professores, devido à dificuldade até mesmo de compreensão, por parte dos profissionais, da importância dessa mudança no ensino de LP” (SANTOS, 2011, p. 3, apud MALFACINI, 2015, p. 52-53)

Em meio a esse cenário, dois grandes marcos são registrados na história da educação: é promulgada a Lei 9.394/96, a nova LDB, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – são instituídos em 1998. Essas foram mudanças muito significativas no ensino em geral e também no de língua portuguesa.

Os PCN foram elaborados de maneira participativa e reflexiva, por isso representam uma redefinição do papel da escola na sociedade, trazendo para o debate a função da escola e reflexões acerca do que/ quando/ como/ para que ensinar e aprender, envolvendo nesse processo pais, sociedade e o governo e não apenas a escola (BRASIL, 1998, p. 09).

De acordo com tal documento, a educação voltada para a cidadania precisa oferecer um ensino cujo trabalho docente incorpore os avanços tecnológicos e esteja atento às dinâmicas sociais e à forma como elas afetam a escola (BRASIL, 1998, p. 09), competindo a tal instituição garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19). Ele também alerta para a necessidade de se ampliar o nível de letramento dos estudantes:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o *grau de letramento das comunidades* em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, *progressivamente*, [...], cada aluno se torne *capaz de interpretar* diferentes textos que circulam socialmente, de *assumir a palavra* e, como cidadão, de *produzir textos eficazes nas mais variadas situações*. (BRASIL, 1998, p. 19, grifos meus)

Ao incumbir a escola de preparar os sujeitos para assumirem a palavra e produzirem textos nas mais diversas situações, posiciona-se o sujeito em uma atitude ativa no processo de aprendizagem, mas também se aponta para as consequências desse processo, que deve acontecer com o olhar voltado para os usos reais que se faz da língua na interação social, em práticas concretas de comunicação. Ou seja, ensinar como funciona a língua enquanto código, não dá conta disso. Na realidade, o ensino voltado para a metalinguagem apenas torna o sujeito em analista da língua, não o aproxima dela, tampouco o torna um bom usuário.

Nesse sentido, a meu ver, a principal contribuição do PCN foi abordar o ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção de língua como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” e de linguagem como “*ação interindividual* orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”, trazendo ainda para a prática docente os conceitos de discurso, gênero e texto de maneira bem articulada, apresentando o *texto como unidade básica* de ensino, bem como a necessidade de se trabalhar pautado na diversidade dos gêneros textuais (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Por um lado, com o advento dos parâmetros, o ensino de língua materna caminha na contramão do trabalho com a gramática normativa, partindo para as práticas de leitura e escrita, ou seja, há um rompimento com o ensino pautado nos moldes tradicionais, cuja língua é vista como homogênea, como única. Por outro, a publicação dos PCN não significa mudanças concretas na prática docente. Para isso, são necessários muitos passos, mas o primeiro deles seria a transformação na formação docente, com que Rojo (2000) concorda, ao apontar, em uma análise dos PCN realizada na década de 90.

Ora, esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. (ROJO, 2000, p. 30)

No caminho oposto ao que propõe Rojo, os órgãos educacionais têm se preocupado demasiadamente em fazer “remendos” na educação, para aparecerem em situações mais plausíveis, ou, pelo menos, sem constrangimento, nas avaliações externas, que medem as aprendizagens de uma maneira injusta, enfatizando um sistema que trata as escolas de maneira homogênea, como se todas fossem iguais, requer dos alunos habilidades iguais em um tempo mínimo, entre várias outras situações que não podem ser ignoradas, mas que não vem ao caso tratar aqui.

Esses órgãos disponibilizam, sobretudo em meu município, livros didáticos para os professores trabalharem em suas aulas, cujos conteúdos e objetivos devem ser cumpridos, como se eles mesmos (os livros didáticos) fossem os projetos de ensino das escolas, em vez de abrir espaço para que se construa um bom currículo, pautado nos contextos de cada unidade escolar, adaptando-se os conhecimentos linguísticos àquilo que seja significativo aos discentes, à comunidade escolar, constituindo-se o projeto pedagógico da escola.

Por isso é tão comum encontrar docentes que preparam suas aulas, pautados em livros didáticos, como se esses soubessem melhor que os mediadores da aprendizagem o que pode e deve ser trabalhado em cada ano e em cada turma. Como tinha também feito em meus planos de ensino, já que na secretaria de educação, a maior orientação pedagógica é aquela que está contida nos conteúdos dos manuais didáticos. Apesar de conhecer a melhoria da qualidade dos livros didáticos na atualidade, uma vez que são avaliados por profissionais das universidades, ratifico que o planejamento precisa ser pautado, sobretudo, no contexto escolar.

Assim, é inegável a contribuição desse documento que atualiza o ensino de língua portuguesa quanto a aspectos, por muito tempo, ignorados, como a questão da oralidade, dos temas transversais, do uso das tecnologias, que nessa pesquisa se fez extremamente importante. Porém, na escola pública, essas mudanças ainda não se fazem totalmente presentes. É muito comum a realização de atividades nas quais os alunos são inibidos de falar, opinar, escrever, se não for seguindo um padrão. O que torna suas produções de texto em meros exercícios de correção gramatical, apenas para ilustrar, relegando-os a um papel passivo na aprendizagem.

A alguns professores muito tem custado entender seu papel perante os PCN: “implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e *orientar o esforço de ação e reflexão do aluno*, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Com isso fica claro que, na contemporaneidade, o professor já não tem o lugar que teve, nos séculos anteriores, de quem ensina porque “sabe tudo”. Ele hoje é apenas um mediador para ajudar o aluno a seguir a direção correta naquilo que precisa/pretende aprender.

Um último marco importante no percurso do ensino de português é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada, em 2018. É o mais novo documento norteador da Educação Básica no Brasil. No entanto, sua publicação não significa que os documentos anteriores, como PCN, DCN, PNE, devam ser abandonados, uma vez que há um visível diálogo entre ambos.

Ao analisar tal documento, é notável a reorganização do ensino, que agora prioriza as competências e habilidades dos estudantes de modo generalizado, conforme a etapa de ensino no qual se encontram. O foco está nas competências. Assim, as competências esperadas para o ensino fundamental são trabalhadas desde o primeiro ano e se estendem até o nono ano. Mas isso não ocorre de forma repetitiva ano a ano, pois a proposta para cada ano/série é bastante diversificada. Nesse sentido, há mais integração entre os trabalhos realizados pelos docentes.

Entretanto, é necessário que haja formações para os professores, a fim de que, na prática, as orientações sejam seguidas de maneira adequada, e que não ocorra o mesmo que aconteceu com os PCN, ficando apenas na teoria. Há, ainda a necessidade de que não se permita o engessamento dos currículos, que precisam ser reflexivos quanto ao contexto das unidades escolares.

Muitos são os avanços trazidos pela BNCC, no entanto, alguns são de grande destaque do ponto de vista das transformações na comunicação na contemporaneidade, consequentemente, do papel que devem ocupar na sala de aula.

O primeiro diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como ampliação dos *letramentos*. Nela, não se fala mais em letramento, no singular, como se o letramento fosse algo único, padrão, mas se considera os múltiplos letramentos, presentes na produção científica de Rojo (2009, 2012), Street (2014) e de tantos outros, dos lineares aos hipermidiáticos.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

As práticas sociais são apresentadas como orais, verbais e multimodais, apresentando, no documento em questão, tanto maior valorização da oralidade, como a presença constante do termo multimodal, ou seja, aponta-se para a necessidade de se trabalhar as construções textuais que utilizam a multisssemiose, as novas formas de interação emergentes com o uso de ferramentas tecnológicas.

Há também um apelo ao trabalho com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – na sala de aula. Com os avanços da tecnologia, a web tomou um espaço imenso na vida das pessoas em geral, desde crianças a idosos. Com isso, as formas de interação social mudaram, vêm mudando e, consequentemente, trazendo uma nova demanda para as escolas. Os alunos, já chegam à escola adeptos ao mundo digital, mas esse uso não acontece de maneira criteriosa. Há um enorme consumo de informações, mas não há um crivo do que realmente pode ser consumido como informação confiável, cabendo à instituição de ensino a orientação do uso que considere as dimensões ética, estética e política do mesmo. Com isso, surge o termo *curadoria* como habilidade de selecionar o que é útil e digno de credibilidade na web, ou seja, o desenvolvimento da criticidade nos estudantes, para o qual o letramento digital se faz urgente.

Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 61)

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores, ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2018, p. 68)

A partir desse documento, é necessário ter em mente mais que um usuário da língua, um designer: alguém que cria e recria, constrói sentidos, participa efetivamente das práticas contemporâneas de linguagem. Nela está presente também a consideração da diversidade cultural como premissa, apontando que se deve contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, para possibilitar a ampliação do repertório e a interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70). Assim, não é apenas o culto, o clássico que tem espaço na escola.

De acordo com a BNCC, o termo leitura deve ser tido em um contexto amplo, no qual seja possível ler não apenas textos verbais, mas também imagens estáticas, em movimento, ou até mesmo o som que acompanha e significa junto com outras semioses nos gêneros digitais. Assim como a produção de texto também não se pauta apenas na escrita, mas considera as multissemioses, além de haver um realce para a necessidade de a mesma ser contextualizada e significativa para os sujeitos em seus cotidianos.

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 78)

Trago o destaque para esses dois eixos, apesar de haver outros (oralidade e análise linguística/semiótica) por se tratarem de práticas que se fazem mais presentes no desenvolvimento das propostas didáticas explicitadas mais adiante.

Chamo ainda a atenção para o fato de o aprendizado de língua portuguesa ser apresentado em duas faces: uma de “efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos”; já a outra advinda da “reflexão/análise sobre/da experiência de realização dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 80). As normatizações do documento trazem a luz sobre o papel ativo

do discente no processo de aprendizagem, no qual ele realiza as ações – práticas de linguagem – e depois reflete sobre elas, tendo o professor como um mediador, orientador das suas aprendizagens, papel já comentado anteriormente, e que não tem sido bem aceito por alguns docentes, que preferem se manter como detentores do saber, vendo e tratando seus alunos como seres que têm menos conhecimento que seus mestres.

A partir das colocações feitas acima, é perceptível que a BNCC valoriza vários elementos importantíssimos para o ensino de língua portuguesa, que já foram citados em outros documentos, mas que, agora, aparecem com maior força, embora a própria base destaque o fato de que há primazia da escrita e do oral nos quadros de habilidades.

Em outras palavras, o avanço trazido pelo documento em pauta quanto aos multiletramentos é muito significativo, mas ainda há um longo caminho a se trilhar, para se chegar ao espaço que merecem as práticas digitais na escola brasileira, pois a verdadeira transformação depende da prática docente. Logo, é necessário repensar também as formações inicial e continuada desses profissionais e, sobretudo, a estrutura e materiais oferecidos nas escolas públicas, que, em muitos casos, não têm acesso à internet para a comunidade estudantil, nem mesmo espaços adequados para se usar a tecnologia disponível nessas instituições (apenas televisor e data show, quando possuem). Isso não justifica, mas é um dos caminhos para fazer as aulas de português continuarem seguindo a perspectiva tradicional: atividades focadas em conteúdos gramaticais, leituras e atividades de interpretação, enfim práticas que não exijam nada além de uma sala, “quadro e giz”, um livro didático e um professor com seus alunos.

Logo, apesar das inúmeras contribuições dos PCN e da BNCC para o ensino de português, muito da prática gramatical arraigada na cultura do ensino de português, e apresentada acima, ainda se faz presente no fazer pedagógico de muitos docentes, como fez parte da minha prática. Diante das reflexões trazidas por esses documentos, bem como pelas ciências da linguagem, é constante o desejo de realizar uma prática voltada para as reais necessidades dos estudantes, no entanto, há um vínculo que prende aos padrões tradicionais, já que os programas cobram a metalinguagem, o currículo vernáculo; as avaliações diversas, muitas vezes, ainda estão presas a modelos arcaicos e fracassados de ensino. Por isso se faz tão importante uma constante reflexão a partir da própria prática, para se conseguir ressignificar o próprio modo de agir na escola.

Refiz esse percurso pela história do ensino de língua portuguesa, buscando me situar quanto a minha prática docente, em que ela estava pautada, quais raízes me prendiam a um modelo tradicional de ensino, quando, em minhas reflexões, tinha a concepção de língua

como interação social. Essas inquietações me conduziram a esse caminho. No entanto, foi em Street (2014) que pude compreender de maneira mais consciente o meu fazer pedagógico.

Assim, é necessário entender como a noção de letramento se faz prática no cotidiano do professor de português. Por isso considero importante, trazer aqui tais noções.

2.2.2 A noção do letramento no ensino de português

O termo letramento aparece no Brasil a partir do livro de Mary Kato, publicado no ano de 1986, *No mundo da escrita* (ROJO, 2019, p. 16). Para Rojo (2019), ele surgiu para que se reconhecesse a variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades, passando a dividir espaço com o termo alfabetização nos ambientes acadêmicos e nas salas de aula, sem, contudo, haver uma distinção clara entre ambos. A autora afirma que os termos *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento* são muito diferentes, devido à natureza de cada um serem também distintas: linguístico-pedagógica, psicocognitiva e socioantropológica, respectivamente. Apenas com os Novos Estudos do Letramento, denominados por Street em 1984, publicados no Brasil por Kleiman, em 1995, no livro *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, chega-se a uma definição das práticas letradas, respeitando-se sua natureza antropológica.

Tanto Street (1985) quanto Kleiman (1995) definem as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo. Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. (ROJO, 2019, p. 17)

Do mesmo modo, Kleiman & Assis (2016) afirmam que letramento se opunha aos conceitos de alfabetização e dos estudos da língua escrita de uma perspectiva (psico)linguística. A primeira oposição se dava pela necessidade de demarcação de um campo; a segunda, pela necessidade de demarcação da abordagem metodológica. Assim, enquanto para as ciências da linguagem a unidade básica de análise é o texto, para os Estudos do Letramento é o evento de letramento (KLEIMAN & ASSIS, 2016, p. 12-13).

Para as autoras, uma das primeiras contribuições para o campo do letramento foi de Heath (1982), que criou o termo **evento de letramento**. Posteriormente, de Street (1984), que apresenta dois constructos: o conceito de **práticas de letramento** e a distinção entre dois modelos de letramento – o **autônomo** e o **ideológico**. O primeiro, representando a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva; o

segundo, a perspectiva de contraposição à noção de neutralidade do modelo autônomo, orientada pela/para as estruturas de poder da sociedade.

Street (2014) faz uma crítica ao fato de as pesquisas científicas, durante muito tempo, terem se preocupado em investigar “as consequências cognitivas da aquisição do letramento”, vendo este como uma “habilidade neutra e técnica” adquirida de maneira individual, um “Letramento único” – modelo dominante na sociedade (STREET, 2014, p. 17-18).

O autor defende que não se deve permanecer, como as escolas têm feito, nas consequências do letramento apenas enquanto implicações na leitura e na escrita. É necessário que se perceba como as pessoas interagem com as implicações posteriores trazidas pela aquisição da tecnologia.

Em contrapartida, apresenta uma nova tendência em tais estudos, considerando o letramento como uma “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (Street, 2014, p. 17)”, denominada Novos Estudos do Letramento.

Para ele, os letramentos são situados em lugares e tempos específicos, cujas condições sociais e materiais os afetam; por isso, o autor considera as “práticas de letramento”, englobando e ampliando o conceito de “eventos de letramento” de Heath (1982), que “se referem a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”, para isso, Street foca no contexto em que as práticas letradas acontecem, e não na relação entre escrita e fala, foco principal da literatura linguística.

As relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita. (STREET, 2014, p. 24)

Quando trata das campanhas de alfabetização/letramento, Street alerta para fato de essas não atacarem problemas reais de letramento e analfabetismo, reduzindo-os ao número de analfabetos, a dificuldades em leitura e escrita e à aquisição do letramento, sendo esta a responsável pela mudança social – adquirir o letramento é condição para a ascensão social. Tais campanhas são muito mais um jogo político para atrair fundo do que soluções para o problema em voga.

Os números, é claro, são fichas num jogo político sobre recursos: se os militantes conseguirem inflar os números, logo o público ficará chocado, e em breve chegarão

fundos de governos incomodados, ou agências de cooperação podem ser persuadidas a financiar uma campanha de letramento. (STREET, 2014, p. 34)

Nelas, o baixo letramento é apresentado como causa das desigualdades sociais, quando, na verdade, ele é um sintoma (GRAFF, 1979 apud STREET, 2014, p. 34). Há na propagação dessa ideia uma inversão de papéis. Enquanto se luta no dia a dia das escolas para se ter uma sociedade mais letrada, com mais chance de evoluir financeiramente, acreditando-se no letramento autônomo, o governo vai se eximindo da responsabilidade de desenvolver ações para dirimir a desigualdade social, jogando sempre a “culpa” no próprio cidadão que não adquiriu o letramento necessário para tal.

Além disso, ele ainda alerta para o fato de se tratar aqueles que não “dominam” a escrita como analfabetos ter um impacto nocivo para a sociedade, bem como ser um conceito incoerente, uma vez que eles conseguem participar de práticas letradas locais, que são muito comuns, apesar de desprezadas pela escola.

Esse uso indevido do termo (an)alfabeto relacionado ao letramento, representa a chamada teoria da “grande divisão”, que postula a necessidade de tornar as pessoas iletradas – incapazes – em letradas – desenvolvidas, pois o progresso das sociedades só acontece com o letramento, ficando os grupos sociais tidos como iletrados atrasados em relação aos letrados e carentes desse meio de ascensão que é o alfabetismo.

O modelo de letramento das agências/campanhas de alfabetização/letramento é denominado por Street de “modelo autônomo”, caracterizado como padrão, único, sinônimo de progresso, adquirido individualmente, logo o próprio indivíduo é responsável por assimilá-lo de maneira adequada.

Assim, o autor aponta para a necessidade de uma prática de letramento que seja situada no contexto dos sujeitos envolvidos no processo, em detrimento dessa prática autônoma, cuja principal característica, enfatizada no ensino, é a suposta capacidade de o letramento funcionar como um “*bilhete de ingresso* a uma vida melhor”, onde ser letrado é sinônimo de status.

Considero essas reflexões teóricas muito importantes, pois através delas faço uma releitura da minha prática docente e percebo que ela se enquadra no modelo autônomo de letramento, pois durante muito tempo, preocupada em contribuir com a história de ensino de minha cidade, e em ajudar meus alunos a se livrarem do estigma do analfabetismo funcional, transformei minhas aulas em preparação para as avaliações nacionais, apresentei conteúdos que em muito pouco, ou nada, contribuíam para suas necessidades sociais, para as práticas letradas nas quais se envolviam, ou mesmo buscavam se envolver. Por falta dessa reflexão,

que hoje tenho a oportunidade de fazer, segui à risca os programas e as ideias das agências de alfabetização.

Retomando os modelos de letramento, ao apresentar os modos como acontece a aquisição do letramento, Street divide-os em “letramento colonial”: transmitido por uma cultura diferente como parte de um processo de conquista; e o “letramento dominante”: transmitido por um grupo da mesma sociedade, porém, de diferente poder social.

No letramento colonial, as sociedades colonizadas são submetidas não apenas à leitura e à escrita, mas a um processo de subordinação ideológica, cuja maneira de pensar é transformada, logo suas implicações não são apenas técnicas. Foi esse letramento que tivemos no Brasil, durante o período da colonização, quando os portugueses impuseram sua cultura aos nativos. E, de certo modo, continuamos tendo.

O letramento dominante segue a ideia de mudanças não puramente técnicas, mas também ideológicas. Nele há também uma relação de poder social, cujo grupo de maior prestígio submete o de menor – iletrado – à sua cultura letrada. Ele traz como implicações “a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites sobre as populações locais” (STREET, 2014, p. 53).

No ensino de português no Brasil, esse modelo se configura até os dias atuais, em grande parte das escolas (públicas e privadas). Nossa agência de transmissão é o governo nacional, estadual, municipal, que, através de suas equipes, definem o que e como se deve ensinar, embora isso fique oculto em muitas das vezes. Tal fato justifica, no caso da EMEB José de Messias Barros, o intenso trabalho acerca dos descritores, habilidades de leitura e escrita, para a avaliação nacional – SAEB.

Uma das formas de atuação das práticas dominantes de letramento é a desvalorização dos letramentos locais, que são vistos como inferiores, para a implantação de um modelo único, autônomo, no qual se desconsidera o contexto social em nome de um progresso que tal modelo não é capaz de garantir, uma vez que impõe valores que as comunidades não absorvem de forma neutra, mas o configura conforme suas reais necessidades, fazendo-se entender que o letramento não altera as pessoas, mas as pessoas que alteram o letramento (TERZI, 2007, p. 164-165) e reconhecer que

[...] o letramento é parte da prática ideológica e não se conformará aos grandes desígnios dos planejadores centrais, tanto quanto não se conformarão os membros das diferentes culturas identificadas dentro de um dado estado-nação. (STREET, 2014, P. 61)

A dominação do modelo autônomo na sociedade se dá pela forma como a escola, enquanto instituição, propaga o letramento. Esse processo foi denominado por Street como “escolarização do letramento”, destinando às práticas homogeneizadoras de uso da leitura e da escrita que ocorrem na escola um maior privilégio em relação às que se dão fora desse ambiente. Assim, subte-se que quanto maior for a escolarização do indivíduo, maior será seu nível de letramento, consequentemente, seu poder social será também maior, como se pode verificar nas palavras do autor:

O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram. (STREET, 2014, p. 125)

Entretanto, ser escolarizado não significa ser letrado. Conforme Rojo (2009, p. 11), “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de certa maneira”, embora a escola, historicamente, não tenha reconhecido isso.

Outrossim, não é a escola, por si, que determina o tipo de letramento que vai disseminar. Trata-se de um processo muito mais amplo e ideológico, no qual as forças políticas e os jogos de poder se sobressaem aos interesses sociais. E essa é ainda a prática comum nas escolas, como na escola José de Messias Barros.

Entre as forças dominantes, para a interiorização e disseminação do letramento autônomo, conforme Street, na escola, estão: a) objetificação da língua – a língua apresentada na escola é estranha em relação àquela que o indivíduo usa em seu dia a dia de maneira fluente, as exigências e regras, terminologias gramaticais, expostas anulam o sujeito; b) usos “metalinguísticos” – o trabalho é focado na nomenclatura gramatical e direcionado pela “voz pedagógica”; c) “privilegiamento” – a escrita tem supremacia sobre a oralidade – e d) “filosofia da linguagem” – a língua tida como neutra, cujos usos devem ser feitos de maneira única e categórica.

Com a pedagogização do letramento, as abordagens de ensino da leitura e da escrita só valorizam as práticas pedagógicas em si, não as práticas letradas que ocorrem fora da escola. Por isso, a escola rejeita as variações linguísticas – a fala de casa, da rua, deve ser esquecida na escola, onde se aprende um padrão da língua, onde são determinados os valores sociais e as identidades dos grupos.

Assim, o ensino torna-se descontextualizado da vida dos sujeitos, sem significado, desinteressante, pois a escola é alheia às suas vidas, desconsidera as relações desses com o

mundo, suas interações sociais, tornando-se inútil para a vida dos alunos.

Além disso, a pedagogização do letramento funciona também para encobrir os problemas reais da sociedade: tudo se torna culpa da aquisição/ausência do letramento, como afirma o Street no trecho abaixo.

O letramento, nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicação sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar a atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal. (STREET, 2014, p. 141)

Para Mey (1998) as habilidades de leitura e escrita são os efeitos primários do letramento, sendo necessário, portanto, ir muito além, na análise de tal “aquisição”.

[...]o *letramento* pode ser considerado como uma forma de tecnologia em que a leitura e a escrita são efeitos *primários* desta determinada técnica; no entanto, é muito mais importante e frutífero se se examinarem os efeitos e as repercussões *secundárias* que o letramento, tanto como um fato (ao nível de objeto), quanto um tema de discussão (ao nível meta), tem em nossa sociedade, através dos efeitos formadores que ele exerce em nossas mentes. (MEY, 1998, ênfase do autor)

Nesse sentido, ele (1998) afirma que “a atitude implícita que subjaz à grande parte do trabalho de ‘alfabetização’ e da promoção do letramento [...] é a de que saber alguma coisa é melhor do que não sabê-la”, (MEY, 1998, destaque do autor) e ainda alerta:

Não se tem só que saber algo por sabê-lo; também se precisa saber o *porquê* desse saber, o *porquê* que o conhecimento faz ‘sentido’, no duplo significado do termo, o do ‘sentido’ que inclui a ‘direção’. A direção do conhecimento é determinada pela função que esse tem no meio em que se vive; (MEY, 1998, destaques do autor)

Ele se posiciona à exclusão causada pela ausência do letramento, tido como adequado, dizendo que “há pessoas que são excluídas de certos privilégios associados à classe social, a sua exclusão os torna desprivilegiados e a maneira de sanar isto é lhes estendendo os privilégios”. O letramento autônomo, assim denominado por Street (2014), seria o que esse pesquisador denominou como “*remédio*” para os excluídos, na concepção de parte da sociedade, inclusive de estudiosos, como a única forma de integração social, e, nessa concepção, “os desprivilegiados, que falam um código restrito, têm que ser elevados ao nível da elaboração para poderem se defender da opressão” (MEY, 1998).

Entretanto, para o mesmo autor, “a opressão e exclusão têm a ver com as condições reais de vida de uma grande parte da humanidade” (MEY, 1998), ou seja, elas estão atreladas à desigualdade social, não ao fato de o indivíduo ter ou não se apropriado do letramento escolarizado, que, conforme Mey, é supervalorizado quando passa pelo processo de escolarização.

2.3 Letramentos sociais em perspectiva

Em seu livro *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, 2014, Street apresenta um estudo que percorre diversos lugares e culturas, analisando como se deu, sob o olhar de diferentes pesquisadores, inclusive o próprio, a transmissão do letramento entre os povos desses locais. A partir de sua análise, ele aborda algo comum em todas as tentativas de letramento: as pessoas envolvidas não absorvem os letramentos transmitidos de forma neutra; elas se apropriam deles alterando-os para atuarem em suas realidades locais. Isso aconteceu com os normandos, na Inglaterra; com os merinas, em Madagascar; bem como com os aldeões do Irã e vários outros povos que passaram por campanhas de letramento, como também é o caso do Brasil.

O “letramento” particular transmitido pelas campanhas, tanto as conduzidas por governos nacionais quanto por potências coloniais, implica convenções e pressupostos estranhos àqueles socializados nas formas locais de letramento. O resultado é, no mais das vezes, uma mescla de convenções novas e antigas: na realidade, há uma interação e uma mudança contínuas, e as pessoas frequentemente conservam diferentes letramentos lado a lado, usando-os para diferentes propósitos. (STREET, 2014, p. 60)

O pesquisador mostra que o letramento é muito mais que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para interagir socialmente, bem como não é algo que se dá de forma única, como já expressei acima, seguindo um modelo autônomo. Os letramentos são múltiplos e mesmo as comunidades locais, tidas como iletradas, apresentam suas práticas letradas, embora isso não se dê de maneira escolarizada e, conseqüentemente, valorizada. Por isso, Street (2014) alerta para a importância de se reconhecer e valorizar as práticas locais de letramento, em vez de querer fazê-las desaparecer por meio da imposição do letramento autônomo, que desconsidera os valores políticos, sociais, culturais e ideológicos presentes nas práticas de letramento, como se pode verificar no trecho abaixo:

[...] longe de serem analfabetos passivos e atrasados, agradecidos pela iluminação

trazida pelo letramento ocidental, os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais. (STREET, 2014, p. 37)

Com isso, Street traz uma nova abordagem para o campo dos estudos em letramento, valorizando os usos cotidianos das práticas letradas, que Rojo (2019) denomina de *visada socioantropológica* (ROJO, 2019, p. 17). Então, contrapondo o modelo autônomo de letramento, ele propõe o letramento ideológico, exigindo, também, uma nova postura daqueles que o aderirem em sua prática, conforme o mesmo assevera:

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

Nessa abordagem alternativa, o letramento escolarizado, homogeneizado e padronizado – consequentemente, descontextualizado e excludente; sede espaço para uma dimensão prática e dinâmica de língua, valorizando seu caráter social e ideológico, bem como sua natureza heterogênea. Assim, as práticas letradas dos sujeitos, desprestigiadas no espaço escolar, precisam adentrar essa instituição, ressignificando o fazer pedagógico. Ou seja, é necessário que os currículos de língua portuguesa considerem as práticas que são comuns para os alunos, ampliando-as na sala de aula de maneira significativa para os envolvidos, que nesse caso não são apenas os discentes, mas os docentes também, que passarão a conhecer diversas formas diferentes de usar a língua através de seus alunos, em um processo de socialização dos saberes.

Isso implica, dentre outras questões, alterar as relações de poder presentes na escola, dado que os letramentos estão imbricados em relações de poder também, cujas identidades de uns são impostas a outros, quando se trata de letramento autônomo, ou interação com as de outros, no caso do letramento ideológico.

Street trata a questão de poder e identidade, falando em ‘letramentos dominantes’ e ‘letramentos marginalizados’, de forma análoga a alguns trabalhos da sociolinguística que tratam de língua dominante. Para ele, “os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas” (STREET, 2014, p. 148-149).

Conforme o pesquisador, assumir o letramento como prática social implica uma

postura diferente dos docentes, levando-os a não apenas considerarem aspectos sociohistóricos e transculturais em suas práticas de sala de aula, como também a buscar o conhecimento das teorias educacional, linguística e social e de suas implicações para a pedagogia, o letramento escolar e as relações sociais entre professores e alunos.

Consoante a isso, Mey (1998) diz que “as vozes individuais representam as formações sociais e os seus subdiscursos específicos”, ou seja, as identidades sociais estão presentes nos discursos de “agentes sociais”, cuja voz letrada é apropriada e a voz iletrada é inapropriada. Por isso, a luta social não é para se ter acesso ao letramento e, com isso, ter uma voz apropriada, mas consiste em inserir os discursos iletrados no discurso social próprio, ou seja, dar vez e voz àqueles que são oprimidos por não fazerem parte de uma voz padrão.

Tal colocação, a meu ver, representa muito bem a relação de poder presente no letramento. É importante trazer aqui o conceito de letramento para o autor:

O letramento não é o que torna as pessoas letradas: é a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes. O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento. (MEY, 1998)

O que determina se o letramento é apropriado, ou não, é o discurso social, pois o papel do letramento está expresso nele. Portanto, ignorar o contexto sociohistórico no qual as práticas letradas acontecem é um grande equívoco, já que elas são definidas pelo contexto social, histórico, político e cultural, não cabendo aos professores decidir o tipo de letramento necessário para uma dada conjuntura da sociedade. Concluindo a questão da luta entre a voz letrada/iletrada, abordada acima no tocante ao letramento, Mey pondera:

O letramento, para que seja verdadeiramente funcional, tem que ser situado dentro de um discurso representativo da atividade, em que a representação não é da ‘voz’ da maioria letrada, mas da minoria iletrada. (MEY, 1998, grifos do autor)

A escola, que predominantemente aposta no letramento autônomo, “apaga a língua do indivíduo” (MICARELLO & MAGALHAES, 2014, p. 158), por isso, precisa reconfigurar seus projetos de ensino, deixando de marginalizar as práticas de letramento que ocorrem fora de seus muros e trazendo-as para suas rotinas. Isso implica, entre outras questões, possibilitar a seus alunos se fazerem protagonistas de suas próprias aprendizagens, assim como trazer para as práticas docentes os multiletramentos e as multimídias que compõem os usos diários tanto de alunos como de professores, concebendo a linguagem como interação e considerando aspectos e assuntos da vida dos sujeitos como motivadores das atividades de leitura, escrita e

oralidade na sala de aula.

Diante dessas ponderações, assumir uma abordagem do letramento pelo modelo ideológico significa, para mim, a busca por uma transformação em minha prática pedagógica, pois esse modelo possibilita uma aproximação entre língua e sujeitos (tanto alunos quanto professora) nos usos que são feitos na dinâmica diária das vidas dos envolvidos e, sobretudo, uma ruptura com as forças dominantes do letramento autônomo que durante muito tempo se fez presente em meu fazer pedagógico.

2.4 Os multiletramentos

A escola é um espaço onde coexistem diferentes culturas e, naturalmente, há uma rica heterogeneidade na linguagem daqueles que povoam tal instituição; entretanto, muitas vezes, a diversidade, de modo geral, não é aceita, ou mesmo respeitada, em tal lugar, já que as práticas de letramento que nele ocorrem privilegiam a cultura dominante, em detrimento da popular.

Diante do cenário educacional dos anos 90, um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres (GNL), reunidos em um colóquio, criaram a Pedagogia dos Multiletramentos. De acordo com esse grupo, a escola precisa considerar:

a) os novos letramentos que a sociedade contemporânea demanda, multissemióticos, multimidiáticos, multimodais; b) as múltiplas culturas presentes nela e as incluir em seu currículo. Com isso, estará contribuindo com a formação humana e com a construção de perspectivas pelos jovens, uma vez que estará valorizando o contexto social no qual a comunidade escolar está inserida (ROJO, 2012, p. 11-12).

O que o GNL propunha, naquele momento, era uma pedagogia atrelada às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, às novas formas de construir/consumir textos, aos novos letramentos – **multimodais** e **multiculturais**, para isso, cunhou um termo – **multiletramentos** – capaz de dar conta do aspecto “multi” que se valorizava no manifesto. Logo, multiletramentos não é sinônimo de letramentos, pois como afirma Rojo,

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p 13, grifo da autora)

A sociedade contemporânea está rodeada pelo termo “multi”. Sua comunicação

acontece de forma multissemiótica. Assim, a cultura já não pode ser centrada em dois polos, como se fazia tradicionalmente, pois uma das características da produção cultural é a hibridação, cuja escolha do repertório cultural é feita conforme os gostos pessoais/de grupos e a tecnologia disponível. Isso implica a necessidade de a escola reconhecer a multiplicidade cultural e permitir que as culturas se mesquem, complementem-se, ressignificando-se, em vez de apenas incutir no alunado a cultura erudita/clássica, privilegiada socialmente. Para tanto, são necessários letramentos críticos, que permitirão empregar uma nova ética e novas estéticas (ROJO 2012, p. 16), conforme a demanda social, que apresenta textos cada vez mais multimodais/multissemióticos.

Rojo (2012) aponta a necessidade de novos multiletramentos, quando trata da questão dos letramentos diante das exigências da sociedade atual – tecnológica, digital e conectada. Tendo em vista a incompatibilidade da escola com essas exigências, a autora, concordando com Lemke (2010 [1998], s/p) aponta os reais – até hoje – desafios para o ensino.

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos⁵ não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”. (ROJO 2012, p. 22)

Tal colocação da autora nos remete ao trabalho de letramento realizado nas escolas, que sempre impõe a aprendizagem de gêneros textuais específicos, cuja circulação social ocorre, sobretudo, na esfera educacional, em detrimento de outros textos que, apesar de serem negados na escola, são usados diariamente pelos estudantes em suas práticas letradas. A escola, de certo modo, sempre ignorou os usos reais que são feitos da língua/linguagem pelos sujeitos que a frequentam, sempre ignorou as identidades dos estudantes em nome de uma padronização dos usuários da língua por meio do letramento escolarizado – limitado, restrito.

A rejeição das diversidades linguísticas e culturais se justificava pelo plano nacional de padronizar, unificar através da educação. Isso explica a tradicional prática escolar, vista como eficiente, quando capaz de apagar a cultura natural dos alunos e inserir neles a “cultura padrão” – inclusive a língua/linguagem privilegiada.

Por outro lado, de acordo com Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos são interativos e colaborativos; têm a capacidade de romper as relações de poder estabelecidas; e são, ainda, “híbridos, fronteirços e mestiços”, pois permitem uma amálgama de linguagens, modos,

⁵ Para Prenski (2001), “nativos” são os usuários das tecnologias digitais que passaram a vida inteira cercados e usando brinquedos, aparelhos e ferramentas da era digital. (ROJO, 2012, p. 22)

mídias e culturas. Portanto, seu funcionamento ocorre, de maneira mais eficiente, nas redes – hipertextos, hipermídias e metamídias, existindo, sobretudo, nas nuvens.

Com o surgimento e aprimoramento das mídias digitais, um novo tipo de usuário é possível, pois elas exigem a colaboração do mesmo para que possa intervir no texto escrito, tornando-se o que Rojo (2019) chama de “*lautor*”, ou ainda o que Bruns (2007) denominou “*produsuários*”. Assim, os letramentos precisam atender a essas transformações e considerar as diversidades culturais de produção e circulação dos textos e a diversidade de linguagens/semioses que os constituem no espaço escolar e no contexto social de tal comunidade.

Buscando justificar a Pedagogia dos Multiletramentos, do GNL, Rojo traz os dois paradigmas de aprendizagem apresentados por Lemke (1994) – a) a aprendizagem curricular: “aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo”; e b) a aprendizagem interativa:

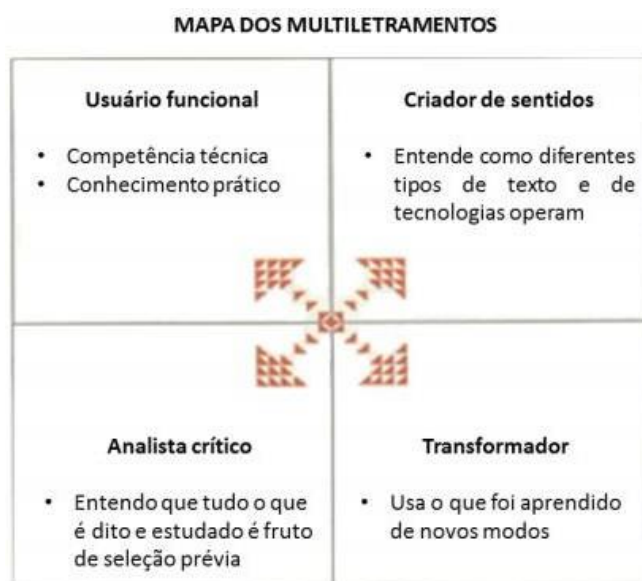
[...] assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (LEMKE, 1994b apud ROJO, 2012, p. 27)

Ao lançar o olhar para a escola na qual atuo, a EMEB José de Messias Barros, bem como para outras da mesma rede, ou ainda de outras da educação básica, posso verificar que ela se enquadra no primeiro modelo apresentado, destoante daquilo que a sociedade contemporânea exige: práticas que valorizem a autonomia, o protagonismo – a consciência sobre a construção do conhecimento que se pretende alcançar, ou seja, a aprendizagem interativa. Por isso, cabe à escola a constituição de uma “ética plural e democrática”, capaz de respeitar, apreciar e valorizar as diferentes estéticas das culturas locais e globais, contribuindo para a formação de analistas críticos através dos “letramentos críticos” na área das línguas/linguagens, como se pode ver em Rojo (2012).

Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas). (ROJO, 2012, p. 28)

A proposta do GNL para a pedagogia dos multiletramentos é representada no

diagrama⁶ a seguir, cujos princípios são: a) “usuário funcional” – que se constitui a partir da garantia dos alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos; b) “criador de sentidos” – capaz de entender o modo operacional dos textos e das tecnologias; c) “analista crítico” – consegue entender a seleção que subjaz ao que é dito, estudado; d) “transformador” – que cria/recria a partir do que aprendeu, constrói novos significados.



Adaptado de DECS & UniSA, 2006

Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Ilustração 5 - Mapa dos Multiletramentos

Esses quatro princípios, representados nos quadrantes, são interdependentes e trazem o estudante para o centro do processo, em um papel ativo, crítico, consciente e integrado na construção do conhecimento, em vez de mero receptor e guardador de informações. Rojo traz, também os “movimentos pedagógicos” sugeridos pelo GNL para efetivar o processo de ensino e aprendizagem nessa proposta:

- Prática situada – a prática docente precisa estar inserida no contexto cultural dos alunos, bem como nas “práticas de letramento” (Street, 2014) exercidas por eles;
- Instrução aberta – a análise feita das práticas vivenciadas deve ser consciente e sistemática, pautada nas coleções culturais, nos valores das mesmas;
- Enquadramento crítico – interpretação dos contextos socioculturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados; e

⁶ Retirado de “Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.”, Roxane Rojo, 2012.

➤ Prática transformada – consequência dos movimentos anteriores, se dá pela recepção, produção e distribuição dos conhecimentos adquiridos, que, agora, possibilitam o novo jeito de significar.

Concordo com a autora, quando afirma, na conclusão de seu estudo⁷ sobre a pedagogia dos multiletramentos, que a proposta didática apresentada pelo grupo é “interessante e condizente com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30), pois as contribuições do GNL são muito relevantes para aqueles que buscam transformações em sua prática e, sobretudo, para os que se preocupam com a questão dos letramentos no ensino de língua portuguesa, de forma inclusiva, sem marginalizar os sujeitos que não se enquadram nos “padrões” linguísticos e culturais forjados pela elite social.

Diante dessas questões, trazer atividades de produção de texto que envolvam as tecnologias digitais, ainda que de forma rasa, para as aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, construir uma prática pautada nos multiletramentos, situada social e historicamente, como aborda Street (2014), com o letramento ideológico, exige uma nova proposta de ensino, que não mais propague o modelo autônomo de letramento, mas que esteja antenada com o universo dos sujeitos envolvidos. Encontrei isso na Pedagogia Transmídia, que, também, fundamentou a metodologia de aplicação dessa pesquisa. É sobre tal pedagogia que falarei a partir de então.

2.5 A Pedagogia Transmídia

A Pedagogia Transmídia é uma proposta de trabalho pedagógico desenvolvida por Pereira e Gomes (2019), para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), visando projetos de letramento em contextos socioculturais onde haja vulnerabilidade, ou seja, onde a exclusão social se faça presente. Ela é pautada em três bases teóricas: o princípio dialógico-discursivo de Bakhtin, a etnografia crítica do cotidiano escolar e a abordagem ideológica do letramento. Seu nascimento é advindo da necessidade de letramentos novos no PIBID e de resultados positivos dos trabalhos⁸ do PROFLETRAS/UFAL em atividades com os multiletramentos e tecnologias digitais.

Os autores tomam “emprestados” o termo e o conceito “transmídia” das narrativas

⁷ Refiro-me ao capítulo “*Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*”, escrito por Rojo, publicado no livro *Multiletramentos na escola*, de Rojo e Moura (2012).

⁸ Dissertações sob a orientação da Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira e do Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes.

transmídias⁹ de Jenkins, em *Cultura da Convergência* (2009), porém, ampliando-o em um novo contexto – o educacional, especificamente, o do ensino de língua, como descrevem na introdução de seu artigo “*Pedagogia Transmídia na educação básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico- discursivo*”:

[...] aproveitamos o uso das multiplataformas, múltiplas linguagens e outros elementos na narrativa transmídia para desenvolver as atividades de leitura e de produções textuais multimodais na escola. (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 226)

Com o olhar voltado para a perspectiva social, bem como para os contextos socioculturais onde os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem estão inseridos, Pereira e Gomes propõem um trabalho com o letramento, envolvendo a leitura literária de maneira crítica e contextualizada, não apenas com a realidade desses sujeitos, mas também com a demanda contemporânea de leitura/escrita. Dessa forma, a produção de textos realizada se dá por meio de um mergulho literário sem perder de vista a criticidade do aluno diante do mundo. A pretensão dos criadores foi construir uma pedagogia que se afastasse das abordagens tradicionais, pautadas na hierarquia e em um modelo de ensino elitizado, que sempre levou as classes menos privilegiadas à exclusão; para dar voz aos sujeitos, sobretudo na relação professor/aluno/assunto da aula, cujas vozes sociais precisam estar em constante interação. Nessa proposta, a língua é tratada de modo a respeitar sua natureza ideológica, não apenas seus aspectos técnicos.

Utilizando-se da metáfora de Cormier (2008), e sua “perspectiva rizomática”, cujo conhecimento se espalha, ramifica-se, Pereira e Gomes, trazem as consequências de uma visão rizomática de educação. A primeira delas é “a perda dos cânones do modelo de língua única, da primazia do modo verbal, de gêneros discursivos hegemônicos e da visão autônoma de letramento”, que cede lugar aos “novos contextos sociais e educacionais”, ou seja, o currículo de língua portuguesa mudaria, pois tudo que se ensina precisa estar articulado com o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, com a tecnologia.

A segunda é a configuração do currículo, que passa a ser construído pelos envolvidos no processo educacional, não mais por especialistas. Nessa construção de currículo, o professor não é mais um transferidor de conhecimento, pois “na sociedade do conhecimento a informação se propaga, especialmente por meios digitais, a um público maior que pode

⁹ Pereira & Gomes (2019) definem a narrativa transmídia, utilizando as palavras de Jenkins da seguinte maneira: “A Narrativa Transmídia é ‘um processo em que elementos de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada’. Idealmente, continua ele, ‘cada meio faz sua contribuição única para o desdobramento da história’.”

mobilizá-la fora e dentro da escola” (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 229). Embora a escola ainda propague a ideia de que o professor detém o conhecimento, na contemporaneidade, a informação está ao alcance de todos – através da internet é possível acessar a um número ilimitado de informação. Cabe, agora, ao professor, uma nova postura, um novo papel na formação de cidadãos críticos.

Dentro dessa reconfiguração do currículo, uma das implicações é a ampliação do conceito de escola, que, conforme os criadores da Pedagogia Transmídia, “passa a ser algo maior que seu prédio, funcionários, professores, dirigentes e alunos, incluindo também, toda a comunidade na qual a escola se insere” (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 230), trazendo a comunidade para o currículo escolar. Nesse espaço que é mais que um prédio, é preciso refletir sobre o mundo e as relações das pessoas com ele, de maneira situada na realidade daqueles que constituem tal espaço. Isso significa estar atento a toda forma de comunicação e informação que se faz comum no presente, criando, a partir delas diversas maneiras de construir conhecimento para garantir a formação de cidadãos críticos e preparados para agir no mundo.

É nesse sentido que a pedagogia aqui exposta se conecta com mundo jovem e dinâmico, que é o universo da educação básica (ou melhor, que deveria ser, já que assim são os estudantes), pois ela captura “um novo modo de relação entre as mídias desenvolvido neste decênio” (ROJO, 2019, p. 44) para construir uma ponte entre a literatura e a realidade, por meio da leitura e produção de textos de uma maneira que favorece a participação dos alunos, já que envolve a multimodalidade, os multiletramentos, a tecnologia disponível a eles e, sobretudo, a socialização de suas identidades enquanto membros de uma coletividade, sem, contudo, perder de vista suas individualidades.

Os autores destacam o fato de as narrativas transmídias serem adotadas em diversos setores comerciais, sem, contudo, haverem sido empregadas no campo da educação. Em seguida, apresentam algumas características das mesmas que trouxeram para sua pedagogia: a) “cultura participativa” – através da qual “os consumidores ganham poder e produzem cultura”; b) abertura para a “inteligência coletiva” – “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 231); c) “compreensão aditiva¹⁰” – acréscimos à compreensão da história completa a partir do que se entende por cada texto – e d) “intertextualidade radical” – “movimento através de textos ou

¹⁰ Termo emprestado de Neil Yuong. (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 232)

através de estruturas textuais dentro do mesmo meio” (JENKINS apud PEREIRA & GOMES, 2019, p. 232).

Assim, seguindo as características das narrativas transmídias em uma relação com os letramentos como práticas sociais, Pereira & Gomes, propõem a Pedagogia Transmídia, estruturada da seguinte maneira¹¹:

- a) O texto ou tema principal do plano de ensino pode ser uma obra literária, música, filme, documentário ou notícia jornalística, etc., que se ramifica nos trabalhos dos estudantes em outros gêneros textuais (transmodalidade);
- b) Essa transmodalidade permite tanto a extrapolação do mundo ficcional para o mundo não ficcional (e vice-versa), quanto o preenchimento de possíveis lacunas no texto original, a utilização da cultura Fanfic¹⁰ e o estendimento ou ramificação do texto original para outras perspectivas;
- c) Cada “ramo” da narrativa é acessível e não redundante em relação à principal;
- d) A intertextualidade radical pode ser facilitada por meio de hiperlinks quando os textos forem digitais ou estiverem num sistema hipertextual (blog, site, Facebook®, etc.), o que possibilita o acesso às ramificações por diferentes pontos de entrada;
- e) A entrada no tema ou na obra em estudo poderá ser feita por meio de textos ancilares: filmes, quadrinhos, jogos, músicas (geralmente escolhidas pelos próprios estudantes) e quaisquer produções que, de alguma forma, permitam a entrada e a participação dos estudantes no tópico das aulas;
- f) Ela é multimodal, mas não exclusivamente digital, no contexto escolar em que a utilizamos;
- g) As leituras feitas pelos estudantes das diversas narrativas produzidas por eles proporcionarão a compreensão aditiva da obra principal ou do tema central focalizado no plano de ensino.

Ilustração 6 – Proposta da Pedagogia Transmídia, presente em Pereira & Gomes (2019, p. 237)

Pensando em transformar minha prática docente, de modo a favorecer àqueles que estão no centro do processo educacional – o aluno, vejo na Pedagogia Transmídia uma possibilidade palpável de tornar as aulas de língua portuguesa momentos de maior construção do conhecimento, em detrimento de aulas pautadas na transferência de informação, pois tal proposta reposiciona o sujeito em relação ao seu próprio modo de ver/sentir o mundo a sua volta, levando-o a interagir com ele e a construir sentidos por meio da tecnologia que está a seu alcance e das múltiplas linguagens que conhece. Isso sem perder de vista as conexões necessárias entre a literatura e a vida, tão essencial nesse espaço chamado escola, mas que, tantas vezes, exclui os sujeitos de seus direitos por não ter material disponível para trabalhar a

¹¹ Reproduzi aqui a proposta tal qual os autores expõem em seu artigo.

tecnologia, por exemplo, ou por não possuir um “bom” acervo literário, entre tantas outras situações que tornam a escola excludente, em vez de ser um laboratório da/para a vida, com olhos no futuro como afirmam os autores.

A exclusão, afirmamos, não se dá unicamente pela posse de equipamentos ou acesso à conexão, ela se dá, principalmente, quando nos negamos a propor uma educação com os olhos no futuro, ainda que com os pés no presente e quando não damos aos estudantes as ferramentas da língua e das linguagens para lutar pelos seus interesses individuais e pelos da coletividade. (PEREIRA & GOMES, 2019, p. 246)

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, trago a abordagem metodológica desta pesquisa, que se apresenta dividida nos seguintes tópicos: 3.1 Natureza da pesquisa; 3.2 Contexto da pesquisa; 3.3 Os participantes; 3.3.1 Os alunos; 3.3.2 O professor pesquisador 3.4 Os procedimentos de geração de registros; 3.5 Metodologia de exploração; 3.5.1 Sondagem inicial; 3.5.2 Considerações sobre a sondagem inicial; 3.5.3 Metodologia de exploração; 3.6 Metodologia de aplicação; 3.6.1 Proposta didática de aplicação.

Retomo, aqui, as questões que norteiam este trabalho, quais sejam:

- Quais as transformações no letramento dos alunos diante do engajamento em uma abordagem pedagógica que vise a trabalhar a língua a partir da sua historicidade?
- A produção de textos multimodais, utilizando a tecnologia digital em sala de aula, contribui para essa transformação?

Retomo também os **objetivos** traçados.

Objetivos Gerais:

- Desenvolver uma proposta pedagógica de letramento elaborada a partir de uma abordagem teórico-metodológica que leve em conta os processos de socialização nos quais meus alunos possam construir sentidos, mobilizando assim diferentes usos das diferentes linguagens, bem como se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um bairro, a uma escola e a uma história, coletiva e individual.
- Utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital.

3.1 Natureza da pesquisa

Optei, neste estudo, pela pesquisa qualitativa etnográfica, uma vez que permite ao pesquisador analisar de perto o cotidiano da escola, verificando o conjunto de fatores, sociais, culturais, políticos, que interferem nesse contexto. Por meio da etnografia, torna-se possível ao docente uma percepção de sua prática, uma vez que ele precisa mudar seu olhar – de professor para pesquisador – sem perder de vista o seu cotidiano escolar. Tal percepção leva-o a construir, no percurso do trabalho, uma consolidação de sua identidade enquanto sujeito que compõe o universo tão diverso que é a escola.

André, em seu livro *Etnografia da prática escolar*, ao tratar de ciência na educação

alerta-nos para o fato de que os estudos sobre o ensino devem ser pautados, também, na prática docente, ou seja, é necessário que o professor volte o olhar para como se dá a sua própria prática pedagógica, que compreenda como é o seu próprio agir na sala de aula.

[...] falar em *processo de reconstrução do saber docente* significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e a formação do professor quanto aos estudos sobre o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente. (ANDRÉ, 2012, p. 10 [grifos da autora])

Construir pesquisa na área da educação revelou-se, para mim, uma atividade complexa e espinhosa. Complexa porque conciliar o trabalho em salas de aula, em duas escolas pertencentes a redes diferentes, em níveis diferentes, com a pesquisa é muito difícil – o tempo é sempre curto. Espinhosa porque a etnografia no campo educacional não é bem vista por muitos profissionais – são muitas críticas, desconfianças, pois, tanto alguns professores quanto colegas do curso, acreditam que o trabalho trará uma mera descrição da escola e isso não é importante do ponto de vista acadêmico. Entretanto, é exatamente o contrário que ocorre: por meio desse método, há um aprofundamento do pesquisador quanto à prática escolar cotidiana e aos sujeitos que dela participam, levando-o a perceber o antes não visto pelos olhos do professor, como pode ser visto na fala de Oliveira.

A etnografia no campo educacional nos traz grandes possibilidades, pois nos aproxima do cotidiano escolar, leva-nos a um encontro profundo como sua dinâmica e com os sujeitos que a compõem; contudo, ela também nos exige uma ampliação de nosso escopo teórico, que deve ser articulado com a pluralidade de dados que emergirão do campo (OLIVEIRA, 2013, p. 279)

Em contrapartida, tem sido também uma experiência muito edificadora, pois cada “espinho” que surgiu fez com que eu me certificasse de que era, realmente, esse percurso que eu queria seguir na minha pesquisa. Houve, a partir de cada indagação, que me gerou certa angústia por medo de estar seguindo o caminho errado, o fortalecimento das minhas convicções quanto ao fato de ser este o método que responderia as questões levantadas no projeto desta pesquisa.

Assim, tracei esse caminho buscando encontrar uma maior aproximação entre o aluno, sujeito falante da língua portuguesa que, muitas vezes, acha sua própria língua difícil e inacessível, e o professor, mediado entre aquele e a “estranha” língua materna. Na escola, tal encontro é conflituoso, pois há uma hierarquia, socialmente demarcada, entre ambos. Historicamente, a posição de cada um no ambiente escolar, afasta-os da aproximação necessária para se construir um espaço de igualdade de valores linguísticos e sociais.

Vi na etnografia viabilidade para a desconstrução da imagem do docente como alguém distante e apático à realidade dos alunos e a construção da imagem do professor como ser humanizado e acessível, capaz de compreender e respeitar os fenômenos linguísticos que são reais na vida dos estudantes, bem como valorizar seus contextos sociais e tornar as aulas de língua portuguesa tempo produtivo e, sobretudo, significativo para os aprendizes.

Para tanto, iniciei esta pesquisa refletindo acerca daquilo que Fritzen (2012) chamou de “pergunta essencial da etnografia: o que está acontecendo aqui?”, lançando-me à pesquisa de campo e à “participação observante”. A princípio, isso se mostrava muito difícil, pois a identificação do problema não aconteceu de imediato. Embora houvesse muitas pistas, eu só conseguia notar os problemas pelo prisma da professora, e, desde os primeiros dias de aula, eu via uma insatisfação muito grande dos alunos com a escola e com a forma que a sociedade a vê; mas não conseguia visualizar o quanto a minha própria prática estava inserida na raiz do problema de pesquisa.

Considero alguns pontos da teoria estudada sobre etnografia cruciais para a decisão do caminho trilhado nesse trabalho: a) os desafios da etnografia (Winkin, 1998 in FRITZEN, 2012) e b) o estudo da prática escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995). Meus apontamentos, a partir de então, serão sobre esses pontos.

- a) Os desafios da etnografia ressaltados por Winkin, 1998 e apresentados na obra já citada de Fritzen. O autor apresenta a etnografia como

Uma arte e uma disciplina científica que consiste em *saber ver*. Em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outra pessoa. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se *saiba escrever* [grifos do autor] (FRITZEN, 2012, p. 58)

Ir para o campo exige uma reflexão intensa acerca do que se vê, já que se faz necessário que os preconceitos, as crenças próprias do pesquisador, seu modo particular de ver o mundo, sejam relegados a um segundo plano. É importante que, mesmo não sendo neutro ao grupo estudado, o sujeito/pesquisador busque desnudar-se das interpretações prévias, hipóteses, e entre nesse espaço aberto à captação das interpretações que se fazem sobre si e sobre o mundo ali, pelos sujeitos/pesquisados.

Isso, por si só, já é um passo extremamente difícil, pois o professor já entra no campo da investigação científica com uma vasta experiência de análise do espaço-escola; já traz consigo as marcas e amarguras que construiu sobre esse ambiente no decorrer de sua carreira,

por mais que esta seja curta, ou seja, há uma forte tendência de, enquanto docentes, continuarmos com o olhar onisciente do professor que conhece muito bem a realidade que assola as salas de aula das escolas públicas em geral.

Há ainda um grande risco de não se conseguir romper com a postura frente aos alunos. O profissional da sala de aula, durante muito tempo, foi o detentor do saber, aquele que transmite o conhecimento enquanto os discentes o absorvem. Essa hierarquia, tradicionalmente mantida nas escolas, pode ser o impasse principal para *o saber estar com*. Esse passo exige do pesquisador uma postura mais igualitária na sala de aula, onde se configure a “negociação de identidades” (FRITZEN, op. cit.), isto é, os papéis de cada participante devem estar bem definidos na consciência do pesquisador. Há dois encontros inevitáveis, mas não tão simples, o primeiro diz respeito ao sentir-se pesquisador de si mesmo, pois a prática a ser analisada é a sua, logo, o encontro, nesse momento é com a própria ideologia, quando muitas incoerências entre a teoria e prática do profissional são ressaltadas; o segundo é com os atores envolvidos no processo, que são diversos entre si, mas suas interpretações, ideologias, revelam muito sobre o contexto da coletividade. É notável, ainda, que *estar com* significa que as ideologias, as concepções de mundo dos envolvidos podem se chocar, ou convergir para a reconstrução, transformação de conceitos em ambos os lados.

Por fim, abordo aquele que se configurou, para mim, o maior desafio: o *saber escrever*. Estar em sala de aula, durante alguns anos de docência, levou-me a ser alguém que buscava sempre a praticidade, em outras palavras, sou muito de fazer, refletir, fazer diferente. Confesso que, apesar de ter desempenhado algumas atividades, que dentro do meu contexto de trabalho, considero exitosas, nunca me preocupei em escrever sobre elas, ou até mesmo sobre minhas reflexões sobre minha prática no decorrer da minha trajetória enquanto professora. Isso gerou para mim duas realidades, uma positiva e uma negativa. A positiva é que, diante de diversas situações de dificuldades pedagógicas, consigo construir propostas sem medo de errar, pois estou sempre disposta a tentar reconstruir o que for falho. Já o lado negativo é o fato de que fazer isso sem escrever sobre, leva-me a um travamento para tal prática. Fazer é fácil, escrever sobre o que se faz é complicado – para mim.

Trazendo isso para a pesquisa etnográfica, escrever, produzindo ciência, exigiu de mim uma atividade à qual não estava habituada e que, sobretudo, precisou ser feita visualizando o contexto que circunscrevia a escola, mas também atenta ao universo acadêmico, às ciências. São as interpretações que eu tive sobre os usos linguísticos dos sujeitos que analiso e a forma como os mesmos veem a língua/linguagem que estão, aqui,

publicadas. Logo há uma preocupação muito grande em trazer tais interpretações de maneira coerente com as interpretações daqueles que compõem o cotidiano escolar – os alunos, com suas bagagens socioculturais. Isso envolve também a observação atenta das relações que se estabelecem nesse espaço, pois como aponta Fritzen,

A opção, pois, pela etnografia requer sensibilidade cultural do pesquisador (ERICKSON, 1986) em perceber e lidar com a bagagem que ele inevitavelmente leva ao campo (CAVALCANTI, 2006) e sua habilidade em traduzir, por meio da escrita as ações sociais dos atores envolvidos em observância com o contrato de ética formalmente acordado. (FRITZEN, op. cit.)

- b) O estudo da prática escolar cotidiana é o marco teórico da minha metodologia de pesquisa, uma vez que foi a partir das três dimensões apontadas por André (1995) – institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural – que construí esse trabalho. Assim, considero importante ressaltar aqui algumas reflexões da autora sobre essas dimensões, que, apesar de não serem únicas, são de grande relevância para os estudos em etnografia e devem ser vistas inter-relacionadas.

A primeira delas diz respeito às implicações diretas das três dimensões na prática escolar, que, a meu ver, estão totalmente direcionadas às reflexões que trago neste trabalho, já que, a fala de André (1995), traz consigo a valorização dos sujeitos que compõem a escola e dos contextos socioculturais dos mesmos.

São dimensões muito inter-relacionadas, que levam em conta: (1) o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula; (2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e (3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar. (ANDRÉ, 1995, p. 35)

A escola é um ambiente composto por uma grande diversidade de culturas. Os sujeitos que a frequentam diariamente têm suas histórias sociais, experiências de vida que os fazem ver o mundo da forma que o veem. Essas diferenças geram confrontos no espaço escolar e é exatamente nesses confrontos existentes no cotidiano escolar que se dá o entrecruzamento de culturas e ideologias capaz de recriar as relações entre esses sujeitos. Deles ainda surgem as representações que os sujeitos em questão têm da escola, perceptíveis nos enunciados realizados em situações naturais de interação, como em conversas informais nos corredores da escola, nos debates acalorados dos docentes e direção/coordenação na hora do intervalo, ou entre as aulas, na postura do porteiro, ao receber os discentes na escola e em tantas outras ações que ocorrem não necessariamente na sala de aula, mas que interferem na prática docente, e que a partir do olhar da etnografia podem ser captadas, como se percebe na

fala de André.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na **dinâmica das relações e interações** que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel de cada sujeito nesse **complexo interacional** onde **ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados**. (ANDRÉ, 1995, p. 35 [grifos meus])

Toda a dinâmica que ocorre dentro do espaço escolar sofre interferência dos sujeitos envolvidos no processo, que, a partir de suas representações desse espaço, desenvolvem ações nele. Aquilo que se ensina na aula de português pode ser reconstruído, modificado pelos estudantes, pode até ser negado, mas nunca será assimilado de forma neutra, como se os sujeitos fossem receptáculos de conhecimento. Essa é, do meu ponto de vista, uma reflexão importante, pois transforma o meu olhar para tais sujeitos e, conseqüentemente modifica a minha prática.

Portanto, as questões aqui apresentadas me fazem ver na etnografia o melhor caminho para chegar aos objetivos que me propus a alcançar e às respostas às questões que nortearam essa pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

A Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros é localizada no bairro Torrões, na cidade de Girau do Ponciano, prédio do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança). Uma escola que atende da Educação Infantil ao 9º ano. Trata-se de uma escola inserida em uma comunidade pobre, como praticamente todas as escolas públicas da cidade, envolta em um histórico de práticas de violência, uso de drogas, prostituição e um grau relevante de criminalidade de modo geral.

Inaugurada em junho de 1994, com o nome CAIC José de Messias Barros, a escola funcionou no mesmo prédio até o ano de 2017, sem passar por nenhuma reforma. Para ser mais precisa, iniciou-se uma reforma no prédio intermediário do centro, mas nunca foi concluída, o que impediu totalmente a utilização do espaço até o ano de 2019, quando foi reformado e utilizado na conclusão do ano letivo, já em 2020. Houve ainda, para não deixar passar detalhes, a construção de rampa de acesso para o primeiro andar; parte do refeitório teve suas portas substituídas por paredes e foi construído um muro em volta de todo o centro (fato que reduziu bastante a incidência de traficantes rondando a escola). Também houve uma

pequena reforma no prédio menor, onde, durante um longo período, funcionou a prefeitura da cidade, ou algumas de suas secretarias. Entretanto, no espaço onde ocorriam as aulas, não houve reforma.

Há vários anos, era utilizado apenas o prédio maior, com primeiro andar, para o funcionamento das salas de aula, secretaria escolar, biblioteca, sala de professores, diretoria, coordenação, almoxarifado, banheiros, cozinha, refeitório, pátio, quadra de esportes, campo de futebol, quadra de vôlei, além de muitos espaços arborizados. Apesar de ser tudo descuidado (falo pela falta de reformas e manutenção do prédio), era possível praticar esportes e ter momentos de lazer. Porém, vários incidentes relacionados à segurança da comunidade escolar, somados ao sucateamento do prédio principal, levaram à decisão de não mais utilizá-lo para as aulas. Assim, este espaço foi interditado e o menor, que já havia passado por pequenas reformas anteriormente, passou por um processo de limpeza para que a escola passasse a funcionar ali, enquanto se fazia uma reforma no prédio principal, que, até aqui, não aconteceu.

Desde o ano letivo de 2018, as aulas vêm ocorrendo nesse espaço, que posso com toda certeza chamar de improvisado, pois é tudo muito pequeno e desconfortável. Já não se tem os mesmos espaços – toda a área de esporte e lazer ficou inacessível, além de ser muito quente e não existirem ventiladores em todas as salas.

Diante desse cenário, o que mais chamou a atenção foi o fato de que os prédios que não eram utilizados pela escola funcionavam como uma espécie de depósito da prefeitura, onde se encontravam desde documentos antigos amontoados a eletrônicos sucateados, como fogões, liquidificadores e muito mais. Era um retrato do abandono – em vez de chegar a reforma prometida, chegavam os restos das outras escolas e de outros departamentos públicos. Preciso ressaltar que em 2019 esse quadro mudou: todos os entulhos foram retirados e o prédio (intermediário) foi parcialmente reformado.

Um acontecimento que chocou bastante a comunidade estudantil e sociedade em geral foi o incêndio¹² que a escola sofreu no dia 12 de junho de 2018, provocado por bombas juninas. Quando os discentes estavam saindo da escola, no final das aulas do turno vespertino, após um ensaio de quadrilha, avistaram chamas na parte “interditada” da escola. A área, onde antes funcionava a cozinha da escola e o refeitório, foi totalmente danificada, bem como as salas que ficavam no 1º andar. Não houve vítimas. Mas é assustador como continuam sem

¹² Sobre este fato, pode-se ler no sítio do G1, disponível em <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/incendio-atinge-escola-publica-em-girau-do-ponciano-alagoas.ghtml> ou em <http://g1.globo.com/al/alagoas/altv-1edicao/videos/t/edicoes/v/incendio-destroi-parte-de-escola-publica-em-girau-do-ponciano/6807192/> dentre outros sítios.

olhar para a escola: ainda não demoliram a área comprometida.

Para ilustrar o contexto da pesquisa, trago aqui algumas imagens do mesmo com suas respectivas legendas.



Ilustração 7 - Entrada do prédio principal



Ilustração 8 - Prédio principal, onde a escola funcionou até o ano de 2017



Ilustração 9 - Prédio menor, onde a escola passou a funcionar a partir de 2018



Ilustração 10 - Prédio intermediário, desativado há vários anos



Ilustração 11- Sala de aula do 8º ano



Ilustração 12 - Pequeno pátio, banheiro masculino, cozinha e salas de aula



Ilustração 13 - Banheiro feminino, sem pia para lavar as mãos



Ilustração 14- Banheiro feminino, vasos sanitários



Ilustração 15 - Prédio principal em chamas em 12/06/18

Diante das imagens trazidas acima – cuja fonte, com exceção da última, é meu arquivo pessoal – é possível sentir um pouco da dura realidade que se passou quanto à estrutura física na EMEB José de Messias Barros no ano de 2018.

Durante todo esse ano (primeiro ano da pesquisa), percebi essa escola como um barco à deriva, onde cada um fazia o que podia para que não afundasse, mas sem uma consciência coletiva do que, em parceria, poderia ser feito para transformar a realidade que vivíamos cotidianamente. Não falo aqui sobre a estrutura física da escola, pois esta não depende dos seus funcionários. Falo de atitudes comportamentais, ações atitudinais e pedagógicas para a construção de uma escola que, apesar de tantos problemas, começasse, agora, a ser aquilo que pretende para o futuro, a partir da inter-relação dos sujeitos/agentes do ensino e aprendizagem, que, em suas diversidades, caminham juntos, trilhando a escola que se quer.

Geraldi (2012) aborda essa necessidade no livro *O texto na sala de aula*, no capítulo intitulado “Concepções de linguagem e ensino de português”, da seguinte maneira:

[...] no interior das contradições que se presentificam na **prática efetiva de sala de aula**, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um **fazer agora, na escola que temos**, alguma coisa que nos **aproxime da escola que queremos**, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola. (GERALDI, 2012, p. 40 [grifos meus]).

No ano de 2019, iniciou-se uma nova gestão na escola. E, por conta de uma inscrição no Concurso de Redação da Controladoria Geral da União, recebemos uma atenção especial: o prédio passou por uma limpeza mais intensa, para resolver problemas nos esgotos, na eletricidade e encanação, também foi feita a pintura de todas as áreas que estão sendo utilizadas; os banheiros receberam pias, espelhos; o pequeno pátio recebeu um jardim; a área externa, agora tem bancos reciclados (de pneus), campinho (embora improvisado). De modo geral, a escola está com “um ar” mais limpo e tranquilo.

Embora seja inevitável relacionar essa preocupação com uma possível visita da CGU, não se pode negar que o trabalho na escola, hoje, tem integração. Temos momentos de reunião e discutimos formas de solucionar problemas, como as dificuldades de aprendizagem dos discentes, indisciplina, ausência dos pais/responsáveis. Considero as transformações no cotidiano escolar resultado das alterações na gestão da escola: ainda no primeiro bimestre do ano letivo de 2019, a direção mudou, conseqüentemente, a coordenação, que não tinha muito espaço, passou a ter mais voz na escola e uma notável parceria com a nova direção. A mudança maior, porém, foi entre os estudantes, que também ganharam mais voz na instituição, embora ainda não o suficiente.

Essa mudança ratifica, timidamente, o que afirma André (2012, p. 42), a compreensão da dinâmica social expressa no cotidiano escolar só é possível se as três dimensões - institucional, instrucional e sociopolítica – forem consideradas como “uma unidade de múltiplas inter-relações”.

3.3 Os participantes

3.3.1 Os alunos

A turma na qual foram feitas as observações e análises (na primeira fase: exploratória) foi o 8º ano único, composta por 30 alunos entre 13 e 14 anos. 18 meninos e 12 meninas oriundos, em sua maioria de famílias carentes residentes tanto na zona urbana quanto rural (23

são da zona urbana e 07, da zona rural).

Boa parte dos alunos ajuda os familiares no trabalho doméstico, ou do campo (no caso dos que moram na zona rural) durante a manhã. A maioria vem para a escola a pé, os da zona urbana; já os que moram na zona rural dependem do transporte escolar – ônibus. Estes, geralmente, saem de suas casas por volta das 12 horas, para chegar à escola antes das 13, tornando a jornada escolar mais longa e cansativa, sobretudo porque as estradas por que passam são ruins – durante o inverno, quando as chuvas são intensas, não há possibilidade de haver o transporte e, quando há, o tempo do percurso é ainda maior. É importante ressaltar aqui que esse tempo é prolongado assim pelo fato de o ônibus passar em mais de um sítio/povoado, recolhendo os discentes.

A forma como se tratam na sala de aula reflete suas casas e os tratamentos dados a elas nelas. Usam muitas expressões desrespeitosas, mas que para eles são naturais, comuns. Alguns são muito explosivos e brutos. Outros são muito calados, tanto que quase não os ouvi falar durante todo esse período. Há ainda os de personalidade forte, que não se deixam dominar pelos padrões e normas vigentes, bem como os sensíveis, que são mais solidários com os colegas e com a turma em geral. Trata-se de um espaço “multicultural”, cheio de contrastes e conflitos, onde as relações interpessoais vão se estabelecendo e a formação humana vai acontecendo.

Quanto aos aspectos acadêmicos, não há fuga daquilo que já se tornou cenário comum em nosso país: turmas cujos discentes apresentam inúmeros graus de dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, além de uma visão distorcida do que é o ensino dessa língua, pois muitos acreditavam (e ainda acreditam) que só é assunto de português aquilo que envolve conceitos gramaticais e textos escritos, ou seja, com linguagem verbal.

Entre os anos 2018 e 2019 (do 8º para o 9º ano), a turma passou por algumas alterações: por um lado, houve desistentes, um, ainda no oitavo ano, e dois no nono – uma adolescente de 15 anos (engravidou e deixou de frequentar a escola, pois era uma gravidez de risco) e um adolescente, também de quinze anos (está com problemas psicológicos e não consegue mais frequentar a escola); e três transferidos (um porque mudou de cidade, outra porque voltou para a escola onde estudou anteriormente, o terceiro porque precisava ajudar o pai no trabalho, então foi estudar à noite). Também houve uma reprovação. Por outro lado, também recebemos alunas novas: Vanessa e Amanda. O nono ano (cuja realização da segunda fase do trabalho – metodologia de aplicação/intervenção - aconteceu) era composto por 25 alunos frequentes.

3.3.2 O professor pesquisador

Iniciei minha história no ensino de língua portuguesa, em uma cooperativa educacional na cidade em que moro. Nela lecionei durante onze anos e aprendi muito sobre prática docente (dentro do letramento autônomo, do que só tomei consciência em 2018), escola, mas, principalmente, sobre aluno e sua condição de aprendizagem. Foi a partir dessa experiência que senti necessidade de fazer o curso de Letras, de fazer concursos para poder seguir carreira nessa profissão, que, apesar de trazer muitas inquietações e até algumas angústias, faz-me muito feliz.

Depois de licenciada e aprovada em concurso para o cargo de professora de língua portuguesa, venho buscando me preparar cada vez mais para essa atividade. Isso me traz reflexões constantes sobre como é, ou como precisa ser, a prática docente. Assim, já participei de diversas formações na área, não só como participante, como também no papel de formadora. Cursei especialização em Alfabetização e Letramento, na tentativa de compreender melhor as dificuldades de usos da língua dos alunos. Porém as inquietações sobre a prática pedagógica continuaram e me trouxeram até aqui.

Hoje, um pouco mais consciente da minha prática, dos equívocos cometidos e de como vem se configurando o cenário científico do campo educacional quanto ao ensino de língua portuguesa, vejo-me, graças ao PROFLETRAS, em condições de refletir mais, de buscar teoria para amparar minha prática, tornando-a mais situada na realidade daqueles com quem eu divido meus dias.

3.4 Os procedimentos de geração de registros

Para gerar os registros que foram analisados na pesquisa, utilizei os procedimentos próprios da etnografia, iniciando pela **observação participante**, pois estar em campo, em contato com “o outro”, exige do pesquisador um olhar atento para “compreender o cenário em estudo, a vida diária dos sujeitos/atores envolvidos, as práticas sociais, as normas de interação que governam o comportamento dessas pessoas, o ambiente sociocultural objeto de pesquisa”. (FRITZEN, 2012, p. 59).

Além desse procedimento, também selecionei outros de igual importância para esta consecução. São eles:

➤ A roda de conversa – esse procedimento apresenta uma dinâmica estrutural mais informal, admite um contato mais próximo com os alunos, pois todos se encontram na mesma

posição, rompendo com a hierarquia das cadeiras enfileiradas e favorecendo a participação e envolvimento de todos nas discussões, ou seja, a possibilidade de encontrar no discurso dos envolvidos a interpretação real que eles têm do mundo é bem maior.

- Diário de campo – apontamentos sobre a realização das atividades propostas nas sequências didáticas da metodologia de exploração e aplicação, bem como anotações gerais sobre minha entrada e permanência em campo, em contato com os participantes. As impressões e reflexões sobre o estar com o outro serão escritas para posterior análise, seguindo as funções típicas do diário de campo apresentadas por Fritzen (2012) através de citações de Winkin (1998), quais sejam: a) catártica; b) empírica; e c) reflexiva e analítica.
- Entrevistas – para melhor compreender pontos dos discursos percebidos durante a observação participante, serão feitas algumas perguntas através de conversa informal, porém registradas – por escrito ou em áudio, para posterior análise das interpretações das ações dos sujeitos envolvidos na prática escolar cotidiana.
- Gravação de áudios e vídeos – as gravações de áudio se configuram como um instrumento capaz de captar o momento da enunciação dos discursos dos alunos durante a execução de algumas atividades em sala de aula, ou mesmo fora dela, sendo de grande importância por permitir uma análise mais detalhada de como se dá a interação dos sujeitos entre si e deles como a pesquisadora. Será útil também para registrar as entrevistas com outros atores da prática escolar, como alguns docentes, coordenadora e diretores da escola.
- Fotos – as imagens são uma forma de eternizar determinados momentos da vida, elas têm o poder de captar emoções e ações, gerando registros úteis para a interpretação do pesquisador sobre as ações realizadas e observadas durante a sua “estada” em campo.
- Whats App (Grupo ou privado) – como boa parte da comunicação, hoje, se dá via celular, por meio do aplicativo Whats App, considero importante utilizá-lo como meio para gerar registros a serem analisados, como conversas, imagens, status, quando referentes aos materiais confeccionados para este trabalho, além de esse ser o canal para o envio dos materiais produzidos pela turma.
- Produções de gêneros multimodais – as representações dos alunos sobre a escola em que estudam e as interpretações que fazem das ações que se realizam cotidianamente nesse espaço aparecerão em produtos elaborados pelos sujeitos em forma de narrativas digitais, memes, tirinhas, paródias, merecendo, portanto um olhar especial quanto às interpretações que serão feitas pela pesquisadora das interpretações apresentadas pelo grupo estudado, levando sempre em consideração que “todos os pontos de vista colhidos, no trabalho etnográfico, são quase sempre parciais, incompletos, de modo que a etnografia não se

limita a descrição da realidade, mas é também uma interpretação da mesma” (OLIVEIRA, 2013).

3.5 Metodologia de exploração

A metodologia de exploração ocorreu em dois momentos, nos quais busquei, por meio da observação participante, perceber “O que está acontecendo aqui?” (ERICKSON, 1984, apud FRITZEN, 2012, p. 57), pergunta essencial para se construir uma pesquisa do tipo etnográfica. Para isso, o primeiro período foi estruturado em uma proposta didática de 04 aulas, que aconteceram de forma intervalada, em cerca de 30 dias, que intitulei como **sondagem inicial**, que, em um primeiro momento desse trabalho, eu imaginava ser a metodologia de exploração; o segundo momento foi organizado de maneira mais detalhada, em uma proposta de 16 aulas, cujo título é (Re)construindo as imagens da escola, que pode ser conferida a seguir.

3.5.1 Sondagem inicial

Aula (60 min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Geração de dados
Momento 01 Em busca do desconhecido – o encontro com o outro 01 aula	Identificar os assuntos que mais interessam aos alunos; Perceber os gostos da turma, sua ocupação cotidiana; Estabelecer um primeiro contato com os discentes, em busca do encontro com o outro;	A identidade do indivíduo;	Dinâmica inicial com perguntas diversas a serem sorteadas e respondidas pelos discentes;	Participação na dinâmica ¹³ e interação com a turma;	Diário de campo.

¹³ A dinâmica pode ser conferida nos anexos.

Momento 02 Verificando os usos da língua em práticas de escrita 02 aulas	Conhecer os alunos acerca do seu cotidiano; Perceber como eles se reconhecem socialmente; Aproximar-se dos envolvidos, valorizando suas identidades; Verificar os usos que serão feitos da língua no meio tecnológico disponível aos discentes (smartphone) sem nenhuma intervenção da professora.	O reconhecimento de si.	Discussão e produção de textos; Reflexão acerca de duas questões escritas no quadro: 1 – Como você se apresentaria hoje? 2 – Quais informações considera importantes sobre você?; Discussão sobre essas questões; Produção de vídeos e outros gêneros textuais; Apresentação das produções aos/às colegas da sala.	Envolvimento nas discussões e a partir da produção e apresentação dos textos;	Diário de campo; Fotos; Vídeos; Textos escritos;
Momento 03 Imagens da escola 01 aula	Perceber como a escola é vista na sociedade; Identificar as representações que se tem da escola e dos alunos que nela estudam;	A representação da Escola na percepção dos discentes.	Realização de uma roda de conversa para discutir com a turma a forma que a escola é vista pela sociedade, com base nas seguintes perguntas: Como as pessoas da cidade veem a escola José de Messias Barros? Como elas veem os alunos dessa escola? Construção de um breve registro dessas imagens por meio de fotos dos alunos com as folhas de caderno, com as respostas às perguntas nas mãos.	Pela participação na roda de conversa e na produção das respostas às perguntas feitas.	Diário de campo; Fotos;

Tabela 1- Proposta para a sondagem inicial

Para elucidar os passos a serem dados na execução desta proposta, farei a descrição de cada momento.

Momento 01 (01 aula) - Em busca do desconhecido – o encontro com o outro

A elaboração desse primeiro momento representou a preocupação de me aproximar da turma, buscando iniciar um processo de desconstrução daquela relação hierárquica negativa entre professora e alunos, ou a ideia de que há uma hierarquia separando docente e discente na sala de aula. Ele foi realizado já no primeiro contato direto com a turma. Pretendi, através da dinâmica, estabelecer um primeiro contato com os discentes, em busca do encontro com o outro, identificar os assuntos que mais interessavam a eles e perceber os gostos da turma, sua ocupação cotidiana; para, partindo desse ponto, poder construir uma metodologia de exploração que possibilitasse a aproximação dos envolvidos com a língua portuguesa de

maneira natural, dentro dos usos diários que se fazem dela.

Para alcançar os objetivos pretendidos busquei, na internet, subsídios para realização de dinâmicas para o primeiro dia de aula, como não encontrei algo que favorecesse a interação pela fala, que era minha pretensão, resolvi criar várias perguntas e colocar em uma caixa vazia, para circular na sala e, à medida que cada participante pegasse um papelzinho, deveria ler a solicitação e atendê-la, compartilhando com a turma informações referentes à sua forma de ver a sociedade, a escola, a família, a amizade, o namoro, outras questões abordadas nas solicitações. Atribuí a tal momento o título “*Em busca do desconhecido – o encontro com o outro*”, por se tratar do primeiro momento de convivência entre turma/objeto de estudo e professora/pesquisadora, no qual se iniciou a busca pelo “estranhamento naquilo que me era tão familiar” – a rotina diária de ensinar e, ao mesmo tempo, desconhecido, pois é uma escola na qual já trabalhei há algum tempo, mas cujos alunos, provavelmente, nunca estiveram em nenhum tipo de contato comigo.

Momento 02 (02 aulas) - Verificando os usos da língua em práticas de escrita

Ainda na busca de me aproximar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fez-se necessário que eu priorizasse suas identidades, pois na minha experiência em sala de aula com adolescentes, tenho percebido o quanto eles são carentes de “ouvidos”. Geralmente se fala muito para eles, mas pouco se admite que eles falem de maneira espontânea, bem como pouco são valorizadas suas atividades diárias, como andar de bicicleta, jogar “conversa fora” com os amigos, usar o celular para se comunicar com iguais, entre outras. Sugerir a produção de vídeos nos quais se faça a apresentação de quem é o aluno, permitindo o uso de seus aparelhos celulares foi um diferencial para eles, pois gerou uma ruptura com a ideia de que o uso de celular na escola é proibido, é ruim/negativo. Além disso, gerou dados a respeito de como os sujeitos utilizam a língua para produzir texto nesta ferramenta tecnológica. Sei que quase todos têm acesso ao smartphone, bem como o manipulam para produzir diversos gêneros textuais, porém o que pretendi foi verificar o quanto eles dominam do letramento digital, se seria fácil, se estariam atentos a questões básicas da multimodalidade, para, a partir disso, construir com eles um trabalho produtivo quanto a estas questões.

Na primeira aula, a discussão foi iniciada com as perguntas “1 – Como você se apresentaria hoje? 2 – Quais informações considera importantes sobre você?” escritas no quadro. Conversei com a turma sobre algumas das possíveis formas de se apresentar a um público, ressaltando as informações que são essenciais e aquelas que são importantes do ponto

de vista de quem se apresenta e a depender do público alvo, permitindo que se colocassem, usassem do lugar de locutores, não apenas ficando na posição de ouvintes. Em seguida foi solicitado que escrevessem um pouco do que eles achavam que deveria se fazer presente em suas apresentações, para, somente depois dessas anotações rápidas serem feitas, informar que deveriam produzir vídeos para apresentar na sala. Tomei, desde já, o cuidado de não impor que criassem os vídeos, por isso, deixei o gênero de produção livre para aqueles que não têm intimidade nenhuma com essa tecnologia. Na segunda aula, que ocorreu uma semana depois, para que houvesse tempo de elaboração dos vídeos, foi feita a apresentação das produções – vídeos e demais formas de textos.

O momento recebeu como título *Verificando os usos da língua em práticas de escrita*, pois os objetos pretendidos para ele foram a) conhecer os alunos acerca do seu cotidiano; b) perceber como eles se reconhecem socialmente; c) aproximar-se dos envolvidos, valorizando suas identidades e d) verificar os usos que serão feitos da língua no meio tecnológico disponível aos discentes (smartphone) sem nenhuma intervenção da professora.

Momento 03 (01 aula) - Imagens da escola

Após a dinâmica, as produções de vídeos (ou outras formas de textos) e as apresentações de cada sujeito na sala de aula, já estávamos um pouco mais envolvidos, sendo possível realizar uma estratégia com maior participação de todos. Optei, então, pela roda de conversa, pois esse é um meio eficaz e prazeroso para ouvir as diferentes, ou não, formas de pensar dos alunos sobre o mundo que os cerca. Busquei perceber como a escola é vista na sociedade e identificar as representações que se tem da escola e dos alunos que nela estudam. Essa necessidade surgiu das constantes reclamações dos discentes acerca do prédio no qual estudam, que apareceram na dinâmica inicial. Em virtude do assunto que é base dessa atividade, este momento recebeu como título *Imagens da escola*.

Comecei com a alteração na disposição das carteiras, que são geralmente dispostas no formato de filas, organizando-as, com a ajuda dos próprios discentes, em formato de U, visto que utilizaríamos o quadro. Este formato garante a visualização de cada membro da turma no momento de suas falas, o que considero muito importante. Um outro ponto, antes mesmo da discussão, é a preparação e motivação para a participação de todos, tanto no ouvir, quanto no falar suas opiniões. Depois disso, anotei no quadro as questões que nortearam nossa conversa: a) Como as pessoas da cidade veem a escola José de Messias Barros?; b) Como elas veem os alunos dessa escola?, abrindo o espaço para que os alunos falassem suas posições a esse

respeito. Por fim, solicitei o registro de suas respostas aos questionamentos, de forma rápida, através de frases escritas com letras grandes em folha de caderno, para fotografar cada um deles segurando suas respectivas respostas. Assim, foi possível gerar registros que nortearam todo o trabalho com a proposta de exploração, apresentada mais a diante.

3.5.2 Considerações sobre a sondagem inicial

O primeiro passo para gerar dados através dos quais eu pudesse conhecer o problema a ser estudado em minha pesquisa, levou-me a um movimento de “olhar de fora” para a turma selecionada, buscando ver nela, e nas relações existentes no espaço da sala de aula, o que se passava naquele ambiente, tão comum e tão estranho para mim. Comum por se tratar de mais uma sala de aula, espaço tão “dominado” pelo professor; porém estranho, pois, para mim, naquele momento, o encontro com a turma se configurava como a minha entrada no campo da pesquisa, ali era o momento de “entrar no território do outro” (CAVALCANTI, 2006 apud FRITZEN, 2012) que, como apresenta Fritzen (2012), não é fácil, pois “requer mais que a chancela da universidade e a meta de, em última instância, para muitos, receber um título acadêmico”. (FRITZEN, 2012, p. 55).

Portanto, ao me preparar para o contato inicial com os alunos, eu sabia que era preciso ir com o cuidado de não estabelecer uma postura de superior a eles. Era necessário entrar em campo iniciando uma ruptura com a hierarquia negativa estabelecida historicamente, na qual o professor está acima dos alunos. Assim, iniciar o trabalho com o oitavo ano, ouvindo os discentes acerca de questões¹⁴ que envolviam sua forma de ver o mundo, possibilitou, para mim, uma recepção positiva naquele espaço “novo” de trabalho e de pesquisa científica.

As respostas dadas às perguntas da dinâmica foram reveladoras, pois, ao receber minha lotação na EMEB José de Messias Barros (não queria ir para tal escola), eu esperava um público complicado, envolvido em drogas, violência, famílias totalmente desestruturadas, mas o que eu percebia nos relatos dos alunos era que, na verdade, eram adolescentes iguais ao demais, que gostavam de jogar futebol, andar de bicicleta, praticar capoeira, namorar, curtir as amizades, assistir novelas, desenhos e filmes, jogar ao celular. Jovens comuns, que se mostraram muito respeitosos e cheios de sonhos.

As solicitações elaboradas para a dinâmica inicial¹⁵ faziam uma sondagem acerca da

¹⁴ É possível conferir as perguntas feitas aos/às discentes no primeiro contato com a turma na Dinâmica inicial, disponível nos anexos.

¹⁵ A dinâmica está disponível nos anexos.

visão de mundo dos alunos nos contextos familiar, escolar, individual e das relações sociais. Apresento a seguir duas delas para facilitar a compreensão de alguns apontamentos que serão trazidos depois.

- Fale um pouco sobre a forma como você vê a escola.
- O que você acha dessa escola?

Foram os relatos apresentados como respostas a esses dois itens que me causaram certo “estranhamento” na relação dos discentes com a escola. A imagem que passavam da escola era de “lugar ruim”, de abandono, descuido, associada à reclamação de que ninguém liga para o público que a frequenta – *“ninguém liga pro CAIC, não estão nem aí pra nós”* (Emanuela). Eu estava acostumada com o discurso negativo dos funcionários da escola sobre a situação de abandono do prédio e da escola de modo geral, até me inseria nele, mas ouvir dos alunos o mesmo discurso, me deixou intrigada.

Analizando meu diário de campo sobre essa aula, encontrei uma observação sobre o fato de *a visão negativa sobre a escola estar afetando os alunos* com o seguinte apontamento: “seria esse o lugar de onde eu deveria partir?”. Eu comecei a ver na imagem negativa da escola a resposta para a pergunta fundamental da etnografia “o que está acontecendo aqui?” (ERICKSON, 1984 apud FRITZEN, 2012, p 56), embora não estivesse certa disso, uma vez que era tudo muito novo para mim.

O segundo passo dessa proposta gerou mais um dado para esta pesquisa: os usos que são feitos da língua no meio digital, no caso o mais acessível aos sujeitos envolvidos é o celular do tipo smartphone, são mais naturais, mais dinâmicos; no entanto, eles (os sujeitos) não conhecem bem as técnicas de uso desse meio, ao produzir textos neles. Esse dado aponta, a meu ver, para a necessidade de se trabalhar a multimodalidade com a turma, pois através da produção de textos multimodais há uma possibilidade de maior interação dos discentes nas atividades, bem como é preciso olhar para as exigências da sociedade contemporânea, que apontam para novas formas de ler e produzir textos. Formas essas que devem ser levadas para a sala de aula, como bem fala Rojo (2012), citando Lemke (2010[1998]) “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e de aprender” e a autora ainda diz “Ao invés de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.” (ROJO, 2012, p. 26-27.).

Os celulares são o meio de comunicação mais utilizado pela sociedade de modo geral. Isso não é diferente entre meus alunos – a maioria utiliza tal aparelho e, por meio dele, acessa a internet. Sendo assim, não posso desconsiderar os usos que fazem da língua no meio digital.

Foi pensando nisso, que propus à turma a produção de apresentações individuais ou em duplas através de vídeos confeccionados no celular. Minha intenção era verificar como seriam os usos linguísticos no meio digital e como seria a desenvoltura dos alunos ao produzirem textos por meio de tal instrumento.

Embora eu imaginasse que haveria uma participação de todos, não foi assim que aconteceu. No início, ao propor a elaboração dos vídeos, houve uma grande empolgação da maioria, mas, aos poucos, percebi que tal empolgação era acompanhada de um receio que, ao investigar, descobri que se tratava de vergonha de mostrar a própria imagem no vídeo, ou mesmo a voz. Eles diziam: “eu não vou fazer, pois não quero aparecer”; “a minha voz é muito feia”; “eu não sei como se faz”. Diante disso, conversamos e fomos pensando, juntos, como poderia ser feita a apresentação. Permiti que os próprios sugerissem formas de fazer o vídeo. Como ainda havia resistência de alguns, deixei espaço também para que aqueles que não tivessem condições de construir vídeos, produzissem outro tipo de texto/apresentação.

Depois disso, foram apresentados seis vídeos na sala de aula. Neles, a maioria dos participantes aparecia apresentando informações sobre si, como nome, idade, o que gosta de fazer – nesse ponto eles foram bem espontâneos, mostrando-se desenvolvendo suas atividades preferidas: jogar bola, andar de bicicleta (no vídeo um aluno, Jean, aparece “dando grau”, ou seja, realizando uma manobra que consiste em empinar um dos pneus da bicicleta em movimento). As demais apresentações foram por meio de poemas, exposição oral e apresentação de capoeira.

A metodologia para a apresentação pessoal foi diferente em cada um deles. Uns fizeram uma abertura com uma autoapresentação em filme, seguida de montagem de fotos com textos escritos e música de fundo. Outros optaram apenas pela montagem de imagens e breves textos escritos, ou ainda texto e voz sem imagens. Três deles me causaram maior curiosidade. O primeiro era de duas meninas, que se apresentavam em suas casas, em diferentes ambientes, momentos e atividades, bem descontraídas, à vontade. O segundo, de um menino que falava um pouco sobre si e sobre seu gosto pelo ciclismo aventureiro, no vídeo, ele aparece “dando grau”. Já o terceiro, também montado por duas meninas, apresenta uma estrutura diferente dos demais: elas optaram por se apresentar por meio de perguntas e resposta, como em uma entrevista; houve uma preparação do ambiente, vestiram-se como acharam que seria mais adequado para a situação, foram mais formais. Esses três são destacados aqui por terem sido mais informativos, mais completos, não necessariamente por terem sido mais bem estruturados.

Da análise dos vídeos produzidos, quero ressaltar dois pontos acerca do uso do celular

nessa atividade que tiveram importante contribuição para a pesquisa:

- a) Os usos da língua aparecem nos vídeos de modo mais espontâneo, natural, talvez por se tratar da oralidade, no entanto, era notável, em comparação com as falas em sala de aula, uma melhor formulação do que se pretendia dizer, bem como uma seleção das palavras.
- b) Os usos de múltiplas linguagens na estrutura dos vídeos – imagem, texto e som – em quase todas as produções apresentavam problemas: ruídos, imagens deitadas, falta de conexão entre as três linguagens, dentre outros causados pelo desconhecimento de técnicas de foto e de vídeo com o celular.

Considero importante ressaltar duas situações acerca desse momento: a primeira é a minha inexperiência enquanto pesquisadora, que não me permitiu salvar uma cópia desses vídeos em meus arquivos, impossibilitando-me de mostrá-los aqui; já a segunda é a importância do diário de campo como instrumento de geração de dados, pois foram as minhas anotações no diário de campo que possibilitaram expor um pouco do que foi construído pela turma, enquanto vídeo, sem intervenção da professora.

Para concluir essas considerações, trago as contribuições da roda de conversa, realizada no momento exploratório, para a consolidação do problema de pesquisa. Para isso, trarei algumas imagens das respostas dadas pelos alunos para as perguntas escritas no quadro-negro, as quais retomo aqui:

- a) Como as pessoas da cidade veem a escola José de Messias Barros?
- b) Como elas veem os alunos dessa escola?

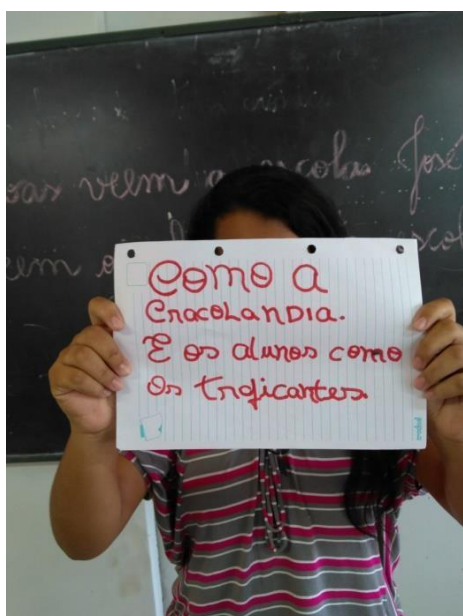


Ilustração 16 - Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 1

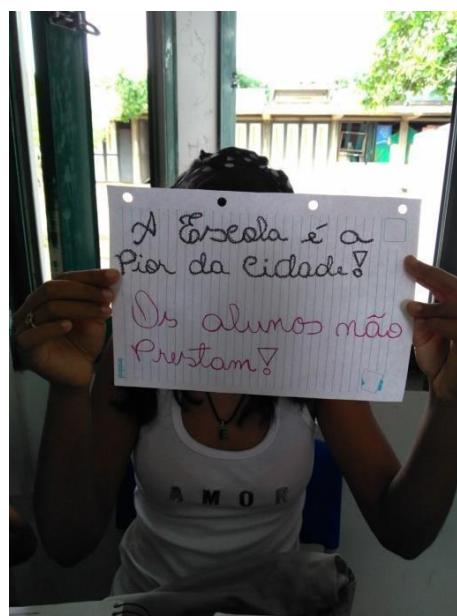


Ilustração 17 - Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 2

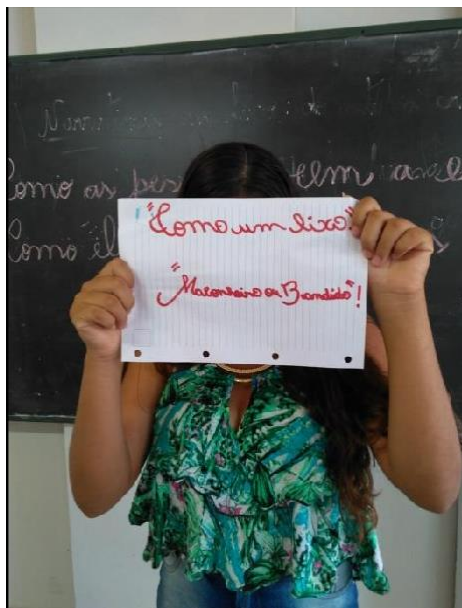


Ilustração 18- Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes – 3

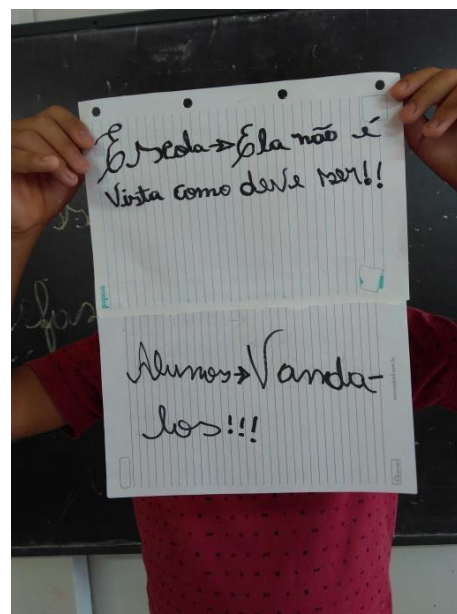


Ilustração 19- Como as pessoas veem a escola José de Messias Barros e seus estudantes - 4

Essas quatro figuras revelam as imagens da escola e dos alunos pela sociedade na visão dos próprios alunos – todas negativas. Observando os textos escritos nelas, temos respectivamente “*Como a cracolândia e os alunos como traficantes*”; “*A escola é a pior da cidade!, Os alunos não prestam*”; “*Como um lixo/ Maconheiro ou Bandido*”; “*Escola – não é vista como deve ser!! Alunos- Vândalos!!!*”. Tais colocações me remetem à imagem que eu mesma tinha dessa escola antes de iniciar esse trabalho, o que as torna ainda mais significativas para mim, enquanto professora/pesquisadora em tal ambiente e, ao mesmo tempo, comprova os relatos dos discentes como verdadeiros.

As figuras 16, 17 e 18 se complementam, expondo a visão da escola que os alunos acreditam circular na comunidade. Eles dizem que a escola é vista como um espaço aberto às drogas, o que não é verdadeiro na prática; um ambiente maltratado, feio, sujo e, conseqüentemente, a escola é tida como a pior da cidade e seus alunos como pessoas que não têm futuro, já que “não prestam”, ou seja, não são bons enquanto estudantes. Já a figura 20 aponta em uma direção diferente sobre a escola. Ao dizer que “a escola não é vista como deveria”, nos faz pensar em como essa escola deveria ser vista, o que a leva a ser vista desse jeito, bem como à reflexão dos possíveis sentidos da escola para a sociedade.

O texto da figura 19 também apresenta a insatisfação da comunidade estudantil acerca da imagem que a escola tem na sociedade, mas sem trazer uma nova imagem dela. Isso me fez ver o quanto a valoração negativa da escola tem impacto sobre os alunos, pois é difícil para

adolescentes sustentarem uma ideia distinta daquela que circula na comunidade.

Foram esses dados que me aproximaram da necessidade de analisar o cotidiano escolar em suas especificidades, que é “tarefa das mais urgentes” como apresenta André (1992) em seu trabalho *Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas*, publicado na revista *Em Aberto*, ainda no ano de 1992. Nele a autora diz também que os pesquisadores

Precisam [...] tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sociopolíticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico. (ANDRÉ, 1992, s/p)

Assim, as atividades da sondagem inicial me permitiram **situar no chão da escola**, vendo o que afeta a realidade cotidiana dos sujeitos da pesquisa. A partir da qual foi possível produzir uma metodologia de exploração condizente com o contexto da pesquisa, conforme eu entendia até esse momento – **as representações negativas da escola identificadas no discurso dos alunos, que também se fazem presentes no discurso dos docentes, da comunidade e da professora/pesquisadora** – e considerando o “tripé sobre o qual se assenta a pesquisa etnográfica”, que “implica uma educação dos sentidos, pressupondo o ato de olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 2013, p. 276).

3.5.3 Metodologia de exploração: (Re)construindo as imagens sobre a escola

Parte 01: Que imagem tenho da escola?

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
------------------	-----------	----------	-------------	-----------	---

Parte 01 – 02 aulas Que imagem tenho da escola?	- Apresentar para a turma minha proposta de trabalho a partir de minhas reflexões enquanto professora/pesquisadora; - Colher as imagens construídas pelos estudantes sobre a escola; - Permitir que os discentes exponham suas visões sobre a escola que frequentam, construindo com eles um espaço onde tenham voz.	O que é a escola? A visão da escola na perspectiva dos alunos;	Roda de conversa Dialogar com a turma a partir da visão sobre a escola e o papel que ela tem em nossas vidas, buscando recolher dos discentes suas representações deste espaço;	Atuação dos participantes na roda de conversa;	Relatos no diário; Áudios; Fotos;
--	--	---	---	---	--

Tabela 2 - Proposta de exploração - Parte 1

Para o primeiro momento, escolhi como metodologia de aula, usar a roda de conversa como procedimento de geração de registro para criar um contexto mais informal e próximo em relação às aulas que normalmente costumo ministrar. A ideia era despertar o interesse e participação da turma, dando-lhe espaço para expor aquilo que pensa. Planejei iniciar a aula explicando para os estudantes que faríamos uma conversa sobre aspectos importantes da escola sob a perspectiva deles. Como um dos objetivos para as aulas era apresentar para a turma minha proposta de trabalho a partir de minhas reflexões enquanto professora/pesquisadora, dei início à conversa apontando minha forma de trabalho com eles, minha abertura à reflexão e à mudança, bem como minha busca por um caminho que possa garantir um melhor índice de aprendizagem e satisfação dos estudantes nas aulas de português, reflexão esta que vem ocorrendo desde as primeiras disciplinas do mestrado e, sobretudo, durante a construção deste projeto. Citei ainda que tenho percebido neles certa visão sobre a escola que me interessa muito no desenvolvimento da pesquisa, por isso dei como título para esta parte da metodologia de exploração “Que imagem tenho da escola?”.

Como é sempre mais fácil falar quando há uma pergunta a se responder, programei-me para iniciar a conversa pela pergunta “Como vocês veem a escola José de Messias Barros (conhecida por todos como CAIC)?” dirigida aos discentes.

Parte 02: Construindo referências

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
Parte 02 - 02 aulas Construindo referências	Apresentar produções de alunos que têm uma representação da escola semelhante à deles; Perceber-se capaz de produzir diferentes trabalhos de leitura e escrita de forma crítica e consciente, utilizando a língua de maneira dinâmica e real, viva; Permitir que os alunos selecionem o tema que pretendem trabalhar.	Narrativas digitais – produções textuais sobre a escola/comunidade;	Apresentação com projetor e Roda de conversa Apresentação de algumas narrativas digitais produzidas por alunos de professoras/pesquisadoras do PROFLETRAS com a temática da visão da escola/comunidade – Priscila e Sara, também duas de um trabalho realizado em Sorocaba, cuja temática era voltada para os problemas enfrentados pelos alunos; Contextualização das produções das narrativas apresentadas em comparação com os problemas exposto pela turma na roda de conversa (1ª aula desta sequência); Propor que eles, em equipes, façam suas próprias narrativas sobre suas representações da escola;	Através da análise da participação	Relatos no diário de pesquisadora; Fotos, áudios.

Tabela 3 - Proposta de exploração - Parte 2

A segunda parte tem como título “Construindo referências”, ou seja, pretendi, neste momento, levar os discentes a conhecerem situações semelhantes à deles, seja na visão sobre a escola, seja em outros problemas que envolvam a escola, nosso lugar de pesquisa. Para isso, levei seis narrativas digitais¹⁶ para apresentar a eles através do projetor. Segui esta sequência de apresentação: ND 1 – Caipira; ND 2 – História do morro; ND 3 – Baixa da Onça: nossas memórias; ND 4 – Amor de comadre e compadre; ND 5 – Escola de contraste e ND 6 – Bairro sofrido. Ao passo que as narrativas foram apresentadas, fiz a contextualização da produção, para que no final eles conseguissem relacionar aquelas que se assemelham com o problema que eles enfrentam na escola.

Em um segundo momento, retomei as discussões da roda de conversa. Assim, eles puderam apresentar suas considerações sobre as narrativas que acabaram de ver e também perceber que os alunos de outrora e de outras localidades passaram por situações que se pareciam com as deles e usaram dessas situações para interagir com a comunidade por meio

¹⁶ Tive contato com essas narrativas digitais através das aulas da professora Andréa da Silva Pereira, que nos apresentou alguns dos produtos de mestras do PROFLETRAS das turmas anteriores.

da escrita e da multimodalidade apresentando suas visões acerca de realidade que viviam. A ideia agora foi propor que eles também utilizassem dessa forma de produção para expor suas representações da escola. Para isso, fez-se necessária a escolha de um tema para o trabalho deles. Este foi o último passo dessas aulas. É importante lembrar aqui que a proposta de construção de narrativas digitais não se deu de maneira impositiva, já que após lançar tal proposta deixei espaço para sugestões de como eles gostariam de produzir sob suas próprias perspectivas.

Parte 03: Em foco - a narrativa digital

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
Parte 03 – 02 aulas Em foco - a narrativa digital	Apresentar a estrutura composicional da ND, trabalhando: a) O roteiro; Conhecer a importância do roteiro para a construção de uma narrativa digital;	A caracterização do gênero narrativa digital; - Como fazer um roteiro;	Discussão com a turma sobre as narrativas vistas nas aulas anteriores, observando o processo que os adolescentes utilizaram para compor suas produções; Análise de um roteiro de narrativa e, em seguida construir o próprio roteiro para a produção em equipe.	Participação durante as discussões; Envolvimento nas equipes para execução da tarefa proposta;	Diário de pesquisadora; Fotos; Áudios; Roteiros;

Tabela 4 - Proposta de exploração - Parte 3

O intuito dessas aulas foi apresentar para os estudantes a estrutura composicional das narrativas digitais, iniciando pela organização do roteiro como elemento fundamental para a execução de um trabalho desse tipo, abordando a importância do planejamento do texto independentemente do gênero no qual ele se enquadre. Para alcançar esse objetivo, discuti com a turma sobre as narrativas vistas anteriormente, na parte dois, observando as escolhas dos elementos verbais, visuais e sonoros realizadas no processo de construção de tais textos. Como o foco principal para este momento era o roteiro, levei para eles o roteiro da narrativa digital “Uma nova história de João e Maria”, utilizada na dissertação de Priscilla Melo Salvador dos Santos Araújo, mestre pelo PROFLETRAS-UFAL, 2016.

Distribuí, a princípio, o roteiro da narrativa digital “Uma nova história de João e Maria” para que pudessem analisar o tipo de informação que ele traz, para que serve; em seguida apresentei, através do projetor, a narrativa digital correspondente ao roteiro, solicitando-lhes que observassem a relação entre o roteiro e a narrativa pronta. Nesse momento, permiti que eles tivessem espaço para falar o que e percebiam quanto ao gênero

textual em questão. O próximo passo foi orientá-los a construir um roteiro para suas próprias narrativas. Essa parte foi feita entre as equipes já organizadas anteriormente. Como aqui a preocupação maior era a estrutura do gênero narrativa digital, o título dado foi “Em foco - a narrativa digital”.

Parte 04: Aprendendo a fotografar com emoção

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de registros
Parte 04 – 02 aulas Aprendendo a fotografar com emoção	- Conhecer algumas técnicas e conceitos sobre fotografia; - Observar a realidade escolar de forma mais crítica; - Interagir com o contexto escolar através da captação de imagens que revelem a instituição sob suas visões; - Reconhecer na relação imagem e texto as diferentes possibilidades de construir sentidos para a história a ser narrada.	A multimodalidade nas narrativas digitais; a) A relação imagem e texto; Técnicas de fotografia com o celular;	Projeção de vídeo com dicas de fotógrafo profissional - 5 Dicas para Fazer Fotos Ótimas com o Celular! Luh Testoni https://youtu.be/22n05U-2p44 - FOTOGRAFANDO COM CELULAR Regra dos terços. https://youtu.be/bupmVMQU Btc Levantamento de pontos mais importantes do vídeo em relação aos cuidados com a fotografia; Apresentar para a turma as diferentes possibilidades implicadas na relação imagem e texto, conforme Gomes (2007); Realização de um passeio pela escola para que os alunos, em grupos, possam observar e registrar em fotos aspectos marcantes da instituição, buscando revelar a imagem que têm construída sobre ela; Solicitação de reprodução da imagem que têm da escola em diferentes linguagens e gêneros textuais: tirinhas, charges, desenhos, poemas, contos... cada equipe construindo conforme achar mais interessante.	Participação na proposta Conversa informal com os alunos.	Diário de bordo- as impressões dos alunos sobre o processo de fotografar com algumas técnicas profissionais. Fotos, áudio.

Tabela 5 - Proposta de exploração - Parte 4

O uso do celular para fotografar é algo cotidiano para estudantes, no entanto, algumas vezes, eles fazem isso de maneira despreocupada, sem técnica. Minha preocupação, portanto, foi levar meus alunos a fotografarem com melhor qualidade, buscando apresentar imagens mais claras de suas representações da escola. Em busca disso, apresentei dois vídeos sobre fotografia produzidos por profissionais da área: o primeiro foi “5 Dicas pra Fazer Fotos Ótimas com o Celular!”, de Luh Testoni, disponível no you tube através da url

<https://youtu.be/22n05U-2p44>; o segundo vídeo foi “Fotografando com celular | regra dos terços”, do fotógrafo Murilo Andrade, também disponível no you tube - <https://youtu.be/bupmVMQUBtc>. Pensando nesse cuidado durante o ato de fotografar, dei o título “Aprendendo a fotografar com emoção”.

Após a projeção de cada vídeo, foram retomados os principais pontos abordados, através da participação dos discentes, que expuseram oralmente tais informações. Também houve espaço para que apresentassem suas próprias técnicas ao usarem o celular para fotografar.

No segundo momento desta mesma aula, discuti acerca das relações imagem e texto, com base no que apresenta Gomes (2007), que, apontando Barthes (1997), trata essa inter-relação em três possibilidades: a) ancoragem – quando o texto apoia a imagem; b) ilustração - quando a imagem apoia o texto e c) relay – quando texto e imagem são complementares. Também foi exposta a proposta de Camargo (1999), no que se refere à coerência, desvio e contradição na relação imagem e texto. Para isso utilizei uma apresentação em PowerPoint 2010, organizada por mim e pautada nos materiais já citados.

Prosseguindo a aula, mas em outro dia, levei os alunos a um passeio pela escola, buscando imagens que justificassem suas representações da escola, bem como flagrantes de fatos que eles não observam em seus cotidianos naquele ambiente. A ideia aqui era observar, fotografar e produzir, não apenas as Narrativas Digitais, mas também outros gêneros textuais, de acordo com suas competências e criatividade. Logo, após o passeio, solicitei que representassem o que viram em forma de texto, sendo este no gênero que eles achassem melhor, como tirinhas, desenhos, poemas, paródias, contos... Deixei que eles ficassem o mais à vontade possível, assim, poderiam construir suas imagens da escola em diferentes modalidades da linguagem.

Diante das produções textuais feitas por eles nesse último momento da parte quatro desta proposta didática, pudemos nos deparar com manifestações claras de suas representações negativas/positivas da escola. Sendo assim, este material pode compor as narrativas digitais deles, ou ainda ser utilizado para construir uma nova proposta de trabalho sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

Parte 05: A trilha sonora a favor da construção do sentido

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de Registros
--------------------------	------------------	-----------------	--------------------	------------------	--

Parte 05 – 02 aulas A trilha sonora a favor da construção do sentido	Verificar que a escolha da(s) música(s) a ser(em) reproduzida(s) durante a narrativa deve estar relacionada ao objetivo pretendido ao se construir o texto; Reconhecer a possibilidade de escolhas na trilha sonora como a) Instrumental; b) Canção; Concretizar a voz dos estudantes por meio de recursos multimodais na produção escrita da turma;	A multimodalidade nas narrativas digitais; a) A escolha da trilha sonora para a narrativa digital;	Exposição de narrativas digitais cuja relação imagem e texto e canção tenha sido bem executada. - ND “Bairro Sofrido” – como exemplo de coerência em tais relações; - ND “Escola de Contraste” – como exemplo de ausência da observação de tais relações;	Interação na aula; Sugestões durante as discussões;	Relatos no diário; Áudios; Fotos;
---	--	---	---	--	--------------------------------------

Tabela 6 - Proposta de exploração – Parte 5

A trilha sonora a favor da construção do sentido foi o momento de concretizar a voz dos estudantes por meio de recursos multimodais na produção escrita da turma, orientando-os a verificar que a escolha da(s) música(s) a ser(em) reproduzida(s) durante a narrativa deveria estar relacionada ao objetivo pretendido ao se construir o texto. Como já trabalhamos com imagem e texto, era a hora de inserir uma terceira linguagem em nosso gênero (narrativa digital): a trilha sonora, que poderia ser em forma de canção ou apenas instrumental.

Apresentei para a turma duas narrativas digitais: uma como exemplo de coerência na escolha da trilha sonora - ND “Bairro Sofrido” (já apresentada para eles na parte 2 desta proposta); outra como exemplo de ausência de coerência em tal relação - ND “Escola de Contraste” (também já apresentada para eles na parte 2); ambas construídas pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neide França Freitas, situada em um pequeno povoado chamado Saúde, localizado no bairro Ipioca, em Maceió.

Parte 06: Montando nossa imagem da escola

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de Registros
---------------	-----------	----------	-------------	-----------	---------------------------------------

Parte 06 - 04 aulas Montando nossa imagem da escola	Orientar a montagem das narrativas digitais; Selecionar imagem, texto e canção de modo a garantir que a própria representação da escola seja captada pelo interlocutor; Apresentar um posicionamento quanto à imagem da escola;	Montagem das narrativas digitais; Posicionamento dos participantes quanto à imagem da escola.	Com o uso de smartphones e notebook, mostrar para a turma como montar a narrativa digital, utilizando diferentes aplicativos do celular e/ou Power Point; Nesse ponto vou pedir ao Fabrício e a Emily, que são muito bons com o uso de aplicativos desse tipo, para mostrarem nas equipes como eles fazem.	Interação na execução das tarefas;	Relatos no diário; Áudios; Fotos; Narrativas;
--	---	---	--	------------------------------------	---

Tabela 7 - Proposta de exploração - Parte 6

Esse foi o penúltimo momento da sequência de atividades propostas para a metodologia de exploração. Nele, as equipes fizeram a montagem de suas narrativas digitais, selecionando as imagens que se relacionavam com os textos criados no roteiro, em uma relação de ancoragem, ilustração ou relay, conforme abordado em aula sobre imagem e texto. Meu papel foi de orientar as equipes a observarem suas escolhas e seus objetivos, verificando se imagem, texto e canção selecionados estavam mostrando o que pretendiam sobre suas representações da escola.

Os objetivos para esta etapa foram: a) orientar a montagem das narrativas digitais; b) selecionar imagem, texto e canção de modo a garantir que a própria representação da escola seja captada pelo interlocutor e c) apresentar um posicionamento quanto à imagem da escola. Para alcançá-los, utilizamos meu netbook, meu celular (smartphone) e os próprios smartphones dos estudantes, pois eles têm muito mais familiaridade com seus aparelhos móveis que com os computadores, bem como pelo fato de não termos um laboratório de informática a nossa disposição. Como alguns dos grupos não têm o hábito de utilizar aplicativos de montagem de vídeos, solicitei a ajuda de alguns alunos, tanto para indicar aplicativos, como para ajudar na orientação das montagens, nos casos em que foi necessário, pois eles sempre entregam vídeos interessantes quando solicitado - refiro-me aos processos necessários para inserir os textos, imagens, vídeos, animações ou outras situações que desejassem acrescentar às ND.

Como se tratava de um processo mais demorado, cuja orientação precisaria ser feita grupo a grupo, destinei 04 aulas de uma hora para a execução de “Montando nossa imagem da escola”. As atividades de montagem aconteceram na própria sala de aula, uma vez que não dispomos de outros espaços para ocuparmos (algumas equipes também adiantaram etapas do trabalho em casa). As carteiras foram organizadas, unindo-se de duas a quatro mesas, para que

todos pudessem visualizar e participar da construção do trabalho, deixando-se um espaço bom entre um grupo e outro, para não haver interferências não desejadas. Todas as equipes desenvolveram suas atividades ao mesmo tempo.

Parte 07: Nosso jeito de ver e contar a escola

Aulas (60min)	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Procedimentos de geração de Registros
Parte 07 - 02 aulas Nosso jeito de ver e contar a escola	Apreciar as narrativas produzidas por cada uma das equipes; Socializar o processo de produção e as escolhas feitas; Compreender a imagem que o outro tem do mesmo espaço;	A narrativa digital sobre a escola José de Messias Barros;	Apresentação das narrativas digitais na sala de aula; Organizar de uma forma diferente para que se acomodem confortavelmente, convidando-os a viver um momento diferente; Distribuir um lanche coletivo diferente para a turma saborear enquanto aprecia o seu trabalho;	Participação durante a apresentação das narrativas digitais;	Relatos no diário; Áudios; Fotos; Narrativas;

Tabela 8 - Proposta de exploração - Parte 7

Em “Nosso jeito de ver e contar a escola” foi hora de apreciar os trabalhos já construídos. As ND estavam prontas e foram apresentadas para todos da turma. Mais uma vez, utilizamos a própria sala de aula, por não possuir outro espaço onde pudéssemos ficar para tal atividade. Entretanto, reorganizei esse espaço: coloquei as cadeiras em formato de U, uma mesa com lanches e outra com o projetor e caixas de som ao centro da sala. Distribuí salgadinho e geladinho para que se refrescassem um pouco enquanto viam os trabalhos das equipes. Cada equipe teve a sua ND apresentada e entre uma equipe e outra, houve espaço para as considerações tanto da própria equipe, quanto às escolhas perante suas representações da escola, como dos demais componentes da turma, acerca do que acharam do trabalho de seus colegas, dúvidas sobre algum ponto, visando à construção de um momento interativo, cujo centro da atenção fosse “a visão do outro” sobre a minha escola e sobre a minha visão da escola. Ao final, distribuí o lanche para concluir esse momento com muita alegria, pois foi, também, nosso último dia de aula no oitavo ano.

Os resultados da metodologia de exploração, que serão apresentados no capítulo subsequente, redirecionaram meu olhar quanto ao problema de pesquisa e nortearam a construção da metodologia de aplicação, que eu trago neste momento.

3.6 Metodologia de aplicação

A metodologia de aplicação traz os quadros e descrições das atividades desenvolvidas para a geração de registros que serão analisados e apresentados mais à frente. Assim, encontra-se organizada em dois tópicos: 3.6.1 Proposta didática de aplicação: A escola em cena – coadunação da literatura e da tecnologia para construir/ampliar conceitos) e 3.6.2 Detalhamento do quadro de atividades.

3.6.1 Proposta didática de aplicação: A escola em cena – coadunação da literatura e da tecnologia para construir/ampliar conceitos

A Proposta Didática de aplicação está dividida em cinco momentos, que intitulei como partes. A seguir serão detalhadas as atividades propostas em cada uma dessas partes.

Proposta didática de aplicação: A escola em cena – coadunação da literatura e da tecnologia para construir/ampliar conceitos	
Parte 01 – 02 aulas	
Título	Percebendo o olhar do outro para as produções iniciais
Objetivos	Retomar a discussão acerca da escola; Despertar o olhar crítico para as ND produzidas, buscando nelas amparo para a continuidade das reflexões sobre o tema escola.
Conteúdo	As imagens da escola presentes nas ND; A multimodalidade empregada na produção das narrativas.
Metodologia	Reapresentação das ND produzidas pela turma, apontando os aspectos visíveis nas produções, realçando a forma como a multimodalidade é empregada em cada Narrativa, bem como os efeitos de sentido que são provocados no interlocutor através das sequências que são apresentadas nos textos produzidos.
Avaliação	Por meio da participação e interação dos envolvidos.
Procedimentos de geração de registros	As Narrativas Digitais; Fotos; Diário de pesquisa;

Tabela 9 - Proposta didática de aplicação - Parte 1

Parte 02 – 02 aulas	
Título	Reconstruindo o conceito da escola
Objetivos	Compreender como os alunos entendem a escola – o que de fato, para eles é a ESCOLA. Ampliar o conceito de escola dos estudantes.
Conteúdo	Reflexão sobre o conceito de ESCOLA.

Metodologia	Realização de uma roda de conversa sobre “O que é escola?”; Produção de verbetes informais definindo o termo escola.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de Registros	As Narrativas Digitais; Fotos; Diário de pesquisa;

Tabela 10 - Proposta didática de aplicação - Parte 2

Parte 03 – 08 aulas	
Título	Em busca de posicionamento crítico através de referências literárias
Objetivos	Conhecer, através da literatura, histórias de pessoas que viam a escola muito além da estrutura física (Malala, Myriam); Posicionar-se criticamente quanto ao conceito que se pretende assumir para o termo escola.
Conteúdo	A inquietação presente nas ND: O que fazer agora? A leitura literária;
Metodologia	Leitura de trechos de “Eu sou Malala”; Relato, para a turma, da minha experiência de leitura com o livro “Eu sou Malala (Malala Yousafzai), trazendo trechos do livro que apontam a luta da protagonista para ter o direito de frequentar a escola atendido; e, sobretudo, como ela considera a escola importante; Apresentação do documentário “Malala”, disponível na Netflix; Leitura do livro “O diário de Myriam (Myriam Rawick)”, baixado em pdf e enviado para o grupo de Whats App da turma.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Anotações do diário da pesquisadora;

Tabela 11 - Proposta didática de aplicação - Parte 3

Parte 04 – 17 aulas	
Título	Interagindo com o cotidiano pela língua e pela tecnologia com base na literatura
Objetivos	Apresentar as múltiplas possibilidades de ser escola, utilizando-se da multimodalidade e da tecnologia para produzir textos com base nas leituras literárias realizadas durante a discussão e ampliação do conceito de escola. Selecionar a/as forma/as de produção de texto para interagir com a comunidade escolar/social através da rede; Produzir textos multimodais historicamente situados.
Conteúdo	Produção de textos através do conceito de multimodalidade e de narrativas Transmídias. Memes; Tirinhas; Paródias.

Metodologia	Apresentação para a turma das diferentes formas de se utilizar da língua e da tecnologia para produzir respostas à situação na qual os sujeitos se encontram enquanto estudantes da Escola José de Messias Barros, bem como suas capacidades de transformação, não da sociedade, mas de si próprios, através da utilização dos conhecimentos acadêmicos, sobretudo da multimodalidade/da língua e da tecnologia para interagir com os grupos sociais aos quais pertencem. Utilização de material impresso com as possibilidades de produção de textos e interação social por meio das transmídias, a partir da adaptação de quadro disponível no artigo “<i>Pedagogia Transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico-discursivo</i>” de Pereira & Gomes (2019) <i>Figura 1- Ilustração da proposta da Pedagogia Transmídia</i>; Seleção dos gêneros a serem produzidos por meio de votação, após exposição e discussão sobre cada um deles; Apresentação de vídeo “O que é meme? Origem, definição e um manifesto”, do canal do YouTube mimimidias. Exposição em PowerPoint de exemplos de memes; Apresentação de slides com diversas tirinhas de diferentes tons e temáticas; Dicas e orientações de especialistas sobre a produção de tirinhas; Produção de memes, tirinhas, paródias e vídeos pela turma; Apresentação dos produtos em sala, para uma revisão coletiva, através de sugestões dos colegas de sala.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Anotações do diário da pesquisadora; Pelos materiais produzidos;

Tabela 12 - Proposta didática de aplicação - Parte 4

Parte 05 – 10 aulas	
Título	Apresentando respostas
Objetivos	Apresentar os textos criados pela turma à comunidade estudantil, expondo o processo de produção e a motivação para a escrita dos mesmos; visando, com isso, mostrar as respostas que foram dadas ao problema da imagem distorcida da instituição escola, através da interação com o meio social que se faz através do uso crítico dos letramentos sociais e da multimodalidade.
Conteúdo	O uso da língua portuguesa como interação social real e efetiva.

Metodologia	Apresentação da produção realizada na metodologia de aplicação: memes, tirinhas, vídeos e paródias. Organização e publicação dos materiais produzidos desde o início do trabalho no meio digital (possivelmente em um jornal digital, ou em um blog, canal do You Tube, Instagram...); Exposição no pátio da escola (poderia ocorrer em outro ambiente, como o ginásio de esporte) para toda a comunidade escolar e os convidados (da SEMEC de Girau do Ponciano); Divulgação do trabalho em outras escolas da cidade, convidando os estudantes a interagirem com a temática abordada pela turma através da rede.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Vídeos; Anotações do diário da pesquisadora; Pelos materiais publicados; Entrevistas.

Tabela 13 - Proposta didática de aplicação - Parte 5

3.6.2 Detalhamento do quadro de atividades

A partir daqui, farei a descrição das atividades desenvolvidas em cada parte da metodologia de aplicação, conforme os quadros acima.

Parte 01 – 02 aulas: Percebendo o olhar do outro para as produções iniciais – o que dizem as Narrativas Digitais produzidas

Para a parte 01, foram destinadas duas aulas, cujo objetivo foi retomar a discussão acerca da escola e despertar o olhar crítico para as ND produzidas, buscando nelas amparo para a continuidade das reflexões sobre o tema escola. Para isso, fiz uma exposição oral com o auxílio do projetor, para reapresentar as narrativas, já conhecidas pela turma. Nesse momento, para cada vídeo projetado, foram abordadas questões como, a visão da escola que a narrativa traz; as linguagens presentes na construção do texto, bem como os sentidos que elas geram no mesmo; os recursos linguísticos e expressivos empregados pelas equipes.

Após a exposição de todas as ND, fiz a análise da visão geral que as narrativas constroem a respeito da escola e do posicionamento dos discentes quanto a essa instituição social, apontando a necessidade de refletirmos sobre o que nos resta fazer, que caminhos seguir mediante as questões que são levantadas nas ND: a) as imagens são negativas sobre a escola deles; b) boa parte dos estudantes vê a escola por uma única faceta - a mercadológica, por isso acham que a solução seria uma escola melhor, mais bonita, um prédio mais

confortável, apenas; c) a produção dos alunos indica uma projeção para o futuro; o que fazer agora?.

Assim, nas partes 02 e 03, serão tomadas essas questões para a construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Parte 02 – 02 aulas: Reconstruindo o conceito de escola

Nomeei a parte 02 de “Reconstruindo o conceito da escola”, pois o objetivo principal nesse momento é ampliar o conceito que os estudantes têm de escola. Para isso, planejei duas atividades com a turma. A primeira consistiu em uma roda de conversa, pois, como já fora apresentado anteriormente, esse instrumento de geração de dados é eficiente e deleitoso para a turma, já que possibilita que exponha suas ideias acerca do mundo. Na roda de conversa, a pergunta central foi: “O que é escola?”. O objetivo desse momento era compreender como os alunos entendiam a escola.

A segunda atividade foi a solicitação da produção dos próprios conceitos dos alunos para a palavra escola, escritos sob o formato de verbete de dicionário. Assim, aqueles que não gostam muito de falar, puderam expor suas definições através da escrita. Além disso, ter o registro escrito das definições de escola é importante para compreender as produções dos sujeitos, bem como possibilita uma posterior comparação com os conceitos construídos ao final dessa proposta, através de diferentes gêneros.

Parte 03 – 08 aulas: Em busca de posicionamento crítico através de referências literárias

Para a parte 03, apresentei minha experiência de leitura de alguns livros, nos quais busquei amparo para entender os sentimentos e indagações dos sujeitos dessa pesquisa presentes nas narrativas por eles produzidas. Logo, mostrei trechos do livro “Eu sou Malala”, da ativista Malala Yousafzai, nos quais ela apresenta a escola sob seu ponto de vista, ao defender o direito das meninas frequentarem a escola no Vale do Swat, no Paquistão e no mundo inteiro.

Também apresentei para a turma um diário escrito por outra menina entre os seis e treze anos, de 2011 a 2017, nos quais ela relata seus sentimentos em relação à Guerra na Síria. Trata-se de Myriam Rawick, moradora de Aleppo, cidade que foi destruída nesse período. Nesse diário, traduzido para o português e publicado no Brasil em 2018, Myriam revela seu dia a dia durante os conflitos e a dificuldade de ir à escola no período da guerra. Sua história

tem muito a ver com a de Malala, pois, estudar era algo muito perigoso durante esse longo período, mas, todos os dias, a menina corria o risco para não deixar de frequentar a escola, instituição valiosa para tal garota. Há também nesse livro trechos nos quais ela fala do direito à educação, roubado em muitos momentos pela ideologia de grupos extremistas.

Posteriormente, levei para a turma o documentário sobre essa ativista, no qual ela mesma, após se recuperar do atentado que sofrera no Paquistão, relata sua trajetória em defesa do direito humano à educação, bem como sua luta pelo próprio direito, como menina paquistanesa, de receber educação; e um vídeo curto, do you tube, no qual Myriam Rawick fala um pouco sobre o seu diário, disponível em <https://youtu.be/CqoPbGcaqcg>.

Minha pretensão, nesse momento, foi fazer os adolescentes dessa turma observarem como Malala e Myriam se posicionam sobre a escola, refletirem sobre qual tipo de escola elas frequentaram e como tal instituição influenciou em suas vidas; levando-os a também se posicionarem sobre a escola de modo mais consciente e crítico.

O intuito, ao trazer tais leituras para os alunos, é leva-los a perceber, por meio da literatura, a ideia de escola muito além de um prédio, buscando a reflexão deles sobre essa instituição, sobre a função dela na sociedade e, sobretudo, na vida de cada um deles.

Parte 04 – 17 aulas: Interagindo pela língua e pela tecnologia com base na literatura

Com o objetivo de apresentar as múltiplas possibilidades de ser escola, utilizando-se da multimodalidade e da tecnologia para produzir textos com base nas leituras literárias realizadas durante a discussão e ampliação do conceito de escola, bem como selecionar a/as forma/as de produção de texto para interagir com a comunidade escolar/social através da rede; exibi na sala de aula, utilizando um cartaz impresso, um painel de produções de textos que poderiam ser elaborados após a leitura de uma obra literária – a narrativa transmídia. Pretendi, com isso, levar os alunos a interagirem com a comunidade escolar, apresentando a esta seus posicionamentos e suas respostas ao mundo que os rodeia.

Para tanto, solicitei a eles que selecionassem os gêneros textuais que lhes chamava a atenção para apresentar aos colegas razões para realizar a produção de tal gênero. Assim, coube aos discentes a escolha do que foi elaborado pela turma, pois, após a exposição de cada gênero, que foi realizada em duplas/trios, eles selecionaram dois gêneros, em uma eleição. Os que foram mais votados, foram produzidos por todos, trazendo sempre a temática da escola e o seu cotidiano.

Conforme a escolha realizada pela turma, fiz a seleção de materiais para favorecer as

produções em sala, como vídeos explicativos, dicas de especialistas, exemplos dos gêneros a serem elaborados e, também, a experiência dos alunos que já têm contato com esse gênero. Para a produção de cada gênero, seguimos um processo diferente que será abordado a seguir.

a) Memes

1. Sondagem dos conhecimentos prévios através de solicitação de um breve roteiro para a produção dos memes, conforme a compreensão dos alunos, em duplas/trios;
2. Leitura e discussão, na sala, de pesquisa realizada pela professora acerca de memes – o que são, qual sua origem, como são utilizados na sociedade;
3. Apresentação de vídeo “O que é meme? Origem, definição e um manifesto”, do canal do YouTube mimimidias, para discutir aspectos da composição desse gênero e sua aceitação/negação na sociedade, na sala de vídeo/biblioteca;
4. Apresentação em PowerPoint de exemplos de memes;
5. Solicitação de produção pelos alunos de memes;
6. Revisão coletiva dos memes produzidos.

b) Tirinhas

1. Apresentação em PowerPoint de diversos tipos de tirinhas, cômicas, irônicas, políticas, sociais. Para que a turma se familiarizasse com o gênero e os discentes (re)conhecessem o estilo que mais os interessava.
2. Distribuição das mesmas tirinhas impressas para pequenos grupos, a fim de que reproduzissem/recriassem ou criassem suas próprias tirinhas, pautados em um modelo.
3. Leitura de dicas de especialistas sobre como fazer/criar quadrinhos/tirinhas, impressas de sites pela docente: “*Como fazer uma história em quadrinhos*” – dicas de Evelyn Heine, roteirista de HQ e editora de revistas em quadrinhos da Editora Abril, disponível em <https://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>; “*Como criar uma tirinha*”, da equipe WikiHow, disponível em <https://pt.m.wikihow.com/Criar-uma-Tirinha>, na sala de aula;
4. Produção de tirinhas, em pequenos grupos, na sala de aula;
5. Revisão coletiva das tirinhas produzidas.

c) Paródias

1. Leitura de material com definições e exemplos de paródias, escrito por Daniele Cristina

Agostinho Silva¹⁷, disponível no site InfoEscola, com o título *Paródia* - <https://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/>;

2. Apresentação de vídeo *oficina de paródias: Como fazer uma paródia*, disponível no canal do YouTube *Divertido*, no endereço <https://youtu.be/M1yLL1Rr3sU>.
3. Produção de paródias em grupos de quatro ou cinco pessoas, na sala de aula.

Após a elaboração e envio/entrega de cada um dos gêneros acima expostos, considero importante apresentar os produtos na sala, para uma revisão coletiva, que levará as equipes a reverem suas produções a partir do olhar do “outro”, mas um “outro” que representa sua própria identidade. Para os adolescentes, a palavra de outro adolescente tem muito mais poder que a de um adulto. Por isso, faz-se necessário ouvirem os iguais, para entenderem como suas criações significam na visão deles. O principal objetivo desse momento é fazer com a turma se coloque no lugar das pessoas que verão suas produções e refaçam as mesmas, se necessário, para ter êxito em suas ideias de construção de sentidos, ou seja, percebam se a mensagem que pretenderam transmitir foi assim capturada.

Através da produção dos gêneros acima descritos, buscaremos mostrar à comunidade que é possível se inserir nela de forma ativa por meio das aulas de língua portuguesa. Em outras palavras, podemos transformar o período que ficamos na escola em momentos de aprendizagem significativa, onde os alunos fazem atividades que norteiam o seu agir em diversas situações, tendo a língua e a tecnologia como aliadas e não como barreira.

Parte 05 – 10 aulas: Apresentando respostas

O último momento dessa proposta trouxe as respostas aos questionamentos levantados na parte três – o que fazer agora?, bem como deixa explícito o conceito a que chegaram os alunos sobre escola. Assim, posso dizer que o objetivo aqui, me possibilitou analisar como os letramentos sociais e a multimodalidade aproximaram, ou não, os sujeitos de suas imagens da escola, tornando possível a (re)construção das relações nesse ambiente social. Por isso, atribuí como objetivos: apresentar os textos criados pela turma à comunidade estudantil, expondo o processo de produção e a motivação para a escrita dos mesmos; visando, com isso, mostrar as respostas que foram dadas ao problema da imagem destorcida da instituição escola, através da interação com o meio social que se faz através do uso crítico dos letramentos sociais e da

¹⁷ Mestra em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP, 2012) / Graduada em Letras (PUC-SP, 2008)

multimodalidade.

Para esta parte, propus uma exposição no auditório da escola, no qual foram afixados os painéis com as produções dos sujeitos envolvidos, apresentadas por eles mesmos. Os materiais produzidos foram publicados em rede e, durante a exposição, houve o convite à comunidade para acessar o espaço tecnológico criado e alimentado pela turma.

Além da exposição do trabalho na escola, os alunos foram levados a outra escola do mesmo município para apresentarem suas produções em painéis e solicitar a interação de outros estudantes com a temática, levando-os a conhecer o trabalho realizado na EMEB José de Messias Barros pela turma, assim como mostrar a forma como os sujeitos dialogaram com o contexto que os envolvia por meio da língua/linguagem de maneira prática e efetiva, utilizando-se da tecnologia digital e dos letramentos, nas aulas de língua portuguesa, para socializar/construir conhecimentos situados em suas realidades e necessidades de aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresento, neste capítulo, os resultados obtidos em cada uma das etapas da metodologia deste trabalho – proposta de exploração e proposta de aplicação, através de um diálogo entre os dados gerados e a teoria exposta no capítulo da fundamentação. Para isso, estruturei o capítulo da seguinte maneira: 4.1 Considerações sobre o processo na fase exploratória; 4.2 As Narrativas Digitais: os alunos como respondentes; 4.3 Considerações sobre o processo na fase de aplicação; 4.4 Os memes, as tirinhas, as paródias e as novas narrativas digitais: os alunos afetando o letramento. Essa subdivisão que envolve processo e produto não aponta para uma visão dicotômica desses dois aspectos constitutivos do processo. Ela está sendo proposta apenas por uma questão de melhor organização da dissertação. Entendo que tanto processo como produto são aspectos intrinsecamente interligados.

Para facilitar a leitura dos interlocutores da presente dissertação, retomo aqui as perguntas e os objetivos da pesquisa.

- Quais as transformações no letramento dos alunos diante do engajamento em uma abordagem pedagógica que vise a trabalhar a língua a partir da sua historicidade?
- A produção de textos multimodais, utilizando a tecnologia digital em sala de aula, contribui para essa transformação?

Objetivos Gerais:

- ☐ Desenvolver uma proposta pedagógica de letramento elaborada a partir de uma abordagem teórico-metodológica que leve em conta os processos de socialização nos quais meus alunos possam construir sentidos, mobilizando assim diferentes usos das diferentes linguagens, bem como se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um bairro, a uma escola e a uma história, coletiva e individual.
- ☐ Utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital.

Objetivos Específicos:

- Dar voz aos alunos, evidenciando o caráter dinâmico da língua na sociedade e

tornando-os mais ativos na construção do conhecimento;

- Refletir sobre as imagens da escola para a comunidade escolar;
- Ler e produzir narrativas digitais, utilizando o problema da imagem da escola como motivação para a prática de leitura e escrita;
- Tornar as aulas de Língua Portuguesa um espaço de maior interação e construção de conhecimento de forma colaborativa;
- Abrir espaço para o uso do celular (smartphone) nas aulas de língua portuguesa, utilizando aplicativos para ler e produzir textos;
- Ampliar, coletivamente, um conceito sobre escola;
- Ler e analisar textos literários, buscando posicionamento crítico quanto ao conceito de escola;
- Perceber como a abordagem de letramento altera a aprendizagem dos sujeitos;
- Valer-se da tecnologia digital e da pedagogia transmídia para interagir com a comunidade de maneira mais consciente e crítica a partir da produção de textos multimodais.

4.1 Considerações sobre o processo na fase exploratória

Após a execução de cada uma das etapas da metodologia de exploração, foram elaboradas 09 (nove) Narrativas Digitais (a partir de então ND) sobre as representações que os alunos do oitavo ano único tinham da sua escola – EMEB José de Messias Barros. As ND foram produzidas nos aplicativos, *Viva Vídeo*, *Vídeo Show*, *Kine Master* e *Chroma Key*, instalados pelos próprios alunos nos seus smartphones, conforme os gostos e habilidades deles. Elas apresentam como títulos: ND 1 - *A escola da bagunça*; ND 2 - *Escola do abandono*; ND 3 - *Escola do desprezo*; ND 4 - *Por que eles só criticam?*; ND 5 - *Vamos falar sério*; ND 6 - *Escola da razão*; ND 7 - *Escola futura*; ND 8 - *Os olhos veem, mas não enxergam*; e ND 9 - *Vergonha alheia*.

As ND 3, 5, 6 e 9 são narrativas cujo teor principal é a descrição da escola enquanto estrutura física. Chama a atenção a forma como o grupo da ND 9 abordou tal descrição, prezando pelo humor, os membros da equipe iniciaram seu texto com uma introdução na qual mostram os sentimentos que os envolvem na hora de ir para a escola, as dúvidas que levam das aulas e a insatisfação com o ambiente que frequentam. A ND 1 apresenta como a escola era quando nova, o abandono do prédio em termos de cuidados e as consequências para a comunidade estudantil. As ND 2 e 7 fazem uma descrição comparativa entre a escola que se

quer ter e a escola que se tem, também apresentando os aspectos físicos da instituição. Já as ND 4 e 8 trazem uma reflexão acerca das relações sociais construídas dentro da escola, em especial a amizade. Sem deixar de tratar dos aspectos estruturais, físicos, são tratados também os aspectos emocionais presentes nos laços desenvolvidos nesse ambiente no decorrer da vida estudantil, laços esses que, como apresentado nas ND em questão, são mantidos fora da escola.

Cabem, aqui, algumas considerações acerca do processo de construção das ND. A primeira delas diz respeito à estrutura composicional. Foi solicitado das equipes que construíssem seus textos multimodais – as ND – a partir de três linguagens: a) o texto escrito; b) a imagem; e c) a música. Para tanto, havia a necessidade de um roteiro¹⁸ elaborado pela própria equipe, que deveriam se manter atentas à relação texto-imagem na sequência a ser elaborada; em seguida, o cuidado era com a escolha da música. Esse foi o “calcanhar de Aquiles” da proposta didática em geral: todas as equipes selecionaram para suas ND músicas das quais gostavam, achavam bonitas ou que estavam na “moda”. O resultado: quase todos os textos elaborados traziam músicas internacionais, com predominância da língua inglesa, cuja temática não tinha nada a ver com as representações dos alunos apresentadas em suas narrativas, sequer o ritmo tinha relação com o que se pretendia mostrar. Isso me causou grande preocupação, pois estávamos concluindo o ano letivo, nosso maior inimigo era o tempo.

Diante disso, era preciso conversar com a turma para que revisse a escolha das músicas. Convidei os alunos a refletirem sobre o que a música dizia e aquilo que estavam dizendo em suas ND, buscando coerência entre as linguagens. Foi difícil, pois a maioria alegou não ter repertório para isso, ou seja, não conhecia música que se encaixasse bem em suas pretensões. Orientei-os a pesquisar na internet conforme suas imagens da escola. Como os discentes não têm acesso à internet, deixei meu notebook e meu smartphone com aqueles membros das equipes que já haviam concluído seus trabalhos (algumas equipes ainda estavam montando os vídeos), para que realizassem as buscas.

Algumas equipes conseguiram ser bem coerentes em suas escolhas, como a da ND 1, cuja letra da canção está intensamente ligada à história narrada. Outras nem tanto, mas todas conseguiram concluir seus trabalhos e mostrar suas representações da escola em que estudam utilizando-se da multimodalidade e empregando a língua de maneira dinâmica.

Considero importante ressaltar aqui que, ao utilizar a própria representação da escola

¹⁸ Trago alguns dos roteiros produzidos nos anexos.

para produzir textos multimodais, os discentes se mostraram motivados a escrever, como em nenhuma outra atividade (comum em minha prática tradicional – anterior à metodologia desta pesquisa) haviam se mostrado. Isso foi muito notável durante as produções dos roteiros, parte 03 da metodologia de exploração, quando imaginei que não haveria interesse da turma, por se tratar de um texto estranho aos seus cotidianos, mas que foi abraçado por todas as equipes com dedicação e empenho. Então, é preciso refletir sobre os sentidos dos letramentos em contextos sociais específicos, e, para isso trago o conceito de Mey (1998) para definir o termo letramento:

O letramento não é o que torna as pessoas letradas: é a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes. O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento. (MEY, 1998)

Vejo nas ND produzidas pelos alunos da EMEB José de Messias Barros a voz dos agentes sociais tomando uma direção, ganhando forma, em outras palavras, constituindo seus discursos e se apresentando para um público, pois todos querem seus textos publicados na internet, para que suas mensagens sejam transmitidas. As representações da escola continuam negativas, pois há muitos fatores a serem revistos nesse ambiente; entretanto, as relações dos envolvidos com a instituição amadureceu: revisitar o passado que marcou positivamente suas memórias, lembrando fatos vividos ali e relacionar tudo isso ao que se tem da escola hoje, ajudou a constituir a identidade desses estudantes, que hoje sabem se colocar melhor a respeito de como veem o ambiente que frequentam diariamente.

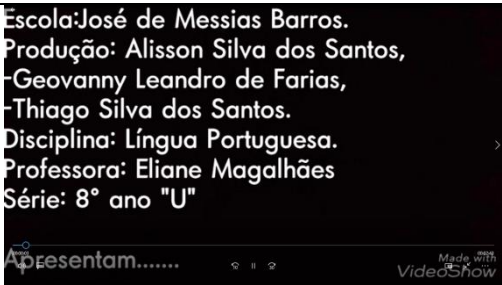
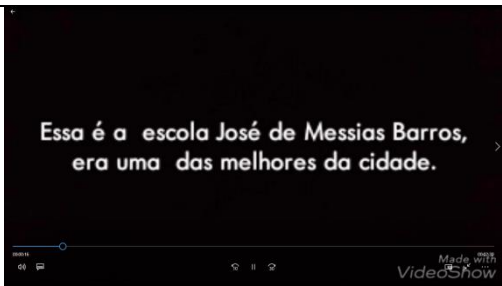
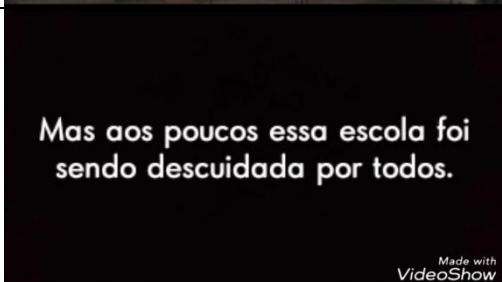
O letramento desses alunos está presente no uso que fizeram da língua para interagir com seu contexto social, está nos relatos apresentados em suas ND. Porém, só é possível enxergar isso, quando se abandona a venda do letramento dominante, que nos faz acreditar que ser letrado é falar e escrever sem cometer falhas na ortografia, na regência, na concordância, ou algo do tipo. Não digo que isso não seja importante, ou que os alunos não mereçam ter tal conhecimento, mas que essa não deve ser a maior preocupação da prática docente, pois o verdadeiro letramento consiste em saber usar a língua ao construir enunciados que sejam eficientes em dados contextos de interação social.

O trabalho em sala de aula, pautado em uma concepção ideológica da língua, em que a interação é constante e as posições hierárquicas são atenuadas, favorece o ensino de língua portuguesa de maneira mais natural, menos enfadonha, e com mais resultados, mais eficiência. Quero, com isso, dizer que, embora não tenha levado horas ensinando alguns

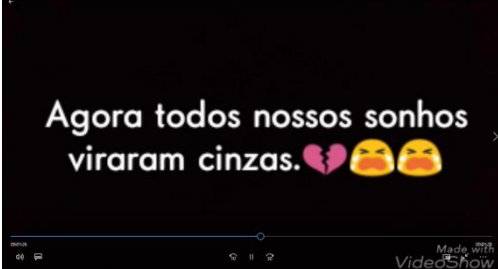
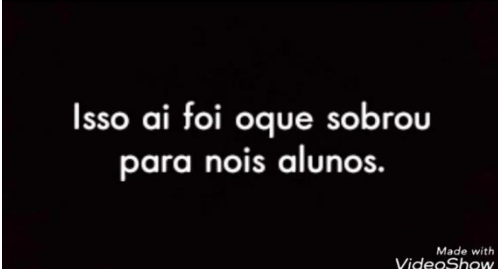
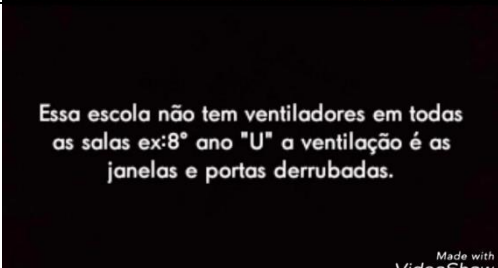
alunos da turma a segmentar as frases, dificuldade apresentada no início do ano letivo, eles desenvolveram tal habilidade no processo de produção de texto envolvendo as representações da escola, pois houve mais desejo de aprender. A aprendizagem aconteceu sem que fosse necessário um depósito de informações na cabeça do aprendiz, ou seja, sem transmissão direta de conteúdos, mas no uso da língua para atender a uma necessidade do usuário.

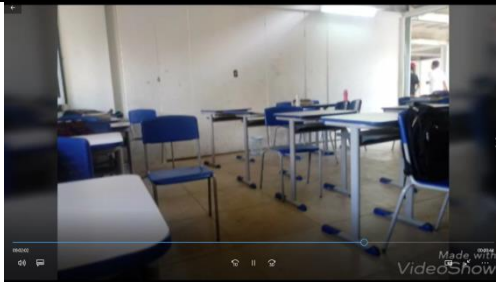
As tabelas a seguir mostram as imagens contidas nas ND seguidas do texto presente nelas e do fundo musical que as acompanha.

Tabela 14- ND1 - Escola da bagunça

ND1- Escola da bagunça		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	Sobreposto ao fundo preto Escola: José de Messias Barros. Produção: Alisson Silva dos Santos, Geovanny Leandro de Farias, Thiago Silva dos Santos. Disciplina: Língua Portuguesa. Professora: Eliane Magalhães Série: 8º “U” Apresentam...	Ritmo leve e penoso de introdução do rap. "Quem vai chorar?" Se eu entrar me envolver, se eu rodar, não saber caminhar.
	Essa é a escola José de Messias Barros, era uma das melhores da cidade.	Introdução da batida comum do rap ao ritmo leve inicial. "Quem vai chorar?" Se eu lutar, derramar,
		Batida leve e penosa do rap. se eu morrer, vai pesar, se eu matar. "Quem vai chorar meu Deus?"
	Mas aos poucos essa escola foi sendo descuidada por todos.	Batida leve e penosa do rap. Se eu parar, não pagar, atrasar, alguém vem pra cobrar. "Quem vai chorar?" Só a nossa mãe a favor vai por mim,

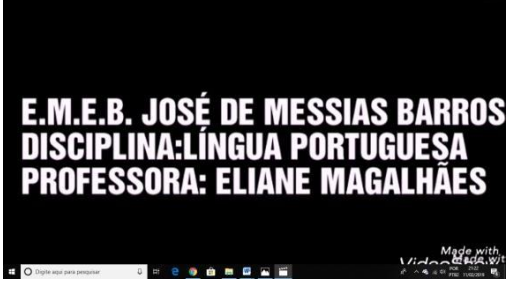
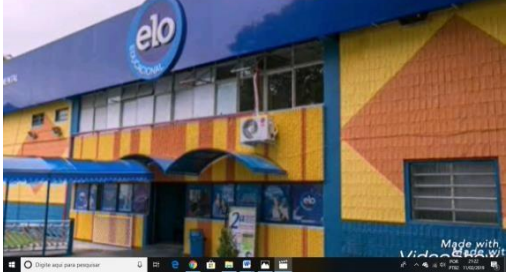
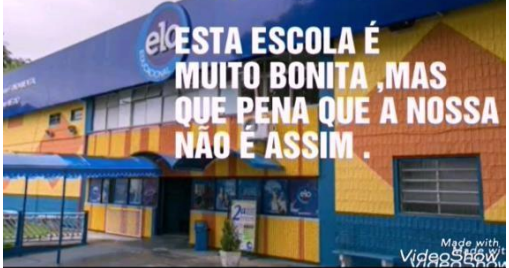
 Made with VideoShow		Batida leve e penosa do rap. na vida que nós leva surpresa trás o fim, não vá se espelhar em mim guri, vai estudar
Essa escola foi aos poucos sendo tratada como uma despesa do governo da cidade. Made with VideoShow	Essa escola foi aos poucos tratada como despesa do governo da cidade.	Batida leve e penosa do rap. já tentei de toda forma dos corre me libertar. Quando a mão de Deus pesar, desse mundo eu vou embora, eu sei que ele é justo,
 Made with VideoShow		Batida leve e penosa do rap. tô só esperando a hora. Tive oportunidade, o mensageiro se perdeu, a porra do dinheiro fácil,
Isso ai são equipamentos que postos de saúde e hospitais estavam precisando para fazer consultas etc. Made with VideoShow	Isso aí são equipamentos que os postos de saúde e hospitais estavam precisando para fazer consultas etc.	Batida leve e penosa do rap. foi mais forte que eu, hoje na maior deprê, só queria ser feliz, quem vai cuidar do meu filho quando, eu pagar o que fiz
 Made with VideoShow		Batida leve e penosa do rap. o inimigo infeliz não me compreendeu, Na lei dessa vida aqui só quem perdoa é Deus,
O descuido acabou com os sonhos de várias pessoas. 💔😭 Made with VideoShow	O descuido acabou com os sonhos de várias pessoas. (emoji coração partido rosa e emoji chorando).	Batida leve e penosa do rap. tem a mesma dor que eu no poder se gloriando ainda não se entendeu, que o sofredor tá se matando. Motivo? Dinheiro sujo

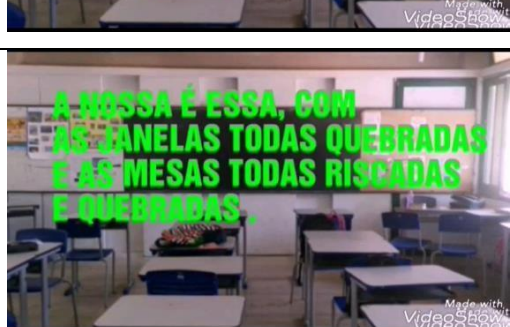
		Batida leve e penosa do rap. que só vem trazendo o mal, tanto tempo me arriscando, o que é que eu tenho? Na moral, uma cicatriz de faca
 Agora todos nossos sonhos viraram cinzas. 💔😭😭	Agora todos nossos sonhos viraram cinzas. (emoji coração partido rosa e dois emojis chorando)	Batida leve e penosa do rap. no braço pra se ligar, que o bagulho, quando é fácil, alguém sempre vem cobrar. Quando que eu vou me jogar, esse estado não me ajudou,
		Batida leve e penosa do rap. fazer Rap em Alagoas só se for por amor A não ser uns a favor, que dá uma ideia com carinho,
 Isso aí foi oque sobrou para nois alunos.	Isso aí foi oque sobrou para nois alunos.	Batida leve do rap torna-se um pouco mais acelerada e forte. liga aí, esquece não, pra eu não pensar que eu tô sozinho. Tipo, meu parceiro Gildo em são Miguel, louco por rima, que Deus ilumine a todos,
		Batida acelerada com um ritmo penoso. você e sua família. Sofria na adrenalina, da rima chegando e pá, se eu morrer nessa doideira
 Essa escola não tem ventiladores em todas as salas ex: 8º ano "U" a ventilação é as janelas e portas derrubadas.	Essa escola não tem ventiladores em todas as salas ex: 8º ano "U" a ventilação é as janelas e portas derrubadas.	Batida acelerada com um ritmo penoso. só minha mãe vai chorar, vai sentir, se lamentar, por não ter feito seu papel, mesmo assim é uma senhora, minha tia Izabel.

		Batida mais forte do rap vai voltando a ser leve. Saudade de são Miguel, saudade dos meus irmãos, proteger a gente aqui, só Deus, tem outro não,
Essa é a nossa única escolha..	Essa é a nossa única escolha..	Batida leve e penosa do rap. é só decepção aqui nesse lugar, se eu morrer nessa doideira só minha mãe vai chorar. "Quem vai chorar?"
		Batida leve e penosa do rap. Chorar até que chora um monte tá ligado? Dois três dias, ("Quem vai chorar?"), mas só que vai sentir irmão
Isso aí foi o que sobrou pra nós alunos.	Isso aí foi o que sobrou para nós alunos.	Batida leve e penosa do rap. até o fim a verdadeira dor ("Quem vai chorar meu Deus?"), é a nossa mãe,
		Batida leve e penosa do rap. vagabundo, compensa não, "Quem vai chorar?",
COMPOSITOR: ALEX MÚSICA: NSC- NEURÔNIO SUB-CONSCIENTE OBRIGADO PELA ATENÇÃO DE TODOS	COMPOSITOR: ALEX MÚSICA: NSC – NEURÔNIO SUB-CONSCIENTE OBRIGADO PELA ATENÇÃO DE TODOS.	Batida leve e penosa do rap. "Quem vai chorar?" Se eu entrar me envolver, se eu rodar, não saber caminhar. "Quem vai chorar?"

	"FIM"	Batida leve e penosa do rap. Se eu lutar, derramar, se eu morrer, vai pesar, se eu matar.
---	--------------	---

Tabela 15 - ND2 - Escola do abandono

ND2 - Escola do abandono		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	E.M.E.B. JOSÉ DE MESSIAS BARROS DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA: ELIANE MAGALHÃES	Sonhar – Mc Gui <i>Melodia de violão;</i> (instrumental da própria canção)
	TÍTULO ESCOLA DO ABANDONO	<i>Melodia de violão;</i> (instrumental da própria canção)
		<i>Melodia de violão;</i>
	ESTA ESCOLA É MUITO BONITA, MAS QUE QUE PENA QUE A NOSSA NÃO É ASSIM.	<i>Melodia de violão;</i> Não nasci na rua Mas me joguei nela Sou mero aprendiz Na vida de favela Onde eu tenho certeza

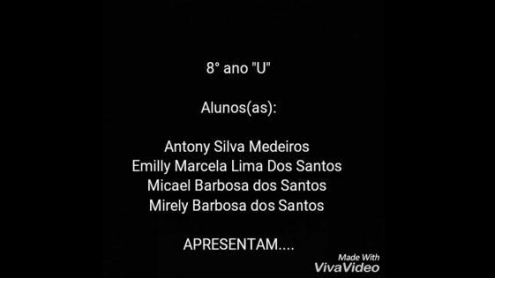
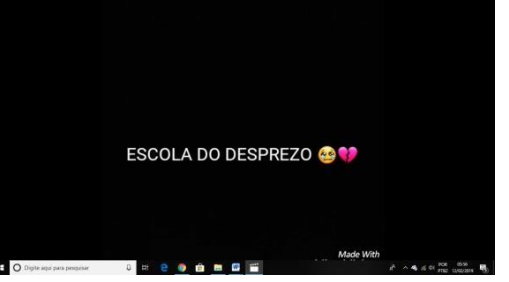
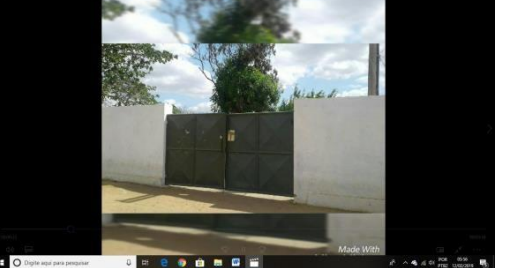
		<i>Ritmo tranquilo e harmonioso;</i> Que a fé nunca morre E a vida real não parece novela
	A NOSSA É ESSA QUE A PREFEITURA ABANDONOU MAS SE FOSSE PELO MENOS LIMPA!	<i>Ritmo tranquilo e harmonioso;</i> Se hoje eu tenho quero dividir/Ostentar pra esperança levar/ Pras crianças nunca desistir Um sonho que leve a gente acreditar
		<i>Ritmo tranquilo e harmonioso</i> Eu peço pra Deus o caminho iluminar
	OLHA ESSA SALA DE AULA: NÃO É LINDA? TAMBÉM ACHAMOS. MAS NÃO É A NOSSA.	<i>Ritmo tranquilo e harmonioso;</i> Que a luta que eu travo não me traga dor Eu faço o possível pra gente ganhar A guerra de miséria que a gente criou Cê ta ligado o quanto é difícil
		<i>Ritmo tranquilo e harmonioso;</i> quando Lá em cima querem derrubar Mas quando embaixo se pede ajuda
	A NOSSA É ESSA, COM AS JANELAS TODAS QUEBRADAS E AS MESAS TODAS RISCADAS E QUEBRADAS.	<i>Ritmo um pouco mais</i> pra te levantar / Sonhar, nunca desistir / Ter fé, pois fácil não é nem vai ser / Tentar até se esgotar suas forças / Se hoje eu tenho quero dividir / ostentar / Pra esperança levar / Sonhar, nunca desistir / Ter fé, ...

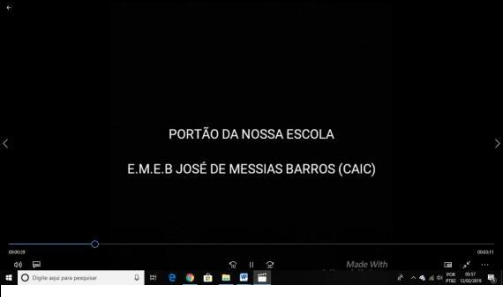
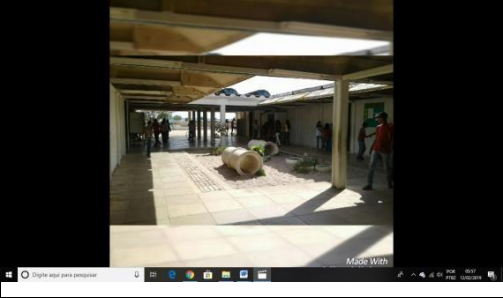
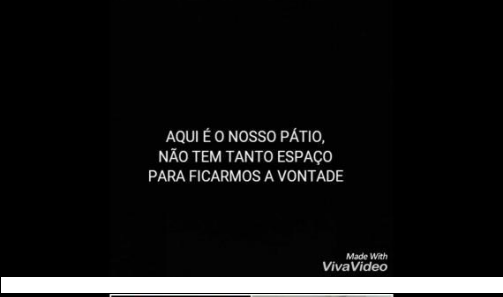
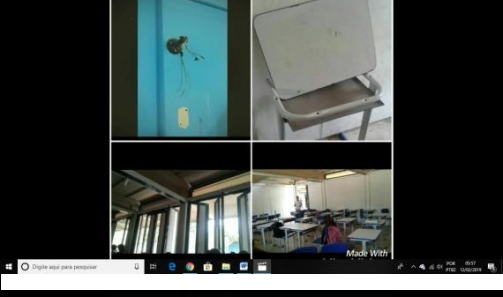
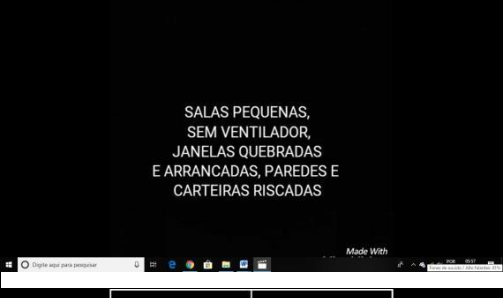
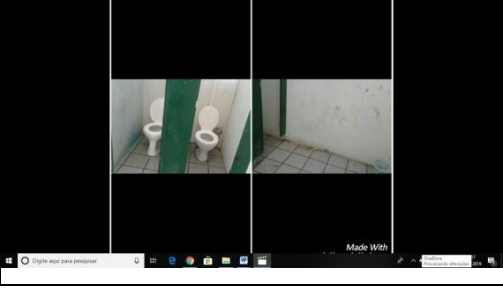
		<i>Ritmo um pouco mais agitado</i> pois fácil não é nem vai ser
	OS MENINOS QUE GOSTAM DE JOGAR BOLA IAM ADORAR ESSA QUADRA!	Tentar até se esgotar suas forças Se hoje eu tenho quero dividir ostentar Pra esperança levar
		Sonhar, nunca desistir
	MAS QUE PENA QUE A DA NOSSA ESCOLA ESTÁ TODA DESTRUÍDA.	Ter fé, pois fácil não é nem vai ser Tentar até se esgotar suas forças Se hoje eu tenho quero dividir ostentar Pra esperança levar Tentar até se esgotarem suas forças
		suas forças Se hoje eu tenho quero dividir
	OLHA COMO ESSA COZINHA É LINDA.	ostentar Pra esperança levar e o mundo sorrir <i>Melodia de violão e outros instrumentos.</i>

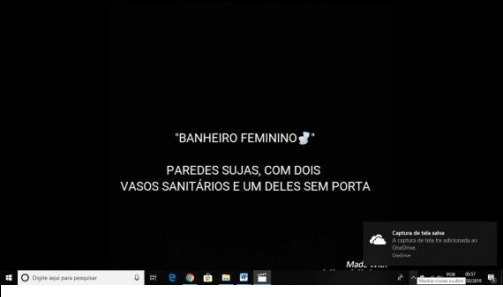
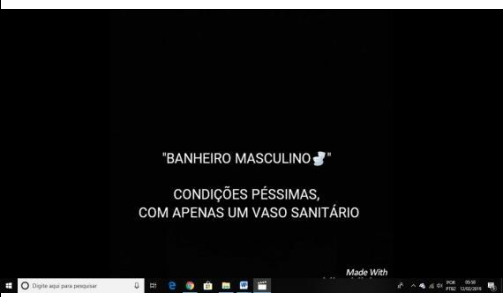
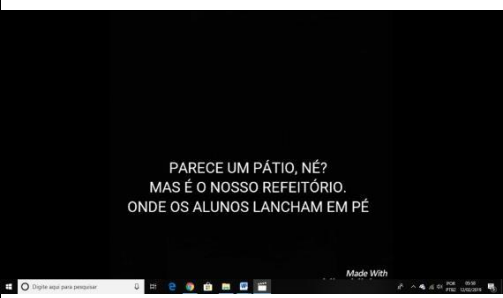
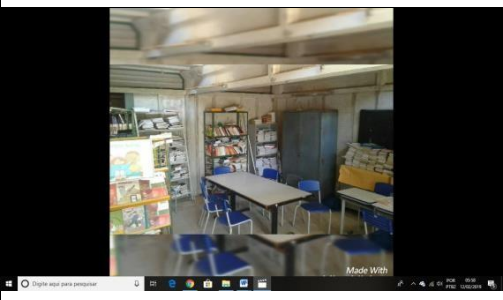
		<i>melodia de violão e outros instrumentos.</i>
	ESSA É AS CONDIÇÕES DA NOSSA COZINHA!	<i>Melodia de violão e outros instrumentos.</i>
	EDITOR: GUSTAVO ALISSON	Criança quer ser jogador pra dar pra Família um futuro melhor
	EDITOR: MATEUS CAVALCANTE	Acende essa luz ai no fim do túnel
	FOTÓGRAFO LUCAS MEDEIROS	Que é pra esse menor no futuro enxergar Se hoje eu tenho
	FOTOGRAFÓ ÉDIOGO SANTOS	quero dividir ostentar Pra esperança levar

	CANTOR MC. GUI MÚSICA: SONHAR	--
---	----------------------------------	----

Tabela 16 - ND3 - Escola do desprezo

IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	NARRATIVA DIGITAL TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA (figura de livros e lápis) PROFESSORA: Eliane Magalhães (figura de uma mulher e coração vermelho)	<i>XXX Tentacion – Changes</i> Solo em piano – expressando tristeza, sofrimento.
	8º ano “U” Alunos(as): Antony Silva Medeiros Emily Marcela Lima dos Santos Micael Barbosa dos Santos Mirely Barbosa dos Santos Apresentam...	Solo em piano – expressando tristeza, sofrimento. Inicia a música, lenta, triste, dolorosa.
	ESCOLA DO DESPREZO (emoji carinha chorando e coração partido)	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.

	Portão da nossa escola E.M.E.B JOSÉ DE MESSIAS BARROS (CAIC)	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	AQUI É NOSSO PÁTIO, NÃO TEM TANTO ESPAÇO PARA FICARMOS A VONTADE	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	SALAS PEQUENAS, SEM VENTILADOR, JANELAS QUEBRADAS E ARRANCADAS, PAREDES E CARTEIRAS RISCADAS	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.

	“BANHEIRO FEMININO (emoji vaso sanitário)” PAREDES SUJAS, COM DOIS VASOS SANITÁRIOS E UM DELES SEM PORTA	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	“BANHEIRO MASCULINO (emoji de vaso sanitário)” Condições péssimas, com apenas um vaso sanitário	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	PARECE UM PÁTIO, NÉ? MAS É NOSSO REFEITÓRIO. ONDE OS ALUNOS LANCHAM EM PÉ	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.

	ESSA É A BIBLIOTECA, TODA EMPOEIRADA, SEM ESPAÇO SUFICIENTE!	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	E SE AINDA NÃO BASTASSE, O “QUADRO” DA NOSSA SALA CAIU (emojis: duas carinhas de choro e um coração rosa partido)	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.
	ESSA É A SEGUNDA PARTE DA ESCOLA	Música que expressa tristeza.
	Onde meses atrás foi queimada brutalmente (emoji: carinha de choro intenso e carinha triste)	Música que expressa tristeza.

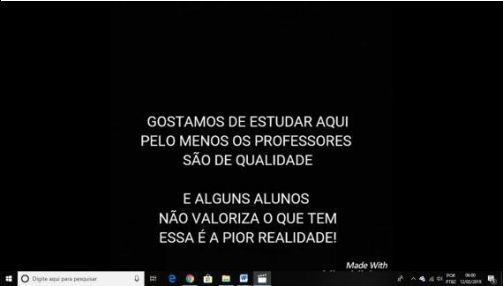
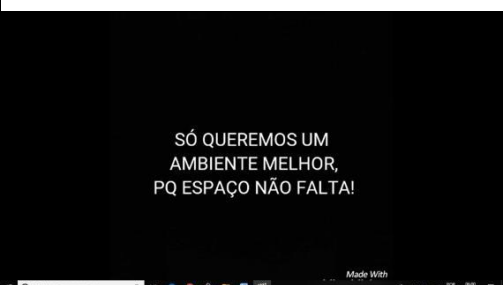
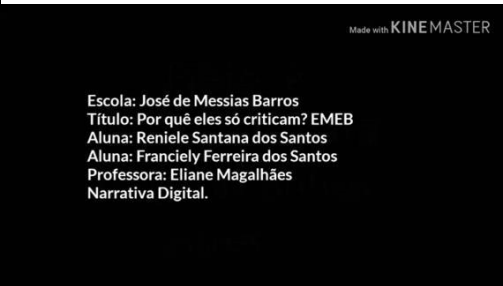
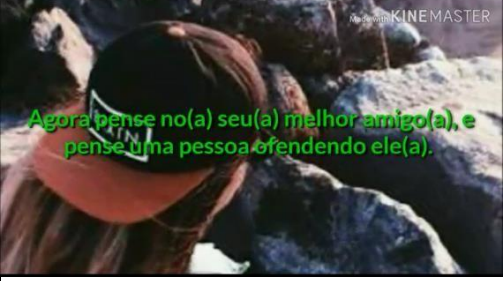
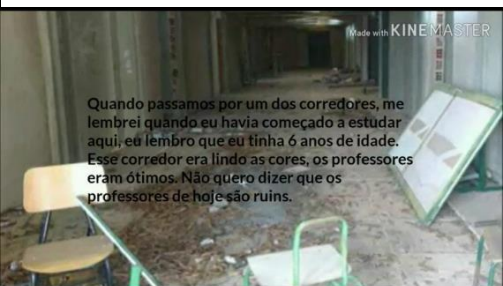
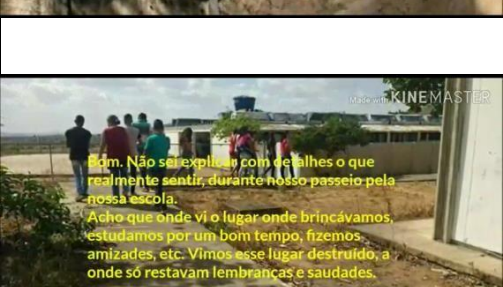
		Música que expressa tristeza.
	GOSTAMOS DE ESTUDAR AQUI PELO MENOS OS PROFESSORES SÃO DE QUALIDADE E ALGUNS ALUNOS NÃO VALORIZA O QUE TEM ESSA É A PIOR REALIDADE!	Música que expressa tristeza.
	SÓ QUEREMOS UM AMBIENTE MELHOR, PQ ESPAÇO NÃO FALTA!	Música que expressa tristeza.
	"FIM" 12/10/2018 GIRAU DO PONCIANO – AL	Música que expressa tristeza.

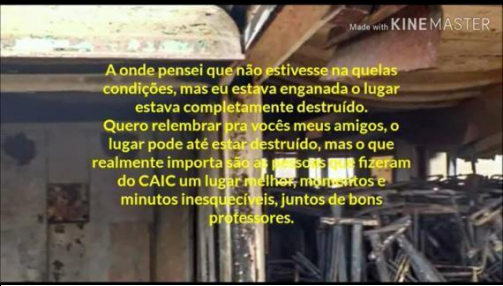
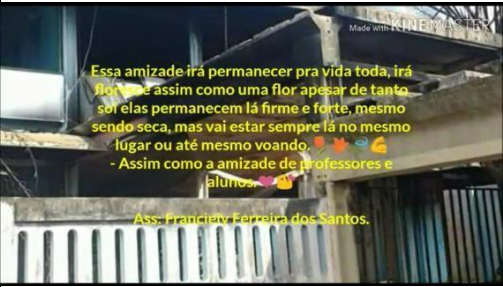
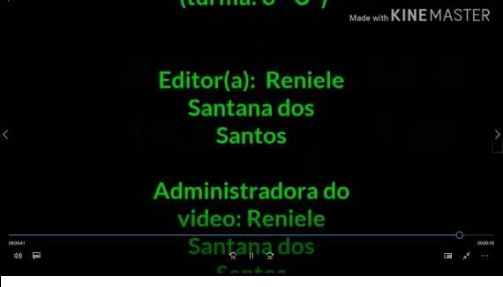
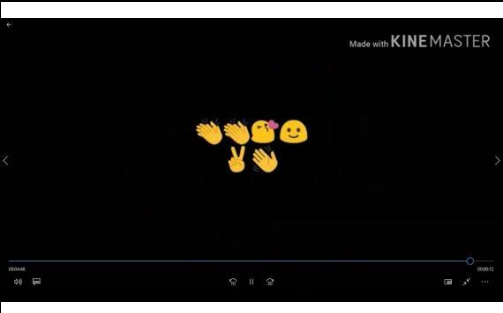
Tabela 17 - ND4 - Por que eles só criticam?

VÍDEO – ND4 – Por que eles só criticam?		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	Escola: José de Messias Barros Título: Por que eles só criticam? Aluna: Reniele Santana dos Santos Aluna: Franciely Ferreira dos Santos Professora: Eliane Magalhães Narrativa Digital	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

	Imagine uma escola que não tem valor na boca dos outros lá fora.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Essa é a nossa escola José de Messias Barros.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Agora pense no(a) seu melhor amigo(a), e pense uma pessoa ofendendo ele(a).	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	I aí, pensou??	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Como você se sentiria??	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Agora você sabe como nós nos sentimos quando falamos mal de nossa escola.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

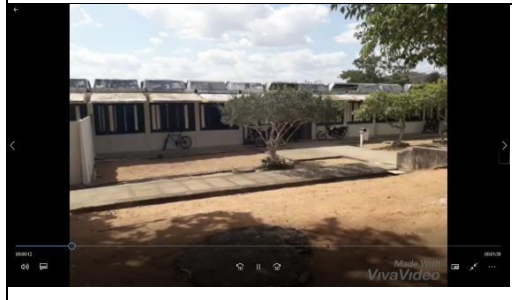
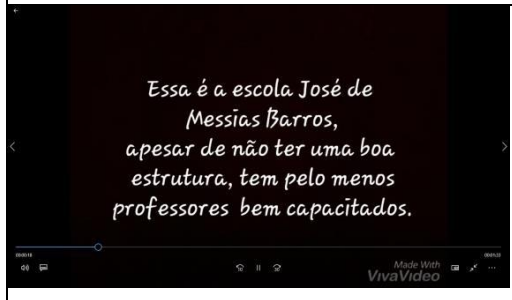
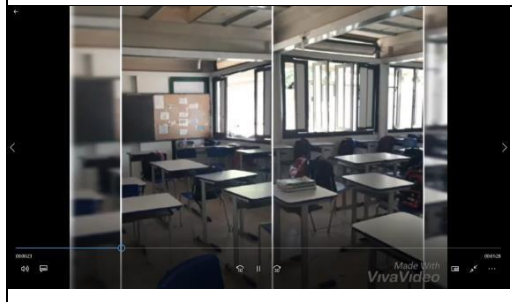
	Essa é a nossa escola...	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	#S&mPalaVraS (emojis mandando beijo)	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	... e nós não temos vergonha de fala para as pessoas	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	que estudamos nela. (emojis mandando beijo)	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Sei que muitas pessoas criticam nossa escola,..	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	..por que pensam que nela só estudam maloqueiros, ladrões etc.. ou seja, pessoa sem futuro.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

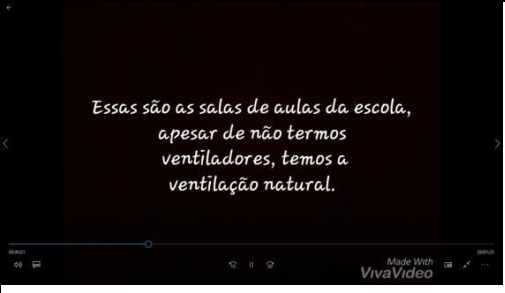
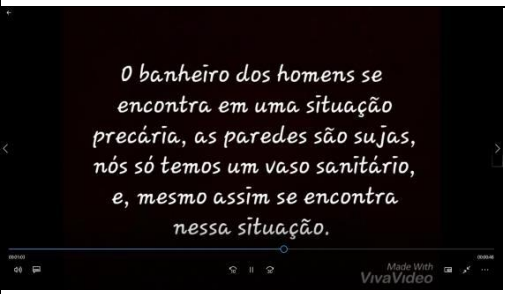
 ..mas também sei que existem pessoas que acreditam que dessa escola irão sair muitos profissionais.	..mas também sei que existem pessoas que acreditam que dessa escola irão sair muitos profissionais.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Eu acredito que vai! 🙏😊	E eu acredito que vai!	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Quando passamos por um dos corredores, me lembrei quando eu havia começado a estudar aqui, eu lembro que eu tinha 6 anos de idade. Esse corredor era lindo as cores, os professores eram ótimos. Não quero dizer que os professores de hoje são ruins.	Quando passamos por um dos corredores, me lembrei quando eu havia começado a estudar aqui, eu me lembro que eu tinha 6 anos de idade. Esse corredor era lindo as cores, os professores eram ótimos. Não quero dizer que os de professores de hoje são ruins.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Hoje a realidade de nossa escola é essa que vocês veem. O melhor diretor dessa escola morreu após sofrer um acidente de moto. José Aparecido foi o melhor diretor dessa escola sem dúvidas! 🙏😊🙏😊 José Aparecido Santana dos Santos	Hoje a realidade de nossa escola é essa que vocês veem. O melhor diretor dessa escola morreu após sofrer um acidente de moto, José Aparecido foi o melhor diretor dessa escola sem dúvidas! (emoji chorando de tristeza, mãos juntas, anjo, coração partido)	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Bom. Não sei explicar com detalhes o que realmente sentir, durante nosso passeio pela nossa escola. Acho que onde vi o lugar onde brincávamos, estudamos por um bom tempo, fizemos amizades, etc. Vimos esse lugar destruído, a onde só restavam lembranças e saudades.	Bom. Não sei explicar com detalhes o que realmente sentir, durante nosso passeio pela escola. Acho que onde vi o lugar onde brincávamos, estudamos por um bom tempo, fizemos amizades, etc. Vimos esse lugar destruído, a onde só restavam lembranças e saudades.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

 A onde pensei que não estivesse na aquelas condições, mas eu estava enganada o lugar estava completamente destruído. Quero relembrar pra vocês meus amigos, o lugar pode até estar destruído, mas o que realmente importa são as pessoas que fizeram do CAIC um lugar melhor, momentos e minutos inesquecíveis, juntos de bons professores.	A onde pensei que não estivesse na aquelas condições, mas eu estava enganada o lugar estava completamente destruído. Quero relembrar pra vocês meus amigos, o que realmente importa são as pessoas que fizeram do CAIC um lugar melhor, momentos e minutos inesquecíveis, juntos de bons professores.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Essa amizade irá permanecer pra vida toda, irá florescer assim como uma flor apesar de tanto sol elas permanecem lá firme e forte, mesmo sendo seca, mas vai estar sempre lá no mesmo lugar ou até mesmo voando. 🌻🌻🌻 - Assim como a amizade de professores e alunos. 🍀🍀🍀 Ass: Franciely Ferreira dos Santos.	Essa amizade irá permanecer pra vida toda, irá florescer assim como uma flor apesar de tanto sol elas permanecem lá firme e forte, mesmo sendo seca, mas vai estar sempre lá no mesmo lugar ou até mesmo voando. (emoji de flores, folha ao vento e braço forte). Assim como a amizade de professores e alunos. (emoji coração rosa e carinha mandando beijo).	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Turma: 8º U Editor(a): Reniele Santana dos Santos Administradora do vídeo: Reniele Santana dos Santos	Turma: 8º U Editor(a): Reniele Santana dos Santos Administradora do vídeo: Reniele Santana dos Santos	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
 Roteiro: Franciely Ferreira dos Santos Fotógrafos (as): Reniele Santana, Franciely Ferreira.	Roteiro: Franciely Ferreira dos Santos Fotógrafos(as): Reniele Ferreira dos Santos, Franciely Ferreira.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Emojis: aplausos, carinha mandando beijo, carinha feliz, vibe positiva e tchau	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

	Adoro vocês meus amigos. (carinha mandando beijo, carinha apaixonada e corações em círculo) Reniele Santana dos Santos	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
---	---	---

Tabela 18 - ND5 - Vamos falar sério

VÍDEO – ND5 – Vamos falar sério.		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	Vamos falar sério.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	Essa é a escola José de Messias Barros, apesar de não ter uma boa estrutura, tem pelo menos bons professores.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.

	Essas são as salas de aula da escola, apesar de não termos ventiladores, temos a ventilação natural.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	Os quadros ainda são de giz em pleno século XXI.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	O banheiro dos homens se encontra em uma situação precária, as paredes são sujas, nós temos um vaso sanitário, e, mesmo assim se encontra nessa situação.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.

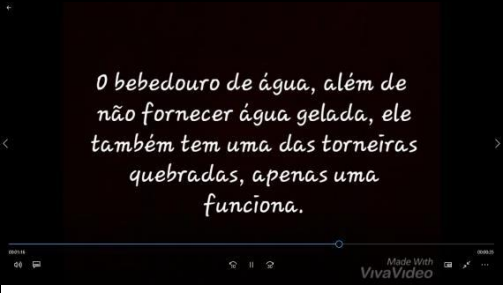
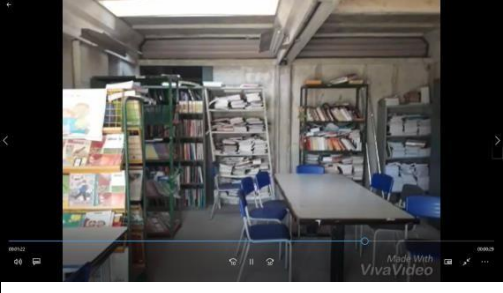
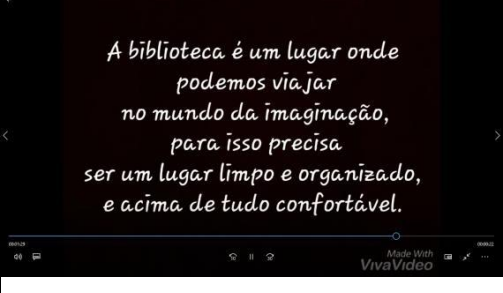
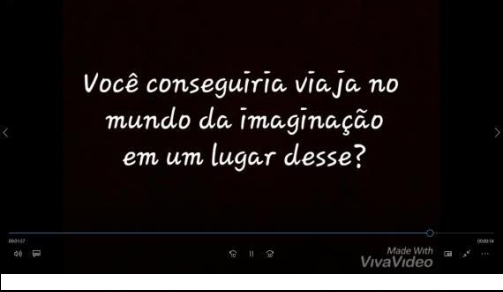
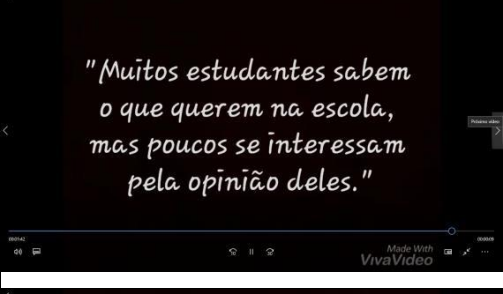
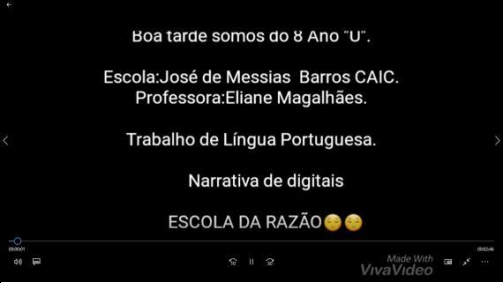
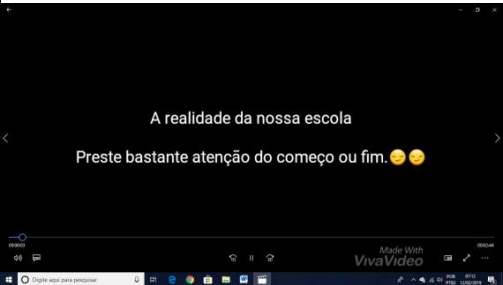
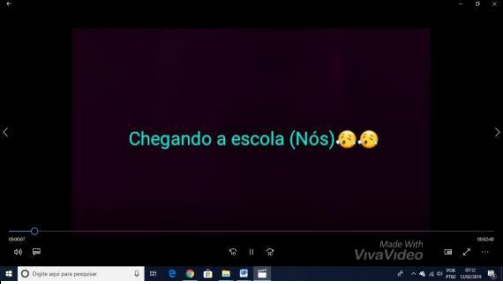
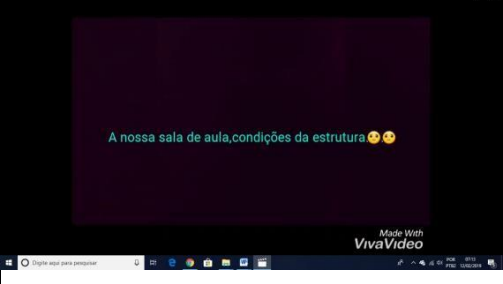
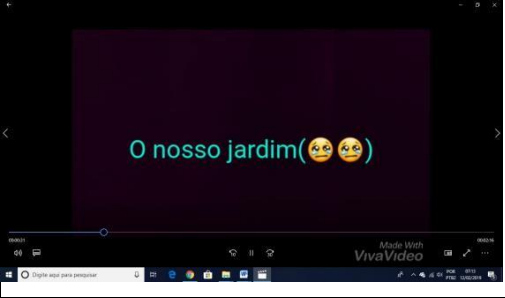
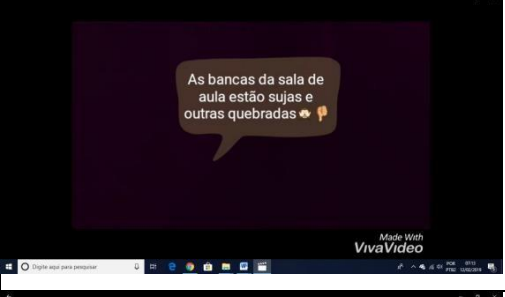
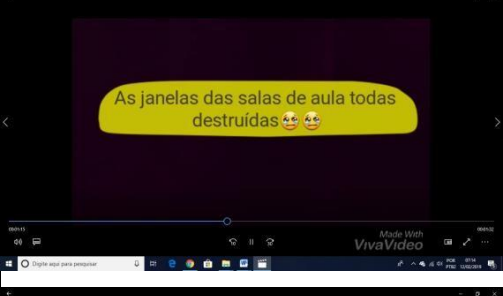
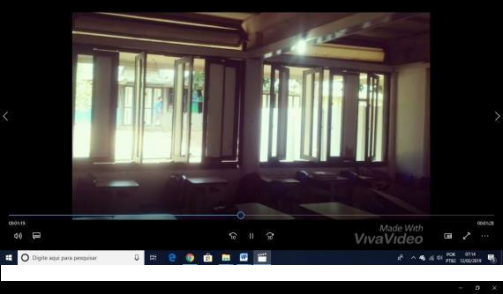
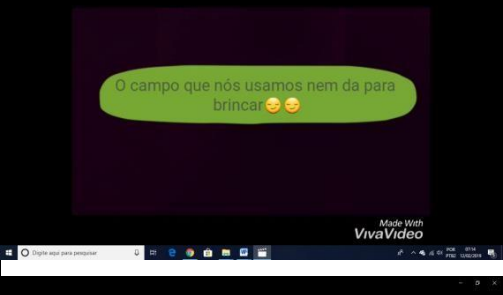
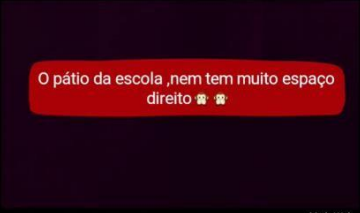
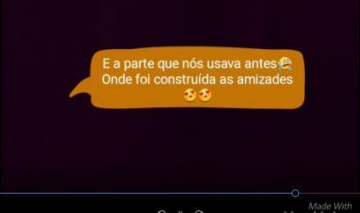
	O bebedouro de água, além de não fornecer água gelada, ele também tem uma das torneiras quebradas, apenas uma funciona.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
		Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	A biblioteca é um lugar onde podemos viajar no mundo da imaginação, para isso precisa ser um lugar limpo e organizado, e acima de tudo confortável.	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	Você conseguiria viajar no mundo da imaginação em um lugar desse?	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	“Muitos estudantes sabem o que querem na escola, mas poucos se interessam pela opinião deles.”	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.
	Trabalho solicitado pela professora de Língua Portuguesa Eliane Magalhães. Aluno: Everton da Silva Lourenço	Música instrumental lenta e com leves batidas que trazem a sensação de expectativa por algo ruim.

Tabela 19 - ND6 - Escola da razão

VÍDEO – ND6 – Escola da razão		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	Boa tarde somos do 8º ano “U”. Escola: José de Messias Barros CAIC. Professora: Eliane Magalhães. Trabalho de Língua Portuguesa. Narrativa de digitais ESCOLA DA RAZÃO (emojis carinhas reflexivas)	Instrumental levemente agitado.
	A realidade da nossa escola Preste bastante atenção do começo ou fim. (emoji carinha vaidosa)	Instrumental levemente agitado.
	Chegando a escola (nós) (emoji carinhas de exaustão)	Instrumental levemente agitado. Inicia-se a música: um rap latino.
		Batida do rap.
	A nossa sala de aula, condições da estrutura. (emoji carinha preocupada)	Batida de rap latino.

		Batida de rap latino, com sons que lembram uma escola ao fundo.
	O nosso jardim (emoji carinha chorando)	Batida de rap latino, com sons que lembram uma escola ao fundo.
		Batida de rap latino, com sons que lembram uma escola ao fundo.
	As bancas da sala de aula estão sujas e outras quebradas (emoji macaquinho com os olhos tapados e sinal de negativo)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.

	As paredes da sala de aula estão sujas e riscadas (emoji sinal de positivo)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
	As janelas das salas de aula todas destruídas (carinhas chorando)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
	O campo que nós usamos nem dá para brincar (emoji carinhas vaidosas)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.

		Batida de rap latino.
	O pátio da escola, nem tem muito espaço direito (emoji macaquinho com as mãos sobre a boca)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
	E a parte que nós usava antes (carinha de choro intenso) Onde foi construída as amizades (carinhas apaixonadas)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.

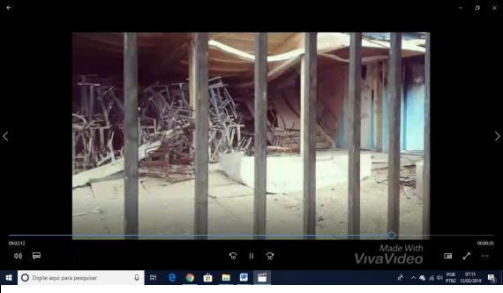
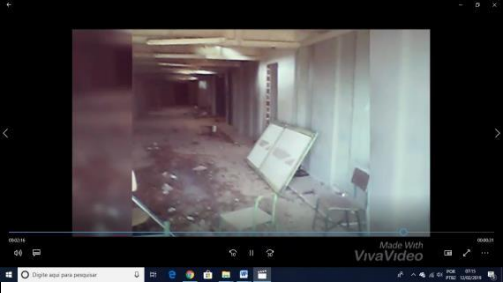
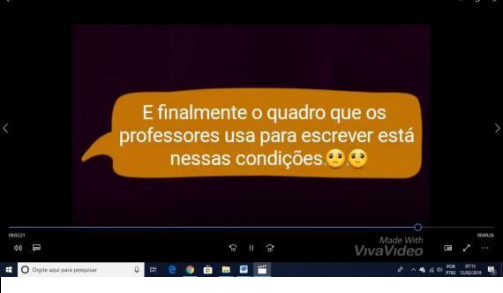
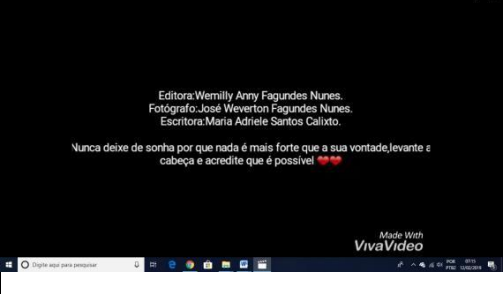
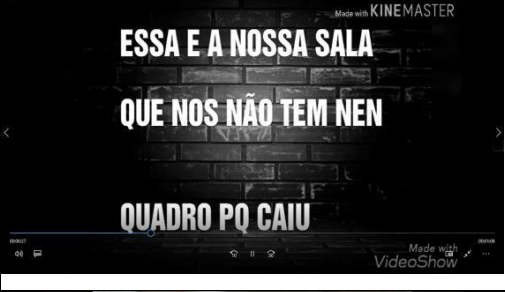
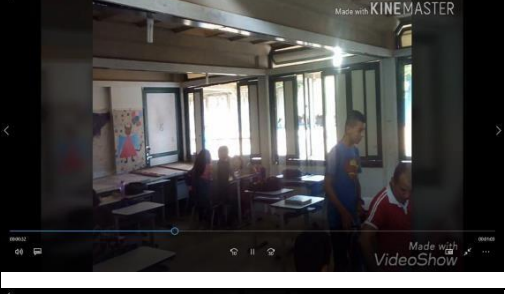
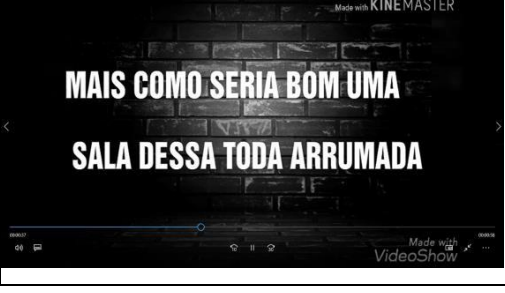
		Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
	E finalmente o quadro que os professores usa para escrever está nessas condições (carinhas apreensivas)	Batida de rap latino.
		Batida de rap latino.
	Editora: Wemilly Anny Fagundes Nunes. Fotógrafo: José Weverton Fagundes Nunes. Escritora: Maria Adriele Santos Calixto. Nunca deixe de sonhar por que nada é mais forte que a sua vontade, levante a cabeça e acredite que é possível 🍀🍀	Batida de rap latino.

Tabela 20 - ND7 – Escola futura

VÍDEO – ND7 – Escola futura		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL

	E.M.E.B JOSÉ DE MESSIAS BARROS PROFESSORA: ELIANE MAGALHÃES ESCOLA FUTURA	<i>In the end – Linkin Park</i> Música instrumental meio agitada.
	ESSA É A NOSSA ESCOLA	musical instrumental meio agitada.
		Música instrumental meio agitada.
	ESSA É A NOSSA SALA QUE NÃO TEM NEN QUADRO PQ CAIU	Música instrumental meio agitada. As batidas do heavy metal (estilo de rock) se tornam mais intensas e pesadas.
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	MAIS COMO SERIA BOM UMA SALA DESSA TODA ARRUMADA	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.

		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	ESSA E A BIBLIOTECA QUE NÓS TEM TODA DESARRUMADA	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	MAIS SERIA UM SONHO NOS TER UMA BIBLIOTECA DESSA	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	MAIS NOSSO BANHEIRO NEM TEM PORTA E PRIVACIDADE	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.

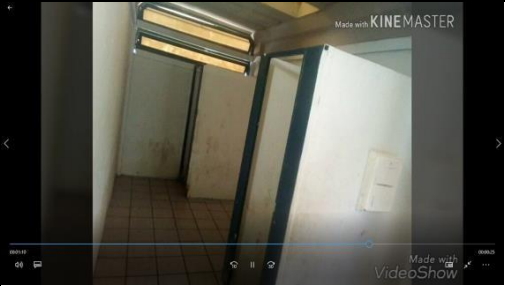
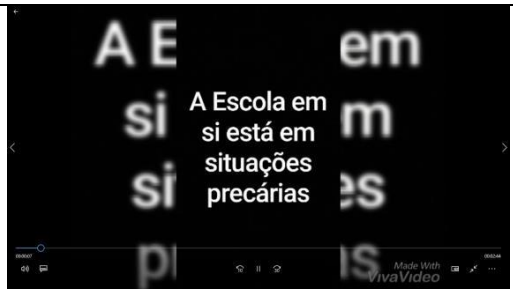
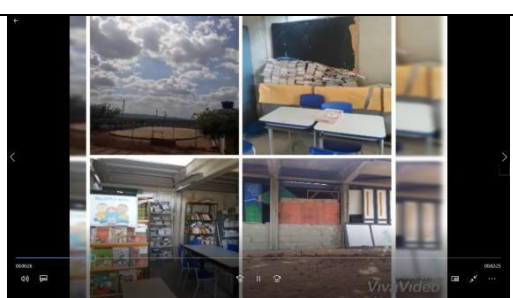
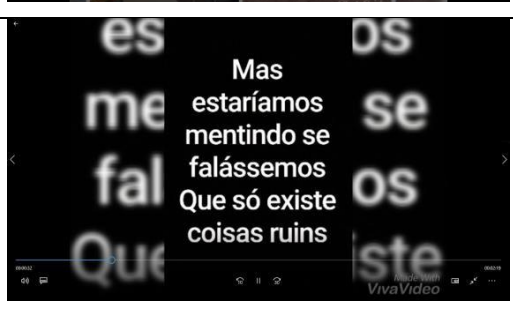
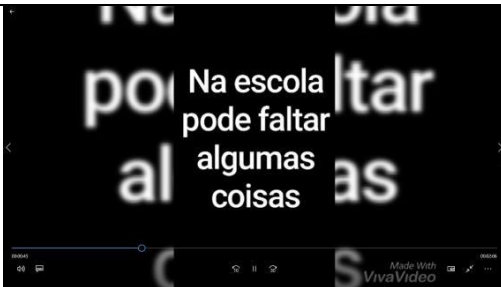
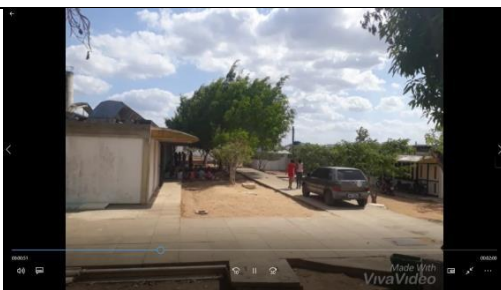
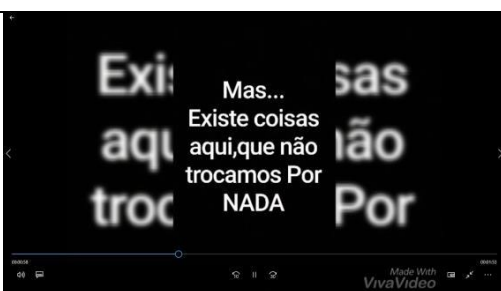
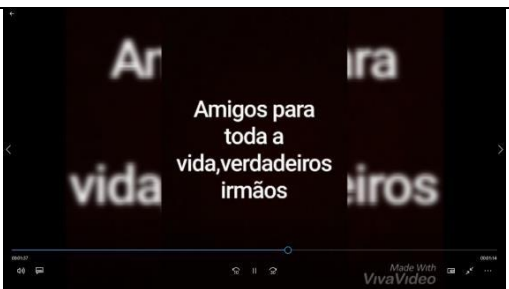
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	MAIS SERIA MUITO BOM NOS TER UM BANHEIRO DESSE	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	E ISSO GALERA TERMINO E OBRIGADO POR ASSISTIR	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
	ATORES: IZAURO PEREIRA EMANOEL THIAGO	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.

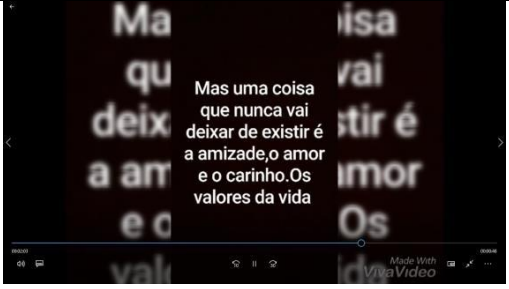
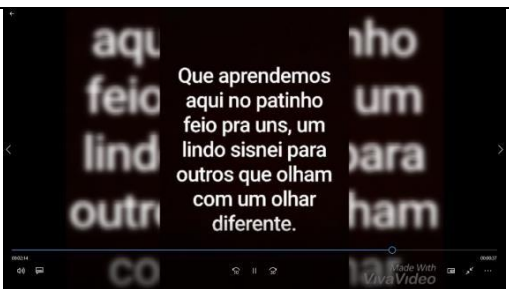
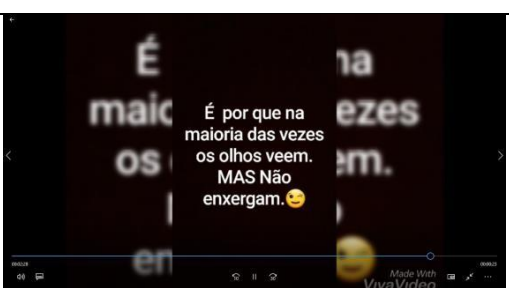
Tabela 21 - ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam

VÍDEO – ND8 – Os olhos veem, mas não enxergam		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL

		<i>Fim de ano Rafinha Acústico</i> Introdução instrumental da música - violão Estou vendo filme,
	A Escola em si está em situações precárias	Cada estrada que eu passei, Cada historia que eu vivi,
		Os futuros que eu sonhei, Cada dia, cada mês, Cada estação,
	Podemos até reclamar de várias coisas	que eu dividi com vocês, Abri meu coração,
		Se um dia alguém falou, Que o que foi não volta mais, A vida continua, a escolha
	Mas estaríamos mentindo se falássemos que só existe coisas ruins	é sua, Sou feliz de olhar pra trás, Como não lembrar de

		vocês? Como não chorar outra vez? Só de lembrar, Poder te abraçar,
	Na escola pode faltar algumas coisas	Se a estrada se abrir, E eu tiver que seguir,
		Vou levar comigo cada amor de amigo, Como não querer
	Mas... Existe coisas aqui, que não trocamos por NADA	de novo? Posso até ser bobo com vocês,
		Viveria tudo outra vez. Instrumental – violão.
	Como as amizades que construímos...	Instrumental violão.

		Portas se abriram, Tive dias de frio, Histórias surgindo,
		Corações se unindo, Cada choro, Cada riso,
		Cada emoção que eu dividi com vocês, Abri meu coração,
	Amigos para toda a vida, verdadeiros irmãos	Se um dia alguém falou, Que o que foi não volta mais, A vida continua,
		a escolha é sua, Sou feliz de olhar pra trás, Como não lembrar
	A Escola pode não ter várias coisas	de vocês? Como não chorar outra vez? Só de lembrar,

		Poder te abraçar, E os laços que eu plantei? Que formaram raízes
	Mas uma coisa nunca vai deixar de existir é a amizade, o amor e o carinho. Os valores da vida	no meu chão, Vou colher por toda vida amigos do meu coração,
		E se o mundo te esquecer, Quando o dia amanhecer, Quero estar aqui
	Que aprendemos aqui no patinho feio pra uns, um lindo sisnei para outros que olham com um olhar diferente.	também, Vamos juntos pro ano que vem ... Instrumental – violão
		Som do violão em solo.
	É por que na maioria das vezes os olhos veem. MAS Não enxergam. (emoji carinha piscando o olho)	<i>Som do violão em solo.</i> Como não lembrar de vocês? Como não chorar outra vez?

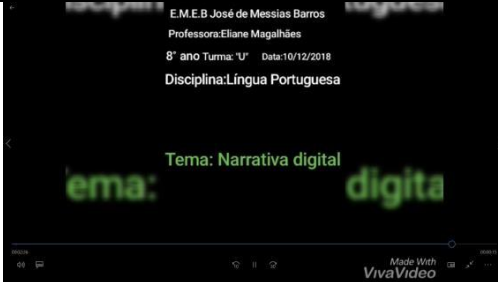
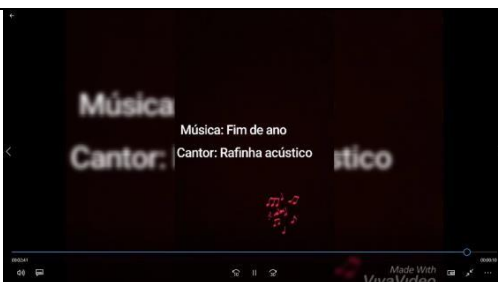
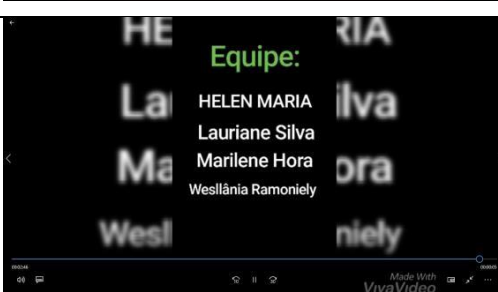
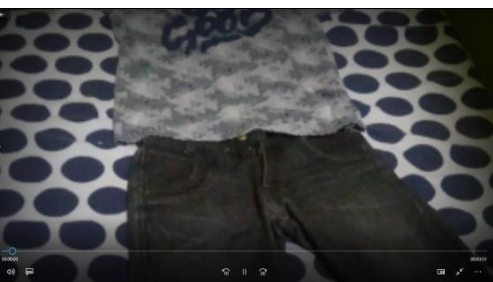
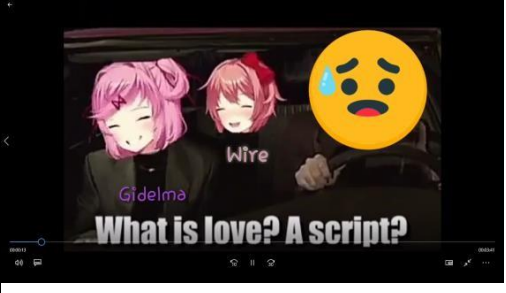
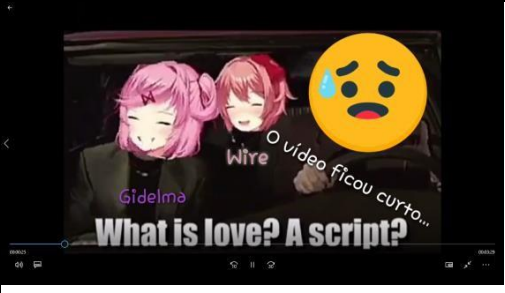
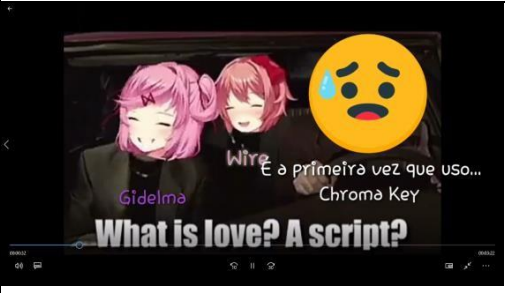
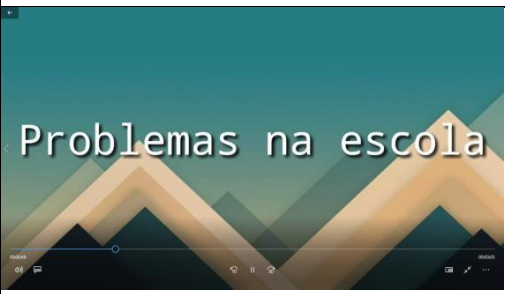
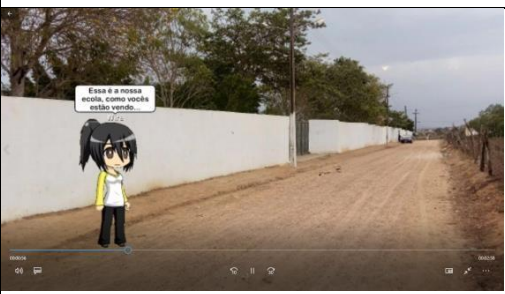
	E.M.E.B José de Messias Barros Professora: Eliane Magalhães 8º ano: "U" Data: 10/12/2018 Disciplina: Língua Portuguesa Tema: Narrativa digital	Só de lembrar, Poder te abraçar, Se a estrada
	Música: Fim de ano Cantor: Rafinha acústico	se abrir, E eu tiver que seguir, Vou levar
	Equipe: Helen Maria Lauriane Silva Marilene Hora Wesllânia Ramoniely	Comigo cada amor de amigo, Como não querer de novo?

Tabela 22 - ND9 - Vergonha alheia

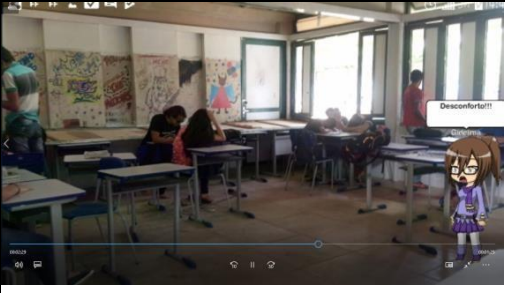
VÍDEO – ND9 - Vergonha alheia		
IMAGEM	TEXTO	FUNDO MUSICAL
	Nesse Domingo...	
	(Roupa estendida sobre a cama)	<i>Som de uma buzina.</i>

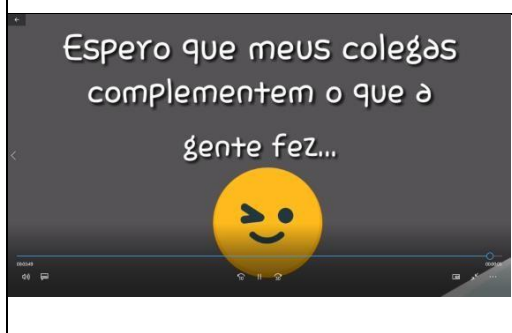
	(Jovem deitado na cama, olhando na direção da câmera)	<i>Uma voz estridente e engraçada:</i> “- Acorda, filho da puta,
	(mesmo jovem, agora dormindo)	Lazarento, sem vergonha! Levanta!”
	(mesmo jovem sentado sobre a cama, com a mão no olho)	Tá na hora de trabalhar, cassete!
	(o mesmo jovem de pé)	Vai seu... <i>Risos engraçados</i>
	(No carro, três amigos dialogam, as imagens foram aletradas, tendo imagens de duas bonecas e um emoji no rosto) Gidelma/ Wire/ <i>What is love? A script?</i>	<i>Música agitada e dançante.</i> - Preguiça!
	(mesma cena) Gidelma/ Wire/ <i>What is love? A script?</i> (O motorista fala:) - Eu não entendi o que é rasgar...	<i>Música agitada e dançante.</i>

	(mesma cena) Gidelma/ Wire/ What is love? A script? (O motorista fala:) - O vídeo ficou curto...	<i>Música agitada e dançante.</i>
	(mesma cena) Gidelma/ Wire/ What is love? A script? (O motorista fala:) - É a primeira vez que uso... Chroma Key	<i>Música agitada e dançante.</i>
	Trabalho de Língua Portuguesa	Som instrumental que expressa suspense e humor com certa leveza.
	E.M.E.B José de Messias Barros	Som instrumental que expressa suspense e humor com certa leveza.
	Problemas na escola	Som instrumental que expressa suspense e humor com certa leveza.
	Essa é a nossa escola, como vocês estão vendo...	Som instrumental que expressa suspense e humor agora com umas batidas de remixagem.

	aparentemente parece está tudo em ordem más...	Som instrumental que expressa suspense e humor agora com umas batidas de remixagem.
	não se enganem... pois, o que aparenta ser não é...	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Escola por fora	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
		Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
		Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
		Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.

		Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Sala de aula 8º "U"	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
		Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Essa é a sala de aula onde estudamos	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	O único problema que há nela é...	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	A falta de ventiladores causa um grande...	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.

	Desconforto!!!	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Lousa	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Como vocês podem ver, ele está todo sujo e estragado	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de remixagem.
	Além de ser um quadro muito antigo e muito usado...	---
	Biblioteca	Som inicialmente lento, mas que se torna levemente agitado e dançante.
		Som inicialmente lento, mas que se torna levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.

	Essa biblioteca está um caso precário...	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.
	Pois a verba que vem para melhorar a escola é...	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.
	Usada para outros fins...	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.
	FIM	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.
	Membros do grupo: Fabrício Gidelma Wire Rodrigo	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.
	Espero que meus colegas complementem o que a gente fez... (emoji piscando um dos olhos)	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e remix de dj.

4.2 As Narrativas Digitais: os alunos como respondentes

A análise das ND foi realizada por amostragem, por se tratar de uma metodologia exploratória. Entre as implicações em analisar essas produções, está a de selecionar determinadas categorias para, com base nelas, construir a análise. Esse é um ponto de bastante reflexão, pois como aponta André (1992).

[...] Para proceder a essa crítica o pesquisador vai ter que se apoiar num referencial teórico que o oriente na escolha inicial das categorias de análise e posteriormente na sua reconstrução em face das características específicas do objeto de estudo. Além disso, é preciso que ele mantenha essa atitude crítica ao longo do trabalho de pesquisa e mesmo no final dele, questionando o valor e a pertinência de suas análises e pressupostos, identificando seus limites e buscando medidas concretas de superá-las. (ANDRÉ, 1992, p. 32)

Portanto para a análise que me proponho a fazer das ND enquanto produto de uma prática de letramento pautada na concepção ideológica, conforme propõe Street (2014), situada no contexto social de meus alunos e em suas práticas sociais de uso da língua, e que utilizou a tecnologia digital disponível a eles, os seus próprios smartphones e aplicativos de edição de vídeos e textos, foram estabelecidos cinco níveis de análise dos dados: **1) Discursivo** – a) Pertinência do ponto de vista em relação à temática; b) Valoração crítica e c) Estrutura textual; **2) Estrutura da Narrativa**; **3) Argumentação**; **4) Articulação entre as linguagens** e **5) Construção do estilo culto**. Aos quais lanço o olhar a partir de então.

1) Discursivo:

a) Pertinência do ponto de vista em relação à temática

Conforme se discutiu em sala de aula, o objetivo dessa produção era apresentar a visão dos sujeitos sobre a escola, eles deveriam expor, utilizando-se da multimodalidade, as imagens que tinham da EMEB José de Messias Barros, ou seja, externar suas representações da escola, que poderiam ser positivas ou negativas. Com a conclusão de tais produções, percebeu-se que todas as narrativas (nove) traziam uma representação negativa da escola, embora, em algumas, havia, também, a presença marcada da identificação dos alunos com a instituição e a exposição daquilo que eles viam de bom na escola: as relações de amizade nela estabelecidas.

A imagem negativa da escola apareceu, nas ND, desde o título de várias delas, como se pode ver em ND1 - A escola da *bagunça*; ND2 - Escola do *abandono*; ND3 - Escola do

desprezo; ND5 - *Vamos falar sério*; e ND9 - *Vergonha* alheia. Os termos selecionados pelas equipes para compor os títulos de seus trabalhos, nas ND 1, 2 e 3, já refletem a forma como veem sua escola: “da bagunça”, “do abandono” e “do desprezo” são os caracterizadores do ambiente que frequentam diariamente.

Esses qualificadores, na verdade, apontaram para o posicionamento dos alunos em relação ao descaso que a escola foi tratada pelo setor público e que afetou o cotidiano da comunidade escolar em questão. Os posicionamentos apareceram também por meio de expressões (variações linguísticas diastráticas) que indicam um estilo jovem de comunicação, quase gírio, como na ND5, “Vamos falar sério”. Na ND, esse estilo mais informal, é adequado. Trata-se de uma produção textual midiática, um filme, que acolhe marcas singulares identitárias. Ao trazer a inquietação (*Vamos falar sério*) o título apontou também para a falta de preocupação com a realidade na qual estão inseridos por parte das políticas públicas educacionais no município.

O título da ND9, assim como os já mencionados, estabeleceu não só a imagem negativa que a equipe tinha da escola, mas também apontou para o sentimento que carregam em relação à realidade na qual se viam inseridos: “Vergonha alheia” é um sentimento de constrangimento, embaraço, por presenciar algo que o outro faz e não percebe o quanto está sendo ignorante em seu ato ridículo. Ao trazer tal expressão para sua produção, os componentes da equipe associaram tal constrangimento ao estado de caos que, a seus pontos de vista, a escola estava imersa.

A sustentação da temática das representações negativas foi assegurada nas ND através das descrições da escola, que mostraram a estrutura precária e a falta de condições mínimas de funcionamento: banheiros com apenas um vaso com descarga, sem pia; ventiladores quebrados; cozinha sem mobiliária e utensílios essenciais; salas com portas e janelas quebradas; ausência de espaço para atividades físicas; biblioteca que não oferece o mínimo de conforto. Isso foi feito através da relação texto-imagem-música, pois ambos se complementaram: o texto trouxe a percepção dos sujeitos quanto à escola; as imagens, provas de suas falas, além de elucidarem seus posicionamentos; enquanto isso, a música corroborou para os sentidos negativos atribuídos à instituição, uma vez que são músicas de resistência, como o rap e o hip hop - ND1, ND6, ou de lamento (ND1, ND3), dor, tristeza ((ND3),) e expectativas (ND2, ND5, ND8) diante da situação desagradável que viviam.

Também apareceram relatos que mostraram as consequências do descaso com que a escola é tratada, que culminou em um incêndio no prédio já desativado da escola. Em várias narrativas, a imagem de como a escola ficou e de como eles se sentiam em relação a isso ficou

bem marcada.

Diante dessa situação, os alunos, apontaram para a escola como um lugar que não atendia a suas expectativas para uma instituição de ensino, precisando de melhorias na estrutura física como se sugere na ND3 “*Só queremos um ambiente melhor, pq espaço não falta!*”.

		Música que expressa tristeza.
	SALAS PEQUENAS, SEM VENTILADOR, JANELAS QUEBRADAS E ARRANCADAS, PAREDES E CARTEIRAS RISCADAS	Música que expressa tristeza.

Ilustração 20 - Recorte da ND3 – Escola do desprezo

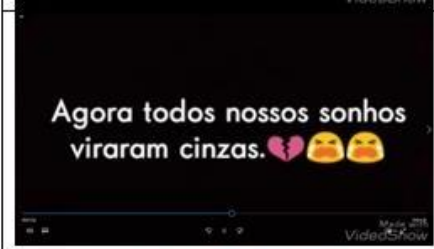
	Agora todos nossos sonhos viraram cinzas. (emoji coração partido rosa e dois emojis chorando)	Batida leve e penosa do rap. no braço pra se ligar, que o bagulho, quando é fácil, alguém sempre vem cobrar. Quando que eu vou me jogar, esse estado não me ajudou,
		Batida leve e penosa do rap. fazer Rap em Alagoas só se for por amor A não ser uns a favor, que dá uma ideia com carinho,

Ilustração 21 - Recorte da ND1 Escola da bagunça

	Onde meses atrás foi queimada brutalmente (emoji: carinha de choro intenso e carinha triste)	Música que expressa tristeza.
		Música que expressa tristeza.

Ilustração 22 - Recorte da ND3 – Escola do desprezo

	Hoje a realidade de nossa escola é essa que vocês veem. O melhor diretor dessa escola morreu após sofrer um acidente de moto. José Aparecido foi o melhor diretor dessa escola sem dúvidas! (emoji: chorando de tristeza, mãos juntas, anjo, coração partido)	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
--	--	---

Ilustração 23 - Recorte da ND4 – Por que eles só criticam

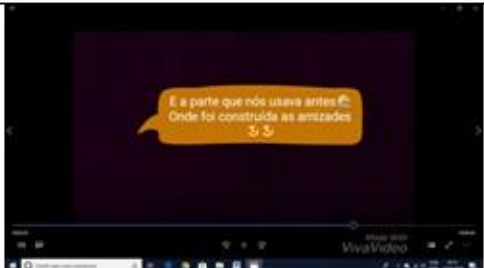
	E a parte que nós usava antes (carinha de choro intenso) Onde foi construída as amizades (carinhas apaixonadas)	Batida de rap latino.
---	--	------------------------------

Ilustração 24- Recorte da ND6 - Escola da razão

b) Valoração crítica

A postura dos sujeitos frente às representações negativas que fizeram da escola foi de lamento, mas também de protesto. Seus posicionamentos foram expressos através de críticas que fizeram de forma embasada naquilo que viam diariamente, mas também naquilo que sabiam/sabem serem seus direitos, como espaço físico confortável para estudar, seja na sala de aula ou na biblioteca; lazer, por isso mencionaram o pátio e a quadra; alimentação

preparada e distribuída em ambientes adequados, por isso mostraram a cozinha e o pátio que funciona como refeitório improvisado; além das necessidades básicas, como usar o banheiro e tomar água. Trago trechos escritos pelos produtores das narrativas que exemplificam isso.

ND3:

“Aqui é nosso pátio, *não tem tanto espaço para ficarmos a vontade*”

“Parece *um pátio*, né? Mas *é* nosso refeitório. Onde os alunos lancham em pé”

“BANHEIRO MASCULINO - *Condições péssimas*, com apenas um vaso sanitário”

ND5:

“O bebedouro de água, além de *não fornecer água gelada*, ele também tem *uma das torneiras quebradas*, apenas uma funciona.”

“A biblioteca é um lugar onde podemos viajar no mundo da imaginação, para isso *precisa ser um lugar limpo e organizado, e acima de tudo confortável.*”

“*Você conseguiria viajar no mundo da imaginação em um lugar desse?*”

ND9:

“Essa é a nossa escola, como vocês estão vendo...” “aparentemente parece está tudo em ordem más...” “*não se enganem... pois, o que aparenta ser não é...*” “Essa biblioteca está um caso precário...”

“Pois a *verba* que vem para melhora a escola é...” “*Usada para outros fins...*”

Os trechos destacados dos enunciados presentes nas ND elucidaram como os sujeitos são críticos em relação ao seu cotidiano. Eles estavam em uma situação à qual não eram alheios, por isso suas formas de valorar a escola não foram ingênuas, mas revelaram jovens críticos, conscientes da negação de seus direitos. Por isso, suas narrativas foram, além de suas representações da escola, denúncias sociais dos descaminhos que se percorre em educação naquele espaço, que, para eles, se configura como a escada para o progresso em suas vidas, mesmo que alguns se vejam incapazes de galgar esses degraus.

c) Estrutura textual:

Um último aspecto analisado no tocante ao nível discursivo é o da estrutura textual. Como os sujeitos elaboraram suas sequências narrativas? A fim de que se entendesse a

estrutura das produções, trago, a seguir, o exemplo de como se deu esse processo em um desses textos – a ND1.

A ND 1 inicia-se com um slide em fundo preto e com letras brancas com a identificação do trabalho: nome da escola, alunos responsáveis, disciplina, professora e turma; abaixo dessa identificação, está, em um tom mais discreto, o verbo “apresentam”. O segundo slide, com a mesma configuração, traz o título da narrativa entre aspas: “A escola da bagunça”. O uso desse sinal de pontuação aconteceu de maneira pretensiosa: elucidam que essa é a visão que têm da escola. A partir desse ponto, fazem a apresentação de como a EMEB José de Messias Barros era no passado: um prédio bonito, uma estrutura física complexa, ampla, e, diferente de como é vista hoje, “uma das melhores da cidade”.

Em outras palavras, a equipe mostrou o passado glorioso da instituição na qual estudam. Imediatamente após, aparecem as imagens do presente e do que é considerado pelos sujeitos, motivo de lamento. Ao apresentarem aquilo que consideram “descuido” em relação à escola, expõem fatos que, aos seus modos de ver, acarretaram a situação atual na qual se veem inseridos, perceptível em trechos como “Essa é a nossa única escolha...”, “Isso aí foi o que sobrou para nós alunos”. Assim concluíram a narrativa, deixando subentendida a inquietação: “E agora, o que devemos/podemos fazer?”, ou seja, que futuro nos aguarda? Concluindo a produção, trouxeram, no penúltimo slide, os dados sobre a música e o agradecimento: “Obrigado pela atenção de todos”, e, no último slide, a palavra “FIM”.

Considero a produção dessa equipe (composta por três meninos, ambos moradores da zona urbana) com um diferencial em relação às demais (não digo com isso que seja uma produção melhor ou pior), já que construiu, ainda que de maneira bem rasa, uma linha do tempo da escola, na qual retomaram o passado no intuito de compreender o presente e projetar o futuro, pois, como afirma Neto em Luchese, Fernandes e Belusso (2018, p. 12), “Todos que buscam o passado procuram elucidar como certos problemas do presente têm suas raízes em períodos anteriores”.

Para construir a sequência da narrativa, os alunos utilizaram fotos que foram tiradas por eles mesmos na escola, durante um passeio em busca de registros sobre imagens que tinham de tal espaço, com exceção das imagens onde apareceu a escola em sua fase inicial, no período próximo de sua inauguração, e daquelas cujo prédio, onde aconteceram as aulas até 2017, está em chamas, que foram pesquisadas na web. Os elementos verbais foram construídos e revistos pela equipe ainda quando a narrativa era apenas um roteiro, passando sempre por adaptações para atender aos propósitos dos alunos quanto à representação da escola que buscavam passar. A música é um rap do grupo NCS, Neurônio Sub-Consciente,

Quem vai chorar?, que acompanha toda a narrativa.

Considerando o exposto e as demais produções, posso afirmar que a estrutura narrativa foi bem desenvolvida por todas as equipes, mesmo tendo, em alguns casos, enfatizado o desenvolvimento e deixado a contextualização ou o desfecho de maneira mais simples, não tão bem demarcada/o.

2) Argumentação: Estruturas argumentativas:

As equipes se mobilizaram, cada uma a seu modo e conforme sua intenção, para construir suas argumentações. Buscarei aqui mostrar como foi essa mobilização para convencer o interlocutor de seus posicionamentos acerca da imagem que tinham da escola. É importante ressaltar, ainda, que não foram estabelecidas estruturas prévias a serem seguidas.

Uma das formas de argumentação encontrada pelos alunos foi a do contraste. Essa foi a técnica utilizada na ND2, ND7 e ND8. Sendo que na ND2 e na ND7, o contraste foi feito a partir do real versus ideal, e vice-versa. Já na ND8 esse elemento se deu pela oposição estrutura física precária versus relações humanas e valores dentro da instituição escolar.



Ilustração 25 - Recorte da ND2 – Escola do abandono

Nesse trecho da ND2 a imagem traz a fachada de uma escola, que, para os meninos dessa equipe, é considerada ideal. O texto sobre essa imagem diz que a escola é muito bonita, *mas* que pena que a nossa não é assim. Todo o texto traz esse marcador de oposição para dizer que o que é visto como positivo não é a realidade deles.

Em um movimento semelhante, a ND7 traz esse mesmo contraste, utilizando-se do mesmo operador argumentativo, o *mas* (que nessa equipe aparece em desacordo com as regras da ortografia), como se pode ver na imagem.

	MAIS COMO SERIA BOM UMA SALA DESSA TODA ARRUMADA	Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.
		Música de um tom pesado e agitado - heavy metal.

Ilustração 26 - Recorte da ND7 – Escola futura

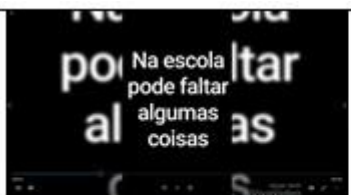
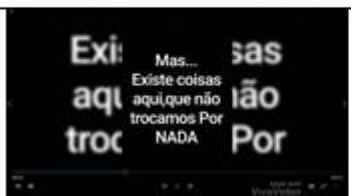
	Na escola pode faltar algumas coisas	Se a estrada se abrir, E eu tiver que seguir,
		Vou levar comigo cada amor de amigo, Como não quiser
	Mas... Existe coisas aqui, que não trocamos por NADA	de novo? Posso até ser bobo com você,

Ilustração 27 - Recorte da ND8 – Os olhos veem, mas não enxergam

O mesmo operador de oposição aparece ainda na ND8, que, desde o título, faz uso dessa palavra tão comum no dia a dia dos falantes de língua portuguesa. Aqui, ele tem uma função maior, já não se trata de opor o real e o ideal, agora é preciso opor o visível e o invisível, por isso o *mas* estabelece mais que uma oposição, há uma construção figurada na expressão: ver é uma referência ao físico, já enxergar é referência ao sentimento, aos valores tão belos que são construídos nesse ambiente tão feio.

Outro aspecto importante de se observar na produção das narrativas é como os alunos estruturaram seus textos para atender o propósito de expor suas imagens da escola, ou seja, como mobilizam a língua para convencer o outro. É perceptível que as escolhas feitas por eles estão relacionadas às suas próprias necessidades linguísticas. Assim, ao construírem suas

narrativas, seis equipes – ND1, ND2, ND3, ND4, ND6, ND7 - iniciam seus trabalhos situando o interlocutor no contexto de produção do texto. Para isso, o primeiro slide (em alguns casos, o segundo também) traz as informações de escola, disciplina, professora e título da narrativa, algumas trazem a turma, outras não. As demais equipes vão direto ao texto, optando pela identificação e créditos nos últimos slides. A ND9 tem um título na mídia, mas não apresenta esse título, nem outro, no texto em si.

Com exceção da ND9, todas se utilizaram de slides com fundo preto e letras brancas, gerando certa expectativa quanto ao que virá a seguir. Ao que se segue uma sequência de texto, imagem e música que se conversam entre si, construindo os sentidos dos textos.

Ainda quanto à mobilização linguística, notaram-se quatro tipos de construções diferentes. No primeiro tipo, enquadra-se a ND1, que optou pela construção de uma **linha do tempo**, buscando o passado da escola para situar o presente e projetar o futuro.

“Essa é a escola José de Messias Barros, **era** uma das melhores da cidade.” (passado)

“Essa escola **foi aos poucos tratada** como dispensa do governo da cidade.” (passado que projetou o presente)

“**Agora** todos nossos sonhos viraram cinzas.” (presente)

“**Isso** aí foi **o que sobrou** para nós alunos.” (as consequências do passado no presente)

Note-se que a equipe volta no tempo para justificar a revolta do presente: havia um passado glorioso, mas o descuido acabou com ele, restando apenas um presente cheio de lamento. Se o presente projeta o futuro, que futuro será esse?

O segundo modelo de construção dos textos foi a **descrição**. Nela, as ND 2, 3, 4, 5, 6, 7 fazem a caracterização da escola sob suas perspectivas. Nesse grupo há uma subdivisão, pois apesar de todas descreverem a escola, há uma distinção quanto às ND 2 e 7, pois estas trouxeram uma descrição comparativa entre a escola ideal e a escola real, expondo-se assim as expectativas das equipes sobre o tipo de escolas (enquanto estrutura física) que se gostaria de frequentar.

Já as ND 3, 4, 5 e 6 partem apenas da própria escola, apontando aquilo que viam como problemas na instituição em que estudam. Dessas, destaco a ND4, pois ela apresentou uma descrição mais reflexiva, cujo foco não é o prédio, mas a visão que se tem dessa escola lá

fora, da falta de expectativa nos estudantes que saem de lá. Isso em detrimento das próprias expectativas deles – estudantes da escola – que depositam esperança no futuro e que acreditam na escola que frequentam, inclusive identificam-se com ela.

	Sei que muitas pessoas criticam nossa escola,	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	por que pensam que nela só estudam maloqueiros, ladrões etc.. ou seja, pessoa sem futuro.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	mas também sei que existem pessoas que acreditam que dessa escola irão sair muitos profissionais.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

Ilustração 28– Recorte da ND4 – Por que eles só criticam?

Ainda no tocante à estrutura do texto, a ND8 faz uma **contraposição** entre duas realidades distintas: a estrutura física precária da escola e as relações humanas que se constroem nela, no caso, as relações de amizade. As alunas que elaboraram esse texto deixaram evidente que a escola é cheia de problemas, de carências, mas há algo nela que não se mistura com esses problemas – “a amizade, o amor, os valores da vida”. É na escola que se constroem esses laços, é lá que eles são alimentados diariamente e é graças a esse lugar, por mais que seja feio (“patinho feio”), que existirão amizades que durarão vidas inteiras.

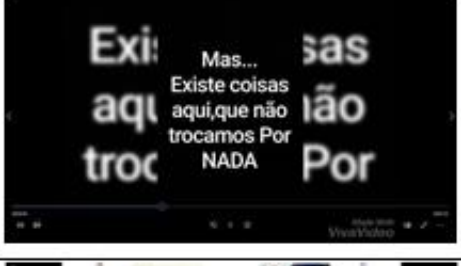
	Na escola pode faltar algumas coisas	Se a estrada se abrir, E eu tiver que seguir,
		Vou levar comigo cada amor de amigo, Como não querer
	Mas... Existe coisas aqui, que não trocamos por NADA	de novo? Posso até ser bobo com você,
		Viveria tudo outra vez. Instrumental – violão.

Ilustração 29 - Recorte da ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam

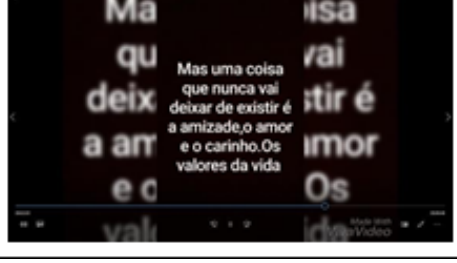
	A Escola pode não ter várias coisas	de vocês? Como não chorar outra vez? Só de lembrar,
		Poder te abraçar, E os laços que eu plantei? Que formaram raízes
	Mas uma coisa nunca vai deixar de existir é a amizade, o amor e o carinho. Os valores da vida	no meu chão, Vou colher por toda vida amigos do meu coração,

Ilustração 30 - Recorte da ND8 - Os olhos veem, mas não enxergam

Vale mencionar aqui, mais um recurso argumentativo empregado na mesma narrativa: “Que aprendemos aqui no *patinho feio* pra uns, um lindo sisnei (sic) para outros que olham com um olhar diferente.”. As alunas relacionaram a realidade que viviam e as valorações que são atribuídas à escola à famosa história do Patinho Feio, que cresce e se torna um belo cisne. Usaram a **intertextualidade**, que nem foi trabalhada, como recurso para essa produção, e toda essa narrativa, para apresentar suas imagens da escola. Em outras palavras, essa escola feia, que ninguém acredita ser capaz de gerar alunos competitivos para concursos de qualquer tipo, é formadora não só de alunos, mas de seres humanos, com valores e sentimentos, embora muitos não consigam *enxergar* a escola por esse prisma.

Vejo essa ND como uma prova de que meus alunos percebem que a escola não é apenas um prédio, como Street (2014) já aponta, quando diz

Mas a escola como instituição encontra sua forma principal de expressão num tipo particular de linguagem, evidente não só no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, mas também na sala de aula, nas paredes e no fluxo de papelada burocrática por meio do qual ela constantemente se significa e se reproduz. (STREET, 2014, p. 136)

Ela revelou a necessidade de ampliar o conceito de escola, já que todas as outras ND

apontam para a escola como se o espaço físico por si fosse capaz de garantir o sucesso dos estudantes.

Para concluir a questão da estrutura dos textos, trago a ND9, que suscitou outro universo, o virtual, tão comum no dia a dia de nossos alunos. Há uma dinâmica muito maior nesse texto. Ele começa com imagens que trazem o movimento do ir para a escola, de como os envolvidos nesse processo, em muitos casos se sentem, bem como traz a cultura dos adolescentes atualmente: dormem muito tarde, acordam já na hora de ir para a escola e não encaram esse ambiente com empolgação, já que lá não encontram atividades que lhes despertem a curiosidade, o gosto, o envolvimento. Em seguida, parte-se para outro universo: o da escola, que é encarado como uma enganação: “não se enganem... pois o que aparenta ser não é...”. Desse ponto em diante, apresenta-se a escola e seus problemas sob a perspectiva da equipe, mas em uma estrutura diferente das demais, as imagens são da escola, fotos tiradas pela equipe, mas o texto escrito se dá a partir das falas de animes, por meio de balões, e a sequência narrativa se constrói pela sobreposição desses animes às fotos. Outro ponto dessa narrativa é o diálogo com o leitor e com os colegas da sala.

“Essa é a nossa escola, como **vocês** estão vendo...”

“Espero que meus colegas complementem o que a gente fez...”

3) Articulação entre as linguagens:

Ao definirmos, na sala de aula que faríamos narrativas digitais, foi acordado entre as equipes que a construção de tais textos multimodais deveria ser feita a partir de três linguagens: a) a verbal; b) a imagética; e c) a musical. Para tanto, havia a necessidade de um roteiro¹⁹ elaborado pela própria equipe, que deveria se manter atenta à relação texto-imagem na sequência a ser elaborada; em seguida, o cuidado era com a escolha da música, que deveria agregar sentido ao texto, sendo coerente com a imagem que se passava da escola através das duas linguagens já citadas.

Trabalhar com a multimodalidade requer unir as semioses para construir um sentido global, no qual cada semiose não tem soberania sobre as demais, pois o que existe é uma integração de sentidos. Quanto a isso, as narrativas foram além da expectativa, pois

¹⁹ Trago alguns dos roteiros produzidos nos anexos.

conseguiram conciliar de maneira significativa as linguagens já previstas e ainda acrescentaram outros recursos, que, para os sujeitos e suas formas de se comunicar, é de grande importância: os emojis.

Nas narrativas, em geral, houve coerência entre essas linguagens. Para evidenciar, trarei duas narrativas apontando a forma como as linguagens se articulam.

	Chegando a escola (nós) (emoji carinhas de exaustão)	Instrumental levemente agitado. Inicia-se a música: um rap latino.
		Batida do rap.

Ilustração 31 - Recorte da ND6 Escola da razão

Observemos, inicialmente, as três linguagens solicitadas como necessárias à produção multimodal – verbal escrita, imagética e musical.

Verbal:	Imagem:	Música:
“Chegando a escola (nós)”	fundo em tom de preto como letras verdes/ Aluna em frente ao portão da escola	rap latino com barulhos da rotina escolar, como sirenes

O primeiro slide desse recorte traz em seu texto a primeira ação do enredo que se inicia: o chegar à escola diariamente. Chamo a atenção aqui para o recurso utilizado para indicar as vozes do texto: entre parênteses, está escrito *nós*. Essa identificação aponta para a autoria do texto e para a perspectiva sobre a qual será narrada a história – do corpo discente, que geralmente não tem voz na escola. Isso se confirma pelo segundo slide, quando a linguagem imagética traz uma foto mostrando exatamente essa perspectiva: a aluna, na frente do portão de entrada da escola, direciona o olhar para esse ambiente ao qual ela acaba de chegar e no qual passará toda a tarde. Esse movimento entre texto e imagem é acompanhado por um rap latino que traz um fundo com os sons que ocorrem na escola: murmurinho das

conversas paralelas, barulho da sirene indicando a hora de entrar e sair da sala. Isso, por si, já torna nítida a coerência entre as linguagens.

Em uma segunda observação, direciono o olhar para o recurso expressivo empregado pela equipe: os emojis. Eles representam as vozes dos sujeitos, trazendo seus posicionamentos críticos; dão ênfase às sensações desses sujeitos quanto a esse ambiente. Para tanto, são hiperbólicos, como pode ser notado no recorte acima: os emojis escolhidos são duas carinhas de exaustão, indicando a forma como chegam à escola, muito cansados, com sede, suados. Mas, por que usar esse recurso, se não foi solicitado? Porque ele representa a forma de comunicação digital atual, rápida e carregada de significação. Portanto, optar por empregá-lo nas narrativas digitais é mais que uma marca de autoria, é a prova de que meus alunos têm interesse em construir textos, bem como afinidade com as formas digitais de tal uso, tornando suas práticas mais dinâmicas e eficientes.

A segunda narrativa para apresentar **a articulação entre as linguagens** é a ND9. Trarei alguns recortes dela aqui, seguidos de apontamentos conforme tal articulação.

Nessa narrativa, há a representação de três espaços diferentes – a própria casa dos alunos, o caminho até a escola e a escola. O que se passa em cada um desses espaços diz como os sujeitos se sentem em relação à escola, além de mostrar suas representações dessa instituição. Dito isso, analisemos as linguagens.

	(Jovem deitado na cama, olhando na direção da câmera)	<i>Uma voz estridente e engraçada:</i> “- Acorda, filho da puta,
	(mesmo jovem, agora dormindo)	Lazarento, sem vergonha! Levanta!”
	(mesmo jovem sentado sobre a cama, com a mão no olho)	Tá na hora de trabalhar, cassete!

Ilustração 32 - Recorte da ND9 - Vergonha alheia

O primeiro slide dessa narrativa traz a expressão “Nesse domingo...” em movimento, ou seja, a linguagem verbal escrita é usada para gerar a expectativa no que vem depois. Em seguida apresenta a sequência de imagens/fotos, conforme se vê acima, acompanhada de um áudio de humor que representa o momento em que a mãe acorda o garoto para ir à escola, embora o áudio se refira a trabalho. Referi-me, nesses trechos, às três linguagens que solicitei: verbal, visual e sonora, que foram muito bem empregadas para construir esse sentido da dificuldade de acordar para ir à escola. A opção pelo humor e uso de expressões como “filho da puta”, “lazarento”, “sem vergonha”, “cassete” intensificam essa dificuldade.

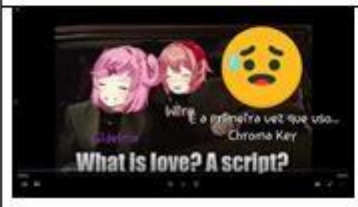
	(mesma cena) Gidema/ Wire/ <i>What is love? A script?</i> (O motorista fala.) - Eu não entendi o que é rasgar...	Música agitada e dançante.
	(mesma cena) Gidema/ Wire/ <i>What is love? A script?</i> (O motorista fala.) - O video ficou curto...	Música agitada e dançante.
	(mesma cena) Gidema/ Wire/ <i>What is love? A script?</i> (O motorista fala.) - E a primeira vez que uso... Chroma Key	Música agitada e dançante.

Ilustração 33 - Recorte da ND9 - Vergonha alheia

Esse recorte mostra o percurso até a escola, quando as dúvidas da sala de aula, ou de outras situações são comentadas. A equipe optou, para mostrar esse cenário, por mais de um tipo de imagem, tem-se um vídeo que é uma gif, foto animada, alterada para representar os animes que narrarão a história, bem como o verbal escrito, que mobiliza, como já dito, as inquietações sobre o que ocorre na escola, uma frase em inglês “What is love? A script? ”, *O que é o amor? Um roteiro?*, que também remete para as produções das narrativas digitais, já que eles precisavam escrever um roteiro. A música é instrumental e agitada, coerente com a ideia de ir para a escola.

Além da coerência na articulação das linguagens, é notável o engenho com que se trabalhou tais linguagens, e outros recursos a mais, para alcançar os objetivos. Trago a sequência da mesma história, para elucidar ainda mais tais engenho e coerência.

	Essa é a nossa escola, como vocês estão vendo...	Som instrumental que expressa suspense e humor agora com umas batidas de <i>remixagem</i>.
	A falta de ventiladores causa um grande...	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de <i>remixagem</i>.
	Desconforto!!!	Som instrumental que expressa suspense e humor com umas batidas de <i>remixagem</i>.
	FIM	Som levemente agitado e dançante – mistura de clássico e <i>remix de dj</i>.
Ilustração 34 - Recortes da ND9 - Vergonha alheia		

Ao apresentar os “problemas da escola”, foram usadas fotos da escola e animes que conversam com o interlocutor através de balões de fala. Isso é acompanhado por música instrumental que expressa suspense e humor, para não perder o tom da narrativa. As cores escolhidas para apresentar os espaços escolares são vermelho, amarelo e laranja; geralmente associadas a perigo, ou seja, os problemas apresentados oferecem riscos ao andamento da própria instituição. Por isso, a conclusão apresentada faz uma relação dos aspectos negativos da escola aos riscos do jogo, que podem levar ao fracasso (fim de jogo).

As escolhas demonstraram o caráter inovador da narrativa, que trouxe animes para representar os personagens da história, no caso os alunos, linguagem escrita através de balões de fala, cores, emojis, construindo um texto que se aproxima da cibercultura.

4) Construção do estilo culto

A narrativa digital admite que se mesclam ocorrências da oralidade e da escrita em um mesmo espaço textual, construindo as identidades dos sujeitos envolvidos e mostrando suas visões de mundo. Assim, ao produzir seus textos, meus alunos fizeram uma amálgama da escrita oficial e daquela que utilizam em seu dia a dia. Isso ficou nítido na escrita presente no recorte a seguir, quando se pergunta “I aí, pensou?”, as marcas da oralidade no *aí*, no emprego do *i* em vez de *e*, que representam o jogo rápido da conversa entre duas pessoas, que, no caso, é o narrador e o interlocutor. Entretanto, na mesma narrativa, no slide seguinte, há o emprego correto do verbo sentir no futuro do subjuntivo, o que, na fala, não é comum.

	I ai, pensou??	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Como você se sentiria??	Música instrumental que lembra final de filme de ação.
	Agora você sabe como nós nos sentimos quando falamos mal de nossa escola.	Música instrumental que lembra final de filme de ação.

Ilustração 35 - Recorte da ND4 Por que eles só criticam?

Há uma mobilização entre o formal e o informal, trazendo as características dos envolvidos que são jovens, têm uma linguagem mais natural, às vezes até com gírias, como se percebe no título da ND5 “Vamos falar sério”, que retoma a gíria *Fala sério!*, mas também com expressões formais, onde a regência e concordância, assim como a ortografia são respeitadas. Isso é visível no trecho destacado acima:

“Agora você sabe como **nós nos sentimos** quando falamos **mal** de nossa escola.”

As regras gramaticais falaram mais alto nesse trecho, mas são as mesmas alunas,

então, por que essa mistura ocorre? Por dois motivos, primeiro porque o gênero narrativa digital admite, segundo e mais profundo, porque essa é a forma como as identidades são flagradas, como já mencionei, são jovens estudantes. Então, ao mesmo passo que se preocuparam em escrever *bem*, não conseguiram ignorar suas formas de interação social, ou seja, revelaram suas identidades.

Há aspectos como cor, enquadramento, relação texto/imagem, o estilo das fontes – conhecimentos que apesar de a escola não trazer em seu currículo, foram ensinados durante essa proposta metodológica e os alunos empregaram muito bem em seus textos – que não foram analisados, porque não fazem parte dos objetivos desse trabalho, mas que poderão ser parte de uma análise posterior.

Os resultados obtidos com a metodologia de exploração tiveram uma grande importância para este trabalho, pois me mostraram um caminho diferente que precisava ser trilhado, levando-me a redirecionar o olhar para um lugar que se apresentava desde o início das minhas reflexões, mas que me custava ver, já que era o meu próprio ser docente que seria o alvo das transformações a partir de então. Mudanças foram realizadas e é sobre elas que preciso falar agora.

Na primeira fase, entendia as representações negativas identificadas no discurso dos alunos como o fator desmotivador para o trabalho com leitura e escrita (ou para quaisquer trabalhos pedagógicos) como problema de pesquisa. Porém, os resultados advindos da análise das Narrativas mostraram outra realidade. **O problema de pesquisa incidia na minha prática docente**, que, até essa proposta na fase exploratória, estava **predominantemente voltada para o trabalho metalinguístico e, por assim dizer, técnico com a língua**. Os resultados parciais obtidos nessa fase mostraram que, quando outra prática de letramento é mesclada à abordagem mais tradicional por mim empregada, prática esta que valoriza a constituição dos alunos como sujeitos pela língua dentro de seus processos de socialização, a produção textual deles melhora, bem como a motivação para a escrita. Dessa forma, o problema de pesquisa aponta para minha prática docente.

Assim, algumas mudanças aconteceram no bojo desse trabalho, as quais apresento na tabela comparativa a seguir.

	Até a fase exploratória	Depois da fase exploratória
Problema	Representações negativas/positivas que os alunos, os docentes, a comunidade e a professora/pesquisadora têm da escola.	Minha prática docente, predominantemente voltada para o trabalho metalinguístico e técnico com a língua.

Perguntas	A aproximação das representações que tanto professora/pesquisadora como os alunos do 8º ano têm da escola nas atividades de leitura e escrita podem ajudar a melhorar diferentes práticas de letramento?	Quais as transformações no letramento dos alunos diante do engajamento em uma abordagem pedagógica que vise a trabalhar a língua a partir da sua historicidade?
	A busca por uma diferente pedagogia de ensino de língua portuguesa, a partir de uma “nova” concepção de letramento, poderia ser uma alternativa para o problema de pesquisa encontrado, no sentido de aproximar os alunos e a professora a (re) construir outras relações com a escola pela leitura e a escrita?	A produção de textos multimodais, utilizando a tecnologia digital em sala de aula, contribui para essa transformação?
Objetivos	Objetivo Geral: Levar os alunos do oitavo ano da escola José de Messias Barros a se perceberem como sujeitos livres a terem contato com as suas representações sobre a escola, apresentando-lhes diferentes formas de ação e interação pelas linguagens, incluindo as que envolvem o letramento digital, onde essas representações podem ser circuladas.	Objetivos Gerais: Desenvolver uma proposta pedagógica de letramento elaborada a partir de uma abordagem teórico-metodológica que leve em conta os processos de socialização nos quais meus alunos possam construir sentidos, mobilizando assim diferentes usos das diferentes linguagens, bem como se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um bairro, a uma escola e a uma história, coletiva e individual. Utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, articulando as práticas de escrita com as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da tecnologia digital.
	Objetivos Específicos: Aproximar os alunos do seu contexto escolar cotidiano; Entender que a escola faz parte da comunidade; Aproximar a língua dos alunos-sujeitos; Se necessário, abrir espaço para uso da multimodalidade como ponte para a escrita; Fazer uso da natureza ideológica da linguagem.	➤ Dar voz aos alunos, evidenciando o caráter dinâmico da língua na sociedade e tornando-os mais ativos na construção do conhecimento; ➤ Refletir sobre as imagens da escola para a comunidade escolar; ➤ Ler e produzir narrativas digitais, utilizando o problema da imagem da escola como motivação para a prática de leitura e escrita; ➤ Tornar as aulas de Língua Portuguesa um espaço de maior interação e construção de conhecimento de forma colaborativa; ➤ Abrir espaço para o uso do celular (smartphone) nas aulas de língua portuguesa, utilizando aplicativos para ler e produzir textos; ➤ Ampliar, coletivamente, um conceito sobre escola; ➤ Ler e analisar textos literários, buscando posicionamento crítico quanto ao conceito de escola; ➤ Perceber como a abordagem de letramento altera a aprendizagem dos sujeitos; ➤ Valer-se da tecnologia digital e da pedagogia transmídia para interagir com a comunidade de maneira mais consciente e crítica a partir da produção de textos multimodais.

Tabela 23 - Alterações realizadas no foco da pesquisa

4.3 Considerações sobre o processo na fase de aplicação

Neste tópico, descrevo todo o processo de realização da metodologia de aplicação, acompanhado de algumas reflexões acerca de como os alunos atenderam a tal processo e construíram os produtos que serão apresentados posteriormente. Assim, considerando cada uma das atividades da proposta didática de aplicação essenciais nessa descrição, retomo-as aqui, conforme cada parte vai sendo esmiuçada, evidenciando as contribuições que trouxeram para a pesquisa.

Parte 01 – 02 aulas: Percebendo o olhar do outro para as produções iniciais – o que dizem as Narrativas Digitais produzidas

Tabela 23 – Metodologia de aplicação – Parte 01

Parte 01 – 02 aulas	
Título	Percebendo o olhar do outro para as produções iniciais
Objetivos	Retomar a discussão acerca da escola; Despertar o olhar crítico para as ND produzidas, buscando nelas amparo para a continuidade das reflexões sobre o tema escola.
Conteúdo	As imagens da escola presentes nas ND; A multimodalidade empregada na produção das narrativas.
Metodologia	Reapresentação das ND produzidas pela turma, apontando os aspectos visíveis nas produções, realçando a forma como a multimodalidade é empregada em cada Narrativa, bem como os efeitos de sentido que são provocados no interlocutor através das sequências que são apresentadas nos textos produzidos.
Avaliação	Por meio da participação e interação dos envolvidos.
Procedimentos de geração de registros	As Narrativas Digitais; Fotos; Diário de pesquisa;

A primeira atividade da metodologia de aplicação foi a reapresentação das ND produzidas pela turma, na sala de leitura/vídeo, buscando retomar a discussão acerca da escola e despertar o olhar crítico para tais produções. Fui projetando cada vídeo, seguido de comentários sobre como as equipes utilizaram as linguagens, verbal, visual e sonora, para construir sentidos. Abordei, também, alguns dos aspectos explorados na análise das ND, já expostos anteriormente.

Isso proporcionou a motivação na turma, mas também um pouco de nostalgia em alguns alunos, que se disseram com vontade de chorar ao rever as imagens de ambientes da escola, as fotos da turma, de colegas que agora estavam em outra escola. Quando concluí a

reapresentação dos vídeos e falei sobre fazer uma roda de conversa, como no ano anterior, para debater mais sobre o tema escola, percebi uma empolgação em vários. Isso me deixou intrigada: essa empolgação se daria por que eles gostam da metodologia, ou seria pelo fato de se mudar o foco atual das aulas – que tem sido o trabalho com textos diversos, de leitura e análise, para desenvolver as habilidades leitoras com vistas ao SAEB? Ou seria outra questão que ainda não havia identificado? Acredito se tratar da mudança de foco, já que a turma tem se mostrado insatisfeita com tamanha cobrança sobre os resultados em tal prova.

Para mim, essa postura da turma, de se empolgar ao saber que iríamos retomar o trabalho iniciado no ano anterior, no qual eles foram os principais protagonistas das aulas, apontou para o desejo dos alunos de que minha prática docente voltasse a ser mais dinâmica e contextualizada, ou seja, iniciei com eles uma forma de trabalho que depois de algum tempo sucumbiu às imposições da avaliação nacional, levando-me a retomar uma prática tradicional, sem considerar os interesses dos sujeitos. Esse trabalho, iniciado, era significativo para a turma, por isso, retomá-lo significa tornar as aulas mais significativas também, desafiantes e proveitosas em suas práticas sociais.

Ainda na primeira parte, uma sugestão para a roda de conversa, feita pela aluna Tânia, revelou-se muito positiva, pois mostrou um posicionamento de quem quer construir um saber e aponta a maneira como gostaria que isso acontecesse, os caminhos que acha mais interessante de se seguir, em outras palavras, a aluna mostrou-se envolvida.

Parte 02 – 02 aulas: Reconstruindo o conceito de escola

Tabela 24 – Metodologia de aplicação – Parte 02

Parte 02 – 02 aulas	
Título	Reconstruindo o conceito da escola
Objetivos	Compreender como os alunos entendem a escola – o que de fato, para eles é a ESCOLA. Ampliar o conceito de escola dos estudantes.
Conteúdo	Reflexão sobre o conceito de ESCOLA.
Metodologia	Realização de uma roda de conversa sobre “O que é escola?”; Produção de verbetes informais definindo o termo escola.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de Registros	As Narrativas Digitais; Fotos; Diário de pesquisa;

A roda de conversa da parte dois revelou-se estranha para mim, e, aparentemente, para

a turma também, estavam todos muito quietos, alguns pareciam incomodados, sem querer falar. Somente depois de algum tempo, notei o motivo: como estava muito quente e o ventilador da sala do 9º ano estava quebrado, fizemos o círculo de cadeiras no pátio, porém, outro professor, um pouco depois, colocou sua turma para fazer uma atividade nas mesas próximas ao espaço que estávamos. Com isso, à medida que alguém falava, os alunos da outra turma paravam suas atividades e ficavam observando, assim como o professor que estava com eles. Por isso, convidei-os para darmos continuidade no ambiente externo, onde estava mais arejado e sem tantos olhares, lá foi possível conversar de maneira mais descontraída.

Dentre as definições para a escola, destaco a feita por Emília: *“é um ambiente para estudar, mas não só pra isso, também para construir amizades [...] eu vejo a escola José de Messias Barros como minha segunda família, e um dos ambientes onde eu posso contar com várias pessoas”*, Maria também pensando semelhante, diz que *“a escola não é só estrutura e aprender, requer também laços de amizade, amor, carinho”*. Emília, retomou a palavra e levou a turma a refletir, perguntando como seria a escola se não houvesse os momentos de descontração, se lá ninguém fosse amigo de ninguém, se todo o tempo só houvesse aulas, como seria chato.

A fala de Bella, como sempre, é muito atenta às rotulações que são feitas sobre as pessoas e as coisas, então, ela aponta para algo que foi bem interessante: *“as pessoas já impõem isso, né? escola é um ambiente pra estudar, mas nem sempre é assim, porque vêm outros que não são pra estudar, são mais pra distrair a mente [...] tipo assim: uns acham um lugar tipo de família, onde constrói novas amizades; outros, como um ambiente de estudar; mas, e aqueles que nem acham uma coisa nem outra? [...] É um ambiente onde as pessoas se distraem, onde sai de casa com vários pensamentos... tipo eu: quando eu tô em casa, sou uma pessoa totalmente diferente daqui, porque lá em casa, eu sou uma pessoa lá no meu canto...”* (ela se emocionou e não conseguiu mais falar). Essa participação colocou a escola em uma posição muito além de um espaço para estudar, adquirir novos conhecimentos. Ela apontou para uma dimensão socioemocional desse lugar, que recebe pessoas com diferentes mentalidades, diferentes realidades, diversos conflitos, diversas culturas, que se complementam, mas que também se esbarram, se rejeitam. E essa é uma situação que, de modo geral, tem sido ignorada, ou negligenciada pelas políticas públicas.

Carlos, disse: *“o que vale é ter professor que ensine... é [...] as coisas que a gente precisa aprender, que foque em sempre dar o seu melhor, e várias coisas aí”*. Indaguei-lhe o que seriam essas “várias coisas”, ao passo que ele respondeu: *“Não, porque o povo pensa, professora, que ah, se a escola fosse aquela escola bonita, e não sei o quê, ia ser melhor...”*

mas o que adianta ser uma escola boa e não ter ensino?”. Para ele, e outros colegas que concordaram, o que garante o sucesso de uma escola é uma boa equipe de professores, empenhados e dedicados aos alunos, não um prédio bem estruturado apenas.

Tânia questionou por que, para ser chamado de escola, tinha que haver essa **estrutura**, por que uma sala pequena, ou outro espaço qualquer, não poderia ser chamado de escola. Nesse momento, Maria, fez uma analogia entre a escola e nossa casa, trazendo o fato de que antes as escolas funcionavam embaixo de árvores, mas que há uma necessidade de termos uma casa, para não morarmos na rua, fato que justifica a necessidade do prédio escolar. Nas palavras dela: “[...] *se a gente não tiver uma casa, a gente mora no meio da rua, eu acho que da mesma forma que a escola tem que ser em um prédio*”. É notável, nessa colocação, que a **escola** funciona em um prédio que deve oferecer proteção às pessoas que estão convivendo nele, um mínimo de conforto e segurança, por isso, criou-se essa instituição, como a Emília traz em seguida: *“a gente pode ter assim, fazer aulas no ar livre e tudo mais. Só que, eu acho, que na sala, e dá o nome de escola por causa das salas, porque fica uma coisa mais complexa, uma coisa que dá pra entender no geral. E também, imagine: a gente tá aqui conversando e tudo mais..., mas, e a lousa, vai ficar onde? Pendurada nessas ‘gaia’?”*. Apontando a necessidade de se ter *“um ambiente onde tenha o que as pessoas precisam”* (Emília) *“onde as pessoas possam interagir”* (Bella).

Entre as falas de cada sujeito, sempre surgiam participações dos colegas que abordavam o fato de nem todos que frequentam a escola terem os mesmos interesses, as mesmas razões para estarem ali. Isso me reportava o tempo inteiro para a “concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU 2013, p. 15).

Concluindo a roda de conversa, Daniel disse que a função principal da escola é preparar bons profissionais para ocuparem cargos no mercado de trabalho futuramente, sendo complementado por Gabriele e Emília, que disseram que os alunos de hoje vão ser uma nova geração de trabalhadores, que substituirá os seus pais, tios, professores. A fala de Daniel, um aluno quieto, tímido, reflete a concepção de uma escola tecnicista, preocupada com o mercado de trabalho e alheia aos contextos de seus alunos, exatamente como tem sido a escola deles.

Depois dessas contribuições, que foram muito boas, mas de uma pequena quantidade de participantes, fizemos uma pausa para um pequeno lanche: levei bombons para todos. Conversamos sobre outras situações e retomamos, sem o celular, pois achei que esse pudesse ser o motivo da timidez daqueles que não participaram. Não adiantou, continuaram em silêncio.

Como ainda faltavam 30 min., para o término das aulas, convidei-os a retornarem para a sala de aula, onde, agora, iriam criar um conceito para escola. Para facilitar, pedi que se baseassem em um verbete de dicionário, mas utilizassem suas próprias palavras, explicando os significados do termo.

Todos, prontamente, tomaram as carteiras, voltaram para a sala e começaram a escrever. Alguns optaram por fazer em duplas; outros, individualmente. Achei interessante o fato de que os que não falaram escreveram sem reclamar. Acredito que não estavam à vontade para falar, mas tinham algo a dizer. Por isso considero importante sempre possibilitar a participação utilizando estratégias diferentes para o mesmo fim. Assim, os tímidos puderam se expressar, mesmo sem a participação oral. Ao final da aula, recebi as produções²⁰ escritas de todos os presentes, os que faltaram entregaram depois. Nessa atividade, recebi textos dos 25 alunos frequentes.

Parte 03 – 08 aulas: Em busca de posicionamento crítico através de referências literárias

Tabela 25 – Metodologia de aplicação – Parte 03

Parte 03 – 08 aulas	
Título	Em busca de posicionamento crítico através de referências literárias
Objetivos	Conhecer, através da literatura, histórias de pessoas que viam a escola muito além da estrutura física (Malala, Myriam); Posicionar-se criticamente quanto ao conceito que se pretende assumir para o termo escola.
Conteúdo	A inquietação presente nas ND: O que fazer agora? A leitura literária;
Metodologia	Leitura de trechos de “Eu sou Malala”; Relato, para a turma, da minha experiência de leitura com o livro “Eu sou Malala (Malala Yousafzai), trazendo trechos do livro que apontam a luta da protagonista para ter o direito de frequentar a escola atendido; e, sobretudo, como ela considera a escola importante; Apresentação do documentário “Malala”, disponível na Netflix; Leitura do livro “O diário de Myriam (Myriam Rawick)”, baixado em pdf e enviado para o grupo de Whats App da turma.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Anotações do diário da pesquisadora;

²⁰ Algumas dessas produções podem ser conferidas nos anexos – anexo 3.

A terceira parte da metodologia de aplicação, inicialmente programada para 04 aulas, estendeu-se por 08 aulas, divididas em um período de 4 semanas. Então, dei início à aula, conversando com a turma sobre a necessidade que senti de buscar o posicionamento de outras pessoas acerca da escola, depois de analisar as ND produzidas por eles; e que havia encontrado, na literatura, duas pessoas jovens como eles que apresentam tal posicionamento em obras que levam seus nomes. Falei que iniciariamos com uma garota que, desde muito nova, instaurou uma luta em defesa do direito à Educação para meninas em seu país.

Nesse momento, ouvi algumas meninas dizerem que se tratava de Malala, que essa era a história dela. Confirmei que seria sobre ela que discutiríamos a partir de então. Distribuí cópias do prólogo para a turma acompanhar a leitura em duplas. Apesar de achar que alguns alunos ficariam entediados, decidi levar a leitura para eles, pois acredito que esse contato com o texto literário seja muito importante. Além do mais, tinha como objetivo incentivar a continuação da leitura em casa, para uma discussão sobre o livro no retorno do recreio, que se iniciaria na semana seguinte. Isso foi muito ambicioso, tendo em vista que a maioria não costuma ler textos literários; porém, dentro dessa realidade, qualquer pouco que lessem em casa seria visto como sucesso.

Solicitei que cinco alunos se prontificassem para a realização de uma leitura compartilhada. Ninguém se disponibilizou. Percebi todos indiferentes, ou quase todos, à aula, tensos. Perguntei-lhes o motivo de tal comportamento. Eles revelaram que todos fariam recuperação de história nas duas últimas aulas e muitos fariam também de matemática após a minha aula, mas ainda não se sabia quais. Por isso estavam desconcentrados.

Tal situação me fez refletir sobre o modo como a ação de um professor, ou de qualquer outro sujeito, reflete sobre o outro: o professor de história e a professora de matemática, indiretamente, interferiram na atividade que eu estava realizando naquele momento. Não digo que eles tenham responsabilidade pelo sucesso/fracasso da aula, mas que todas as ações dentro da instituição se relacionam direta ou indiretamente.

Apesar de ter me sentido um pouco desanimada, mantive minha proposta. Expliquei que é necessário viver uma coisa por vez e, naquele momento, era a vez de português. Pedi que se esforçassem um pouco para que compreendessem a leitura e participarem da aula. Seis alunos se prontificaram a ler. À medida que liam, fazíamos paradas para discutir o que haviam compreendido, ou algum ponto que tivesse chamado a atenção.

Assim, conseguimos realizar a leitura de todo o prólogo. Houve alguns momentos em que os meninos demonstravam-se cansados daquilo, mas houve outros nos quais se mostraram bastante interessados, principalmente no trecho em que Malala relata o momento em que foi

atingida pelo talibã.

No final, ouvi comentários do tipo, “*foi uma experiência boa*” (a da leitura) e “*isso só aconteceu porque ela lutava pelos direitos das mulheres*”, entre outros. Informei que enviaria o livro para o grupo do Whats App da turma, em formato pdf, para que continuassem a leitura e que, no retorno, discutiríamos alguns trechos dele.

Durante a semana de recesso, recebi algumas mensagens, pelo grupo, perguntando por que o livro não abria no celular de alguns. Isso me alertou para o desconhecimento de aplicativos de leitura em diferentes formatos, que eu julgava conhecer menos que eles. Para incentivar a leitura, algumas vezes, perguntei como estava sendo a experiência, poucos retornavam, dizendo estar em tal página, ou comentários como o de Isabely, que se dizia horrorizada com as coisas que estava lendo, seu estranhamento com a cultura do Paquistão era notável.

Na semana posterior ao recesso, demos continuidade à parte três. O segundo momento foi da socialização da minha experiência de leitura do livro *Eu sou Malala*. Realizamos uma conversa, embaixo de uma árvore, por ser um espaço mais arejado que a sala do 9º ano. Levamos alguns bancos, cadeiras e utilizamos também alguns pneus para nos sentarmos de forma mais descontraída e aconchegante. Iniciei perguntando como havia sido a leitura deles. Alguns, como já era esperado, não leram nada além do que levei para a sala; outros leram de 5 a 99 páginas. As justificativas foram as mais diversas, desde “*não tenho celular*” a “*tinha tarefa demais*”, “*não tivemos recesso*”, “*era melhor estar na escola*”, no entanto, é inegável que vários não leram porque não se sentiram interessados, não por ser esse o livro, mas por terem muita preguiça de ler, ou até mesmo dificuldade na compreensão do que leem. Diante disso, senti-me um pouco angustiada por não ter tempo suficiente para realizar toda a leitura do livro com a turma, na escola.



Ilustração 36 – Aula na área externa da escola: discutindo a leitura de *Eu sou Malala*

Fui tão ansiosa para relatar minha experiência com a leitura, que não dei o devido espaço para aqueles que leram expressarem suas impressões. O que, a meu ver, se configurou como uma falha em minha postura, mas que também, mais uma vez, revelou para mim uma atitude de hierarquia, muito comum na minha prática docente, com a qual venho buscando uma ruptura, para reconfigurar meu papel enquanto professora.

Fiz a leitura e comentei vários trechos juntamente com a turma, à qual eu dirigia perguntas que iam desde o tratamento dado à mulher na cultura paquistanesa, até a forma como Malala e seu pai, Ziaudin, entendiam a escola, a educação para meninas.

Praticamente toda a turma ficou indignada com as diferenças da cultura paquistanesa, sobretudo com o **machismo** presente em tal cultura, termo usado em uníssono pelos meninos, quando lhes perguntei como viam aquelas atitudes relatadas na leitura. Emília, como sempre, muito participativa, disse que Malala não era uma menina comum, era uma guerreira, cuja história era muito emocionante. Ela também brincou, durante as aulas, dizendo que a protagonista era como uma gata: tinha sete vidas, pois sobreviveu ao atentado.

Todas essas contribuições foram importantes, pois apresentam a relação dos leitores, ouvintes com a leitura literária, que faz parte das nossas novas discussões. Aproveitando o mote de discussão identificado como o contexto desta pesquisa que desencadeou a proposta pedagógica para o trabalho com uma “nova” (nova para mim e para meus alunos) perspectiva de trabalho com as linguagens – Multiletramentos, Letramentos Sociais, abordagem metodológica da etnografia para o contexto escolar -, retomando o assunto ligado ao conceito de escola, e de suas representações, quer sejam negativas ou positivas. Questionei a que eles atribuíam esse comportamento de resistência/luta de Malala; e se, de algum modo, conhecer a história dessa garota e sua relação com a escola, alterava a forma como os sujeitos dessa pesquisa viam a escola.

A resposta para o primeiro questionamento veio depois de algumas tentativas: apontaram a forma como Ziaudin educou sua filha e as instruções que adquirira na escola como fatores responsáveis pela maneira que Malala se portava socialmente. Quanto à alteração na forma como viam a escola depois de conhecerem um pouco sobre essa menina brilhante, a resposta foi positiva. O posicionamento dos meus alunos foi de que *enquanto Malala e suas amigas se arriscavam para ter o direito de estudar, no Brasil, esse direito é garantido, mas não se dá à escola o valor merecido*. Isso me chamou a atenção: esse discurso seria deles mesmo, ou uma reprodução daquilo que ouvem seus professores falarem? E ainda: se é uma colocação deles, quem não estaria dando o merecido valor à escola?

Como o nosso tempo estava encerrando, concluí dizendo que nossa discussão e trabalho continuariam e que nossas aulas iriam focar em atividades nas quais a voz deles em relação à escola, aos seus conceitos e aos seus anseios seria ouvida e apresentada de forma organizada e contemporânea.

O terceiro momento aconteceu na semana subsequente. Em minha programação, levaria o documentário Malala, conforme o quadro da parte 3, entretanto, já não havia mídia disponível na escola. Então, alterei um pouco a ordem, levando a introdução do livro *O diário de Myriam*, Myriam Rawick, em cópias para ler com a turma. Dessa vez, deixei que cada um lesse individualmente e, posteriormente, convidei-os a acompanhar a leitura realizada por mim.

Enquanto a turma lia, coleí imagens: do livro; de Myriam em Alepo e de um modelo de produções de textos que se poderão elaborar com base nas leituras realizadas e no tema escola. Esse modelo foi adaptado do artigo de Pereira & Gomes (2019): *Pedagogia Transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico-discursivo*.

Durante a leitura individual, Joaquim me perguntou por que eu estava pedindo para que lessem aquela história, não estava vendo nada de especial naquela menina. Pedi que prosseguisse a leitura e que, depois, ele me dissesse se viu algo de importante que tornasse a história especial. Poucos minutos depois, ele estava concentrado na leitura e disse entender que não se tratava de uma menina qualquer, sua história tinha algo de especial.

Após realizar a leitura, perguntei quais eram as sensações que estavam sentindo. Afirmaram que, no início, despertou a curiosidade e, no final, tristeza, aliás, muitos deles relataram ter sentido tristeza, pois a guerra gera perdas irreparáveis. Segui perguntando se, em algum momento, a história que acabavam de ler/ouvir tinha alguma relação com a história de Malala. Responderam que ambas haviam deixado suas casas por conta de bombardeios; que havia forças armadas ameaçadoras nos dois casos, que as meninas dessas histórias tinham um grande diferencial e, referindo-se ao trecho que acabavam de apreciar, relataram: “*É uma história comum, até você descobrir que a guerra transformou a vida dela. Tudo passa a fazer outro sentido...*”. (Maria) Então, começam a comentar os quadros que o texto relata, sobretudo quando Myriam retorna a sua casa e encontra tudo destruído.

Aproveitei essa deixa para relacionar a história de Myriam à deles quanto à escola, que teve o prédio, onde estudaram, destruído por um incêndio, conforme já exposto acima. Então, fiz o seguinte comentário: “para mim, a história de Myriam se parece com a de vocês, não que vocês tenham participado de nenhuma guerra (eu conseguia ver nas faces deles a curiosidade),

mas vocês também tiveram uma parte da vida de vocês destruída: a escola onde estudavam antes, onde estão suas memórias... as histórias de vocês se cruzam no mesmo tema: escola”. Ao concluir, várias meninas e alguns meninos estavam emocionados, pois, realmente, eles conheciam aquela sensação que Myriam descreveu em seu diário, não da guerra, mas a das memórias do lugar serem abaladas pela destruição, embora em uma proporção menor.

Percebi que o livro *O diário de Myriam* apresentava uma linguagem e também um enredo que cativaram mais a turma. O interesse e envolvimento na discussão foi maior que o que demonstraram com o livro *Eu sou Malala*, assim como o interesse pela leitura. Talvez isso tenha acontecido porque os alunos estavam menos absortos nesse dia: não havia entraves para a concentração, como no dia da leitura de *Eu sou Malala*. Aproveitei essa empolgação para falar sobre a proposta de trabalho que estava desenvolvendo com a turma. Apresentei o quadro que adaptei da Pedagogia Transmídia, citado acima, sobre as produções que podem ser elaboradas por eles como consequência de suas leituras e experiências com a língua em uso no dia a dia deles. Aparentemente, não haviam entendido muito, por isso, precisei explicar novamente, acrescentando a informação de que, no final das produções, iríamos publicar tudo na internet, para que outros alunos da escola, e de outras escolas também, e a comunidade de Girau do Ponciano tivessem acesso a como eles se posicionam sobre a escola, tanto sobre a escola deles como a escola enquanto instituição.

Considere importante passar para eles o motivo pelo qual as ND deles ainda não estavam publicadas, como haviam planejado comigo. Trata-se de uma questão de continuar ou não com a turma, se eu publicar antes de concluir os trabalhos, podemos ser interpretados por um prisma apenas político-partidário: mostrar uma imagem negativa da escola significaria estar contra a gestão, então, eu poderia ser relocada para outra escola, interrompendo o trabalho. Assim, planejo que façamos uma publicação completa em um período mais curto, no final do ano letivo, quando as implicações não afetarão o andamento desse projeto.

Com essa explicação e a proposta de apresentarmos o trabalho final em outras escolas da cidade, senti-me revigorada, pois a turma voltou ao ânimo de quando estávamos fazendo as ND. A ideia de transformar o espaço da aula de português em oficinas de trabalho onde os mestres sejam os próprios sujeitos em processo de aprendizagem, onde o conhecimento seja construído e não transmitido, conforme se propõe no letramento ideológico, desperta muito mais o gosto pelo conhecimento.

No quarto e último momento da parte três, apresentei para a turma o documentário *Malala*, disponível na Netflix. Utilizamos a biblioteca da escola, pois os equipamentos de vídeo, geralmente, são montados lá. Não foi uma experiência somente positiva: embora

houvesse silêncio e concentração, também havia o tédio nos rostos deles. Achei melhor cortar alguns trechos e concluir o vídeo de maneira mais breve. Como houve maior interesse pela história de Myriam, coloquei um vídeo do You tube no qual a escritora do diário relata de forma bem rápida sua experiência, são menos de dois minutos. Para a minha surpresa, mais uma vez, a turma se mostrou mais interessada que pelo documentário de Malala.

Ao perguntar o que acharam do documentário Malala, disseram que não trazia muita novidade, pois eu já havia relatado boa parte das informações para eles. Em virtude disso, achei melhor prosseguir para as produções de textos, apesar de não termos mais que dez minutos. Pedi que, em duplas, cada um fosse até a sala e selecionasse um dos gêneros das produções da Pedagogia Transmídia para estudar sobre ele e apresentar para a sala na aula seguinte. O objetivo era que eles se apropriassem um pouco dos gêneros para que a turma, a partir da apresentação feita por eles mesmos, decidissem qual/quais gêneros desejavam produzir para trazer sua compreensão das leituras realizadas e da instituição escola.

Trago a seguir o exemplo do cartaz impresso para a explicação das produções na Pedagogia Transmídia.



Ilustração 37 – Cartaz²¹ adaptado para apresentar a Pedagogia Transmídia

Parte 04 – 15 aulas: Interagindo pela língua e pela tecnologia com base na literatura

Tabela 26 – Metodologia de aplicação – Parte 04

²¹ Colagem feita no aplicativo Canva, adaptação de figura presente no artigo de Pereira & Gomes (2019) sobre pedagogia transmídia.

Parte 04 – 17 aulas	
Título	Interagindo com o cotidiano pela língua e pela tecnologia com base na literatura
Objetivos	Apresentar as múltiplas possibilidades de ser escola, utilizando-se da multimodalidade e da tecnologia para produzir textos com base nas leituras literárias realizadas durante a discussão e ampliação do conceito de escola. Selecionar a/as forma/as de produção de texto para interagir com a comunidade escolar/social através da rede; Produzir textos multimodais historicamente situados.
Conteúdo	Produção de textos através do conceito de multimodalidade e de narrativas Transmídias. Memes; Tirinhas; Paródias.
Metodologia	Apresentação para a turma das diferentes formas de se utilizar da língua e da tecnologia para produzir respostas à situação na qual os sujeitos se encontram enquanto estudantes da Escola José de Messias Barros, bem como suas capacidades de transformação, não da sociedade, mas de si próprios, através da utilização dos conhecimentos acadêmicos, sobretudo da multimodalidade/da língua e da tecnologia para interagir com os grupos sociais aos quais pertencem. Utilização de material impresso com as possibilidades de produção de textos e interação social por meio das transmídias, a partir da adaptação de quadro disponível no artigo “<i>Pedagogia Transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico-discursivo</i>” de Pereira & Gomes (2019) <i>Figura 1- Ilustração da proposta da Pedagogia Transmídia</i>; Seleção dos gêneros a serem produzidos por meio de votação, após exposição e discussão sobre cada um deles; Apresentação de vídeo “O que é meme? Origem, definição e um manifesto”, do canal do YouTube mimimidias. Exposição em PowerPoint de exemplos de memes; Apresentação de slides com diversas tirinhas de diferentes tons e temáticas; Dicas e orientações de especialistas sobre a produção de tirinhas; Produção de memes, tirinhas, paródias e vídeos pela turma; Apresentação dos produtos em sala, para uma revisão coletiva, através de sugestões dos colegas de sala.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Anotações do diário da pesquisadora; Pelos materiais produzidos;

A parte 04 foi iniciada concomitante com as últimas aulas da parte 03, quando apresentei o cartaz, anteriormente ilustrado, e solicitei que, em pequenos grupos, selecionassem o gênero que lhes atraía mais.

Dando sequência às atividades, conforme o combinado, as pequenas equipes – duplas e trios – apresentaram os gêneros previamente selecionados, para, no final da aula, escolherem os que tivessem maior interesse em produzir, abordando a temática do cotidiano escolar.

Entretanto, antes mesmo de adentrar nas questões que concernem às apresentações em si, considero importante relatar que, durante a semana, recebi algumas mensagens pelo Whats App, nas quais se buscava tirar dúvidas sobre o que deveria ser feito – algumas equipes achavam que deveriam trazer o gênero produzido e que, por isso, não seria possível realizar a tarefa. Fui tirando as dúvidas que surgiam através dessa importante rede social que, hoje, se configura como um dos principais meios de comunicação, embora, ainda seja vista, por muitos profissionais da educação, como uma mera distração para os estudantes, que apenas atrapalha as aulas e “invade” a privacidade do professor, visto que, a prática de enviar mensagens ao docente, buscando elucidar dúvidas que surgem durante a execução de alguma tarefa é muito comum.

Dito isso, vou às análises das apresentações feitas pelas duplas/trios. Foram 10 equipes que selecionaram o gênero pelo qual mais se interessavam (somando 9 gêneros), mas que também sugeriram outros, cujas justificativas para o trabalho trarei na tabela a seguir, com os relatos feitos pelos componentes da turma, cuja identidade preferi preservar.

Gênero selecionado	Justificativa para o trabalho conforme o relato da dupla/trio (resumida)
Tirinhas	<i>Porque é mais fácil; é interessante.</i>
Narrativas Digitais	<i>A turma poderia fazer vídeos novamente, porque já teve uma experiência boa; dar continuidade às Narrativas Digitais.</i> <i>É interessante; a experiência foi boa; é fácil. Gostamos de fazer.</i>
Desenhos para Colorir	<i>É mais fácil.</i>
Memes	<i>Porque gostamos. É uma maneira extrovertida (sic) de mostrar o cotidiano da escola. É também, uma forma de fazer algo novo.</i>
Jogo de Tabuleiro	<i>Já fizemos e achamos interessante.</i>
Paródia (duas equipes)	<i>Através delas é possível contar a visão do cotidiano.</i> <i>Dá para escolher uma música que todos gostem e fazer transformações para apresentar o assunto pretendido.</i>
HQ	<i>Poderia pegar a história de Malala e transformar em quadrinhos, poderia dar um tom mais humorístico.</i>

Caça-Palavras	<i>Porque é mais simples, mas não tão interessante. Tem como lado bom, mexer com o psicológico dos alunos.</i>
Jornal Digital	<i>Seria interessante porque envolve tecnologia, que todo mundo gosta, e chama a atenção. É uma forma de apresentar nosso posicionamento.</i>

Tabela 24 – Resumo das apresentações sobre gêneros textuais feitas na sala pelos alunos

Durante as apresentações das equipes, a turma interagiu bastante, falando sobre o que entendiam sobre cada gênero, se gostavam, ou não, se conheciam. Foi interessante ver, quando um dos meninos, Pedro, disse não saber o que era *meme*, que vários alunos tentaram, a seu modo explicar o que era, fazendo-o perceber que ele sempre compartilhava memes no grupo da sala. Isso me mostrou, mais uma vez, que usar uma tecnologia digital, ou mesmo produzir algo nela, não significa deter o conhecimento sobre tal artefato. É necessário que a escola garanta essa aprendizagem aos nossos alunos, pois os gêneros digitais ocupam um grande espaço no dia a dia das pessoas.

Notei que três alunas não se posicionaram acerca do gênero escolhido. Respeitei o silêncio delas, mas fiquei me perguntando por que não iriam apresentar, se uma delas, Estela, me mandou mensagens buscando entender melhor como deveria fazer o trabalho e eu a expliquei. Essas meninas sempre foram muito caladas, tímidas, sempre preferem escrever a falar qualquer coisa. Estela usa muito as redes sociais para se expressar, posta vários status no Whats App, mas é muito calada na sala, só conversa com um número reduzido de colegas. É muito difícil encontrar mecanismos capazes de fazê-las falar na sala, apresentar trabalhos para a turma; geralmente, elas optam por não falar na sala.

No final da aula, propus que, de acordo com as discussões, cada um selecionasse e escrevesse dois gêneros em um papel, para eleger os gêneros que seriam produzidos pela turma. Enquanto eles decidiam, escreviam e entregavam seus votos, fomos conversando sobre qual seria o canal para a publicação dos trabalhos realizados. Sugerir a criação de um jornal digital, já que esse gênero estava entre os defendidos pelas equipes, mas deixei bem claro que a decisão pertencia a eles, pois eram os principais responsáveis pelos produtos que seriam expostos. A partir de então, alguns sugeriram Facebook, YouTube e Instagram. A maioria concordou com o Instagram, por se tratar de uma rede social à qual quase todos têm acesso, bem como por ser bem atual, segundo alguns alunos.

Retomando a escolha dos gêneros a serem produzidos, o resultado foi:

1º lugar – MEME – 10 votos

2º lugar – PARÓDIA – 07 votos

3º lugar – TIRINHA/NARRATIVA DIGITAL/JORNAL DIGITAL – 05 votos

4º lugar – HQ – 04 votos

5º lugar – JOGO DE TABULEIRO – 02 votos

6º lugar – SELFIE/VÍDEO/POEMA/NOVA CAPA PARA O LIVRO – 01 voto

Essa seleção aponta sentidos relevantes em relação às práticas pedagógicas e, especialmente, de letramento para trabalhar com os alunos. Pela heterogeneidade de escolhas, é perceptível que a entrada para o mundo dos letramentos deverá ocorrer a partir de múltiplas portas. Assim, confirma-se, para mim, que uma abordagem social, na base dos multiletramentos de fato me atende.

Na semana posterior, iniciei a aula apresentando o resultado da escolha feita. Vi a felicidade no rosto de muitos, pois os memes estão em alta e se trata de um gênero cujo humor está na raiz, mas também a criticidade. Também percebi que alguns estavam inseguros. Entretanto, vi isso com normalidade, pois os alunos estão acostumados a gêneros mais “clássicos”, enquanto essa proposição traz para o centro uma forma de produzir sentidos que é relegada ao informal e, muitas vezes, nem é considerado como algo significativo.

Pensando em levar a turma a mostrar como entendem os memes e como viam a possibilidade de trabalho com eles, pedi que, ainda em grupos (não necessariamente os mesmos), esboçassem um pequeno roteiro, mostrando como cada grupo pensava em produzir os memes, lembrando-se de relacionar o tema “escola” com as leituras literárias realizadas. Em seguida, deveriam expor suas ideias para os demais, além de me entregar os roteiros.

Imaginei que todos teriam facilidade para lidar com o gênero, já que faz parte do dia a dia deles, no entanto, houve quem demonstrasse não conhecer esse tipo de texto. A sensação que tive, quanto a isso foi, a de que, ao se depararem com memes nas redes sociais, seja para visualizar apenas, seja para compartilhar, boa parte dos usuários o fazem como se fosse meramente uma brincadeira, não vendo essa construção como texto, como forma de interação social carregada de sentidos.

Mais uma vez, é perceptível que, embora usem a tecnologia digital e as formas de comunicação que nela circulam, os adolescentes (e os demais usuários também) não têm amplo conhecimento do universo digital, cabendo à escola, em especial aos professores de português, construir esse conhecimento com eles.

Retomando a atividade de produção de memes, as equipes compreenderam a proposta e sugeriram que os memes deveriam relatar o cotidiano escolar da turma, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Especificaram diferentes tons: humor, crítica, ou seja, entendem que o objetivo dos memes não é apenas fazer rir, mas também criticar uma situação específica. Entretanto, houve uma equipe que, comprovando meu pensamento acima apresentado, relatou

não ver o meme como algo que deva ser produzido para tratar do nosso tema que é algo sério, defendendo a continuidade das narrativas digitais. Essa equipe foi a única que não expôs suas ideias para a turma, mas, assim como as demais, entregou seus registros escritos.

Após a exposição, entreguei uma breve pesquisa²² que fiz sobre memes e paródias. Lemos e debatemos sobre os memes, como e onde surgiram, o significado da palavra e o espaço que ganhou nas redes sociais, por conta de sua forma descontraída de significar.

Para dar continuidade à reflexão acerca do meme enquanto gênero, o que é; qual sua função nas redes e como é visto pela sociedade (e pelos alunos), levei o vídeo “O que é meme? Origem, definição e um manifesto”²³, do canal do YouTube – mimimidias. Selecionei esse vídeo por ser curto, objetivo e elucidativo²⁴; é também descontraído e bastante informativo. Iniciei, então, as duas aulas, após o intervalo, com esse vídeo. Ele apresenta, entre outras questões, as características que determinam se uma construção é, ou não, um meme. A turma estava atenta e interessada. Depois disso, discutimos um pouco sobre o fato de o meme ser um gênero textual que se amplia na atualidade e como eles se fixam na mente das pessoas, sendo uma ótima forma de transmitir uma mensagem. Isso foi muito útil para dirimir, ou amenizar, a ideia de que o meme não é um gênero sério.

Concluindo as atividades que traziam suporte para a construção dos memes, passei uma apresentação em PowerPoint, com vários exemplos de memes, para (re)conhecer o gosto deles e também para discutirmos o quão rápida é a propagação do texto em questão. Foi interessante construir esse material e apresentá-lo à turma: cada um, ou grupo, ia se identificando com um tipo específico. Durante a semana anterior, havia surgido um meme: *caneta azul/azul caneta*. Aproveitei esse para mostrar o quanto a sociedade se apropria dos memes: levei outras construções com o trecho da música que virou meme, inclusive uma feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sobre o uso de caneta preta na prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Foi muito legal! Seguem dois exemplos do meme “caneta azul” apresentados para a turma em ppt.

²² Disponível em <https://www.magicwebdesign.com.br/blog/internet/tudo-sobre-memes/> / <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/> <https://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/>

²³ Disponível em <https://youtu.be/sRWM-8DuoYE>

²⁴ Vi que uma mestra do PROFLETRAS – Karinne Michele Florencio da Silva – o utilizou durante seu trabalho de campo, o que me levou a pesquisá-lo e, conseqüentemente, utilizá-lo.



Ilustração 38 – Meme “caneta azul”, presente na apresentação em ppt



Ilustração 39 – Meme “caneta preta”, presente na apresentação em ppt

A turma estava cativada e motivada, então, marquei a produção dos memes para a aula da terça-feira seguinte (05/11), quando deveriam ter feito o download de aplicativos²⁵ para criação de memes, bem como selecionado o estilo de meme que seria imitado.

Como de costume, entre o dia 28/10 (dia da apresentação do vídeo e dos slides) e o 05/11 (dia marcado para produzir os memes), recebi mensagens pelo Whats App com dúvidas sobre o aplicativo – se poderia ser outro, sobre como poderiam, ou não fazer os memes, além de outras questões.

Chegada a data marcada para a elaboração dos memes, nem todos estavam com o aplicativo necessário, mas, eu já contava com essa situação, logo, isso não se configurou como problema: já que praticamente todos pretendiam criar memes usando fotos, pedi que fossem capturar as fotos de que precisariam, ou mesmo os vídeos, como foi o caso de uma dupla.

Deixei que ficassem à vontade – alguns ficaram no pátio, foram para a área externa, ou mesmo, permaneceram na sala. Foi interessante e motivador ver que as equipes contribuíam umas com as outras. Em um determinado momento, Bernardo me perguntou como fazer para colar duas fotos da própria galeria em um meme, usando o aplicativo – eu não consegui ajudar, mexi para lá e para cá, mas não descobri (o letramento digital é essencial para o professor). Quando Daniel, que é bastante tímido, viu nossa dificuldade, perguntou se queríamos ajuda. A princípio, ele também não conseguiu, mas, com muita insistência, descobriu como fazer. A partir daí, ajudou vários colegas a fazerem memes com fotos combinadas – vi que é o estilo preferido da turma. Fiquei feliz por vê-lo tão participativo e percebi o quanto a mudança na abordagem do letramento fazia diferença para as

²⁵ Sugeri o Meme Generator e o Meme Creator.

aprendizagens.

A equipe que achava (ou acha) que meme não deveria ser foco da aula, estava bem dispersa, mas, depois de algum tempo, começou a produzir. Esse fato me deu certo alívio, porém, continuei preocupada, pois essa equipe é bem inconstante.

Estipulei o prazo de uma semana para a conclusão e envio dos memes via Whats App. No dia seguinte, comecei a receber as produções. No final do dia marcado, havia recebido (também coletei alguns no grupo da sala e no status do Whats App) 30 memes²⁶. Algumas equipes fizeram apenas um; outras, vários. Fiquei muito satisfeita com a produção, mas, o que me deixou mais feliz foi ver que vários estão levando essa produção para seu dia a dia, utilizando o gênero que estudaram para transmitir suas mensagens nas redes sociais. Isso mostra que o letramento aconteceu e, principalmente, atendendo às necessidades dos envolvidos. Mostra também a importância de a escola propiciar o trabalho com diferentes gêneros.

O meme, que pode ser um gênero que permite uma maior economia no uso da linguagem verbal, podendo o signo verbal por vezes até nem mesmo ser utilizado, pode dar a impressão de ser uma produção mais facilitada, mais divertida, menos pavorosa. Considerando esses possíveis sentidos que circulam na produção dessa atividade, o alto índice de engajamento na elaboração dos memes demonstrou-nos o quanto meus alunos precisam dessas outras portas de entrada para o ingresso no mundo da leitura e da escrita. Ainda gostaria de ressaltar que considerar o meme como um gênero menor não necessariamente é verdadeiro. A produção desses textos implica criatividade e espírito crítico, que são funções intrínsecas da escola.



Ilustração 40 – Alunos produzindo memes



Ilustração 41 – Alunos produzindo memes

²⁶ Os memes, assim como os demais textos produzidos, serão apresentados mais adiante.



Ilustração 42 – Comentário de aluno 1 sobre a produção de memes no grupo de Whats App da turma



Ilustração 43 – Comentário de aluno 2 sobre a produção de memes no Whats App da turma



Ilustração 44 – Meme publicado em Status do Whats App de aluna com comentário sobre a produção de memes

Dando sequência à proposta da metodologia de aplicação, nas aulas posteriores, levei a turma para a biblioteca/sala de vídeo, onde fiz a apresentação de slides com diversas tirinhas, selecionadas por mim, da turma da Mônica à Mafalda e Dr. Pepper. Meu objetivo com essa atividade foi retomar as multissemioses na construção dos textos multimodais, em especial, o uso das imagens e dos recursos gráficos na construção dos significados em tirinhas. Como já discutimos bastante essa questão antes da produção das Narrativas Digitais, bem como no trabalho com os memes, fiz essa retomada de maneira mais sucinta, apontando sobremaneira para a relação entre as semioses nesse gênero textual.

Foi bem dinâmico: à medida que surgia uma tirinha diferente, a turma lia curiosa, havia risos ou perguntas, pois, em alguns casos, a compreensão era mais complexa, exigindo maior conhecimento de mundo, das relações humanas, dos problemas sociais. Bella estava o tempo todo esperando uma tirinha do Calvin, seu personagem preferido. A tirinha que fez mais sucesso foi uma cômica de Dr. Pepper, na qual se confunde o sentido da expressão fiodental. Também houve uma crítica que eles gostaram muito, pois revela muito do que se faz com os problemas sociais, da Mafalda. Trago abaixo as duas tirinhas que mencionei.



Ilustração 45 – Tirinha o Dr. Pepper apresentada em projetor durante a aula



Ilustração 46 – Tirinha da Mafalda apresentada em projetor durante a aula

Considereei essa aula bastante proveitosa e prazerosa, tendo em vista a participação e envolvimento da turma. Isso mostra que as tirinhas têm um grande poder atrativo sobre os jovens, pelo seu caráter cômico/crítico e pelas múltiplas linguagens presentes em sua construção.

Depois de apresentar as tirinhas em slides, deixei-as impressas sobre a mesa, para que, ainda em pequenos grupos, selecionassem uma para reproduzir/recriar, inserindo, no sentido global, aspectos relacionados ao cotidiano deles, sobretudo naquilo que se refere à escola. Como não tínhamos mais tempo, combinamos de fazer as produções na sala de aula na semana seguinte.

Para produzir gêneros, sejam eles quais forem, é importante conhecer as condições de produção, circulação e recepção destes gêneros, seus temas (sentidos amplos – socio-históricos), estilos do autor e os aspectos composicionais do mesmo (suas características, os recursos que se pode empregar), entre outros.

Pensando nisso, considerando que as condições de produção, circulação e produção já estavam sendo trabalhadas em sala ao longo de toda a proposta pedagógica, era o momento de sistematizar alguns conceitos mais objetivos. Levei para a turma dicas e informações sobre a elaboração de tirinhas, que imprimi de dois sites: “*Como fazer uma história em quadrinhos*” – dicas de Evelyn Heine, roteirista de HQ e editora de revistas em quadrinhos da Editora Abril, disponível em <https://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>; “*Como criar uma tirinha*”, da equipe WikiHow, disponível em <https://pt.m.wikihow.com/Criar-uma-Tirinha>. Entreguei uma cópia de cada material aos grupos, solicitando que lessem antes de iniciar o processo de produção de suas próprias tirinhas, discuti com eles sobre os balões, as legendas, as falas, os recursos que dão a impressão de movimento, desenho e diagramação também outras situações individuais, conforme a necessidade dos grupos.

Com as dicas e exemplos de como fazer as tirinhas, as equipes iniciaram suas produções. Sentiram um pouco de dificuldade, a princípio, chamavam por mim para tirar dúvidas, saber se poderia ser daquele jeito, ou aquele tema, enfim, as dúvidas comuns que surgem quando se aceita o desafio de fazer algo que não faz parte de sua rotina. As duas aulas, destinadas à construção das tirinhas, passaram muito rápido e a melhor parte foi ver a empolgação no rosto deles – cada equipe estava trazendo um assunto que se referia àquilo que vivem diariamente, algo intrínseco a eles, por isso, depois de encontrar o caminho a seguir, cada equipe fez seu trabalho sem maiores dificuldades.

Julgo importante relatar que ninguém se negou a fazer as tirinhas, como eu esperava, por não saber desenhar – os desenhos foram feitos de acordo com as habilidades de cada um. Alguns procuravam os desenhos na internet, para reproduzir, mas a maioria fez a seu modo. Apenas um aluno resolveu manter os desenhos da tirinha que havia pego, mudando apenas as falas nos balões.

Ao término da aula, recebi quatro tirinhas, os demais grupos estavam concluindo e pediram para entregar no dia seguinte. Concordei. Na quarta-feira, recebi mais seis tirinhas. Nenhuma equipe ficou sem entregar. Havia coerência em todas elas e os sentidos eram facilmente captados em todas. Algumas são voltadas para o humor, mas, em quase todas, há um tom crítico, como poderá ser conferido mais adiante.

Eu fiquei tão empolgada com o envolvimento da turma, que Vanessa disse que ia fazer um meme, algo do tipo “a cara da professora quando entregamos um trabalho bem feito”. Isso me deixou ainda mais feliz, não apenas pelo fato de, novamente, perceber que o trabalho com os memes ficou fixado na mente de muitos, mas, sobretudo, por vir dessa aluna, que é muito introspectiva, não curte as aulas, sempre torce para que toque logo. Diante de sua colocação, perguntei se ela estava gostando da aula, ao passo que respondeu: “*eu estaria realizada se todas fossem assim*”. Essa fala, vinda de quem veio, aponta para o fato de que o trabalho com língua portuguesa, quando situado/contextualizado, é capaz de transformar a realidade de aprendizagem de vários alunos, ou seja, o desinteresse não é pela aprendizagem, mas pela prática que não atende às expectativas dos sujeitos envolvidos.

Depois de receber as tirinhas, julguei importante fazer uma revisão coletiva de alguns aspectos ortográficos, como uso de -u/-l; a pontuação em poucos casos, a acentuação. Para isso, digitalizei e imprimi todas as tirinhas e coloquei-as sobre a mesa que fica na sala de vídeo, presas com fita adesiva, deixando um espaço entre elas.

Na sala, disse aos alunos que aquele momento seria para que eles contribuíssem para a melhoria das produções da turma, logo, deveriam observar as tirinhas, já dispostas sobre a

mesa, e trazer sugestões para as equipes, de como elas poderiam acrescentar ou retirar elementos para facilitar a compreensão dos sentidos nos textos. Isso incluía a verificação do texto verbal - falhas na ortografia, na concordância, mas, principalmente, os elementos constitutivos do gênero: balões, legendas, disposição gráfica, e outros que eles fossem detectando durante a análise. Como se tratavam de cópias, permiti que fizessem as anotações nas próprias produções, que foram, depois de um pequeno debate acerca dos elementos averiguados, devolvidas às equipes que as produziram. A princípio, essa atividade não trouxe nenhum resultado visível, porém, mais à frente, será possível perceber que nada do que foi feito deixou de contribuir para a construção dos resultados finais.

O próximo passo na proposta de aplicação seria a paródia, no entanto, durante as aulas, vários alunos fizeram comentários sobre o quanto gostariam e achavam importante produzir vídeos, como no primeiro momento desse trabalho. Por isso, levando em consideração esse desejo e a necessidade de se ter uma conclusão a respeito do conceito de escola ao qual se chegou ao final dos trabalhos, resolvi inserir esse gênero, nas produções dos alunos. Nada mais justo que ouvir suas vozes.

O primeiro passo para a elaboração dos vídeos foi a produção de um roteiro, no qual se apresentasse o que iria compor o vídeo. A turma já não tinha dificuldade para fazer roteiros, embora o fizesse de maneira bem simplificada, o que não se configurou como um problema, pois a ideia do vídeo era mais simples: apresentar a transformação no modo de ver a escola, e também o conceito que se tem desse termo depois do trabalho. O que eu buscava perceber era o modo particular de cada sujeito ver a ESCOLA no presente, já não uma imagem dessa escola em particular, mas, agora, de maneira generalizada. Sugeri, como reflexão, que pensassem em “como viam a escola antes desse trabalho e como veem hoje”, trazendo seus conceitos de escola. O vídeo deveria ter uma duração máxima de 03 min..

Essa tarefa, o roteiro, foi realizada em uma aula, tínhamos mais duas para encaminhar a produção do vídeo (Apesar de ser uma quarta-feira, dia que tenho apenas duas aulas, tive três aulas consecutivas na turma, pois houve uma transferência do feriado – 20/11 – no município e, em virtude disso, a turma só teria minha aula, já que os demais professores não compareceram.).

Para dar continuidade, solicitei que cada grupo fosse iniciar seu vídeo. Deixei que decidissem por si se preferiam fazer vídeo gravado ou montagem utilizando fotos, vídeos, imagens em geral. Foi legal ver que as equipes usavam ideias bem distintas: algumas estavam buscando depoimentos de colegas de outras salas, outras estavam se deslocando para espaços mais silenciosos para gravarem seus vídeos, ou ainda usando outros espaços para tirarem

fotos.

Durante esse período, fiquei acompanhando os trabalhos, passando de equipe em equipe. Fiquei muito surpresa com Pedro e João, que, geralmente, têm muita dificuldade para executar esse tipo de atividade, o primeiro por ser pouco participativo, faltoso; o segundo, por ser muito tímido, quase não fala na sala; ao me deparar com os dois se dirigindo para a área externa da escola, perguntei se estavam conseguindo (eles não haviam produzido um roteiro claro), disseram, bem confiantes, que iriam apresentar no vídeo deles como era utilizado o espaço da escola antes e depois, e se dirigiam ao campo, onde os alunos que estavam em aula vaga jogavam uma pelada. Para mim, isso significa autonomia, protagonismo. Apesar de suas dificuldades, estão participando, e de maneira original e criativa, além de totalmente coerente com a proposta. Preciso ressaltar aqui, também, que no ano anterior, enquanto os colegas faziam os trabalhos (que exigiam alguma habilidade nova), ambos ficavam apenas observando, às vezes, debruçados sobre a carteira.

Concluimos essa aula com um lanche coletivo, providenciado por mim e por eles: cada grupinho levou algo para nossa alimentação. Às 15 h 20 min., paramos as atividades para o lanche. Como a turma havia se comprometido a expor um material de história para o professor avaliar no dia seguinte, encerramos as produções dos vídeos, com o prazo para envio: 26/11, dia em que iniciamos uma nova etapa dessa sequência: as paródias, último gênero a ser produzido.

No prazo estabelecido, recebi 05 narrativas, que me conduziram a entender que desenvolver uma proposta a partir da realidade deles aponta para um caminho sem limites; ajudaram-me a ver que outros gêneros, envolvendo mais desafios linguísticos, como os, eventualmente, mais valorizados no mundo acadêmico, devem e podem ser trabalhados na sala de aula, desde que levem os alunos a se redescobrirem como sujeitos, como pessoas. Assim, considerando a espontaneidade dessa produção, trarei uma dessas narrativas mais adiante, com as respectivas considerações sobre ela.



Ilustração 47 – Grupo de alunas produzindo narrativa digital na área externa da escola



Ilustração 48 – Dupla de alunos montando narrativa digital na sala

Na semana seguinte, demos continuidade às produções da turma, agora com o gênero paródia. Para iniciar essas aulas, levei trechos do texto *Paródia*, escrito por Daniele Cristina Agostinho Silva²⁷, disponível no site InfoEscola, com o título - <https://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/>. Os trechos apresentavam os significados e usos de uma paródia, assim como as diferentes formas de a compor. Avaliei esse texto importante para levar aos alunos, justamente porque traz a paródia em diferentes constituições e formatos, destacando a importância de cada semiose em sua construção.

Realizamos a leitura desse material, dando espaço para que cada dúvida pudesse ser sanada, entretanto, eram poucos os alunos que se colocavam a respeito do gênero, que para eles estava claro, mas, apenas a partir da recriação musical, que é muito mais comum em nosso dia a dia, as propagandas sonoras usam muito desse gênero, bem como a propaganda eleitoral. Aproveitando esse conhecimento, enviei para o grupo do Whats App um pequeno vídeo tutorial, mostrando como se faz uma paródia com canção, trata-se de uma oficina de paródias: Como fazer uma paródia, disponível no canal do YouTube Divertido, no endereço <https://youtu.be/M1yLL1Rr3sU>. Solicitei que assistissem ao vídeo nos celulares para comentarmos e darmos início à produção das paródias em grupos. Antes que pudesse conversar com a turma sobre o vídeo, precisei me ausentar da sala, confiando às duplas e trios que realizassem atentamente a leitura do vídeo e, aqueles que se sentissem preparados, iniciassem a produção das paródias.

Depois dessa aula, precisamos dar uma pausa nas atividades por diversos motivos,

²⁷ Mestra em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP, 2012) / Graduada em Letras (PUC-SP, 2008)

alguns meus, relacionados à saúde, outros da escola – a participação da turma no projeto literário da escola, conhecido como Piquenique Literário, V edição, exigia de mim e da própria turma a preparação de materiais para a exposição, além de ensaios e outras questões que não precisam ser apresentadas aqui.

As equipes iniciaram suas paródias. Recebi, após 15 dias, a primeira paródia, que, para minha surpresa, não era com canção, mas com imagens, conforme será visto mais adiante. Os demais grupos iniciaram com canções – 4 grupos. Quando me mostraram suas produções, senti a necessidade de fazer algumas intervenções referentes ao ritmo e às rimas nos versos da canção, pois não havia correspondência entre a canção original e a criada. Entretanto, não seria possível fazer isso antes do recesso natalino que, apesar de não estar no calendário escolar, estendia-se do dia 23/12/2019 a 03/01/2020.

Essa ruptura no processo me deixou bastante angustiada, pois significava que os alunos retornariam sem ânimo para concluir o ano letivo, tendo em vista que a maioria das escolas já estaria de férias, despertando neles também o desejo de descansar para o próximo ano letivo. Fiquei com muito receio de o tempo ser insuficiente para concluir as atividades programadas. Além do mais, ainda tínhamos que fazer a apresentação para a escola e sair para outras escolas para divulgar o trabalho na rede, convidar os alunos de outras escolas a ver o trabalho da turma. Tudo isso precisou ser repensado.

Na volta do recesso, em nossa primeira aula, levei as tirinhas para os grupos fazerem as ampliações para a exposição a ser combinada com eles nos próximos dias. Resolvi retomar com as tirinhas, pois eles haviam demonstrado mais envolvimento do que com as paródias. Achei que assim, recobririam o ânimo para concluirmos com sucesso as paródias no dia posterior. Para isso, relembrei os passos que já havíamos dado em nossas aulas, construindo conceitos sobre a escola; lendo para ampliar esse conceito; construindo memes, que já estavam prontos para a exposição para as demais turmas; e tirinhas que ainda precisavam ser ampliadas para apresentar aos colegas de outras turmas.

Depois disso, distribuí as tirinhas aos grupos que as confeccionaram, disponibilizei uma caixa com vários lápis de cor e canetinhas hidrocor, papel sulfite branco e amarelo, tesouras, régua e cola; e pedi que apenas ampliassem os quadrinhos e, se achassem necessário, fizessem pequenas alterações, para melhorar a compreensão do leitor, como legendas, disposição dos balões. A turma caprichou bastante, deixando as tirinhas com bastante cor; refizeram os desenhos, não apenas ampliando-os, mas melhorando-os e revendo as sugestões que foram dadas durante a avaliação dos colegas. Estavam bem empolgados.



Ilustração 49 – Ampliação das tirinhas na sala de aula



Ilustração 50 - Ampliação das tirinhas na sala de aula



Ilustração 51 - Ampliação das tirinhas na sala de aula



Ilustração 52 - Ampliação das tirinhas no pátio

Próximo à hora de terminar as aulas, pedi que, no dia seguinte, levassem as paródias que iniciaram antes do recesso, juntamente com as canções nas quais se basearam. Como eu já esperava, nenhuma equipe estava com a paródia pronta, nem tinham uma cópia, pois haviam entregue a mim, na mesma folha em que estavam elaborando. Disse-lhes que devolveria os textos entregues, mas pedi que levassem a letra da música parodiada.

No dia seguinte, ainda havia algumas equipes pedindo para concluir as tirinhas. Deixei que as concluíssem. O produto da ampliação das tirinhas trouxe os resultados da revisão feita do gênero, apresentada anteriormente. Os painéis tinham mais cores, os balões, em alguns casos, tiveram a disposição modificada, algumas legendas também foram alteradas e a escrita verbal também ficou mais próxima das normas da ortografia oficial – nos casos em que havia um distanciamento. Trago, a seguir, duas tirinhas que apresentaram várias transformações depois dos apontamentos feitos pelos colegas na revisão.

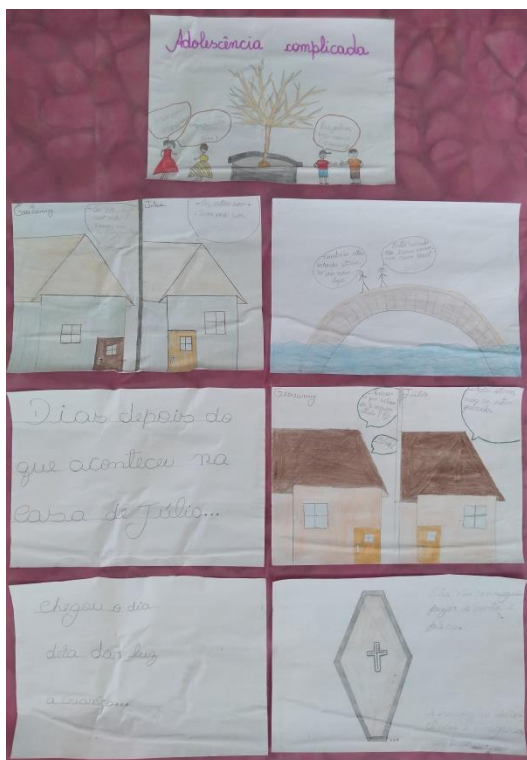


Ilustração 53 – Tirinha “Gravidez na adolescência” após ampliação

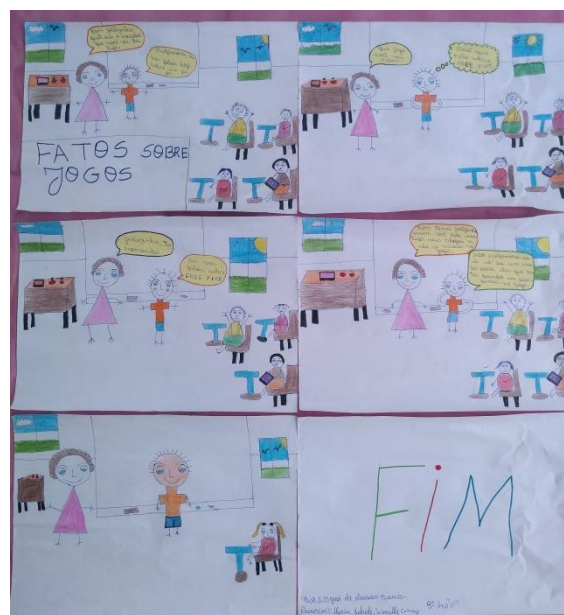


Ilustração 54 – Tirinha “Fatos sobre jogos” após ampliação

Em seguida, retomamos as paródias de cada equipe. Devolvi os textos que havia recebido, as canções originais em prints salvos em meu celular (um componente de cada grupo, tirava uma foto da sua canção, salva em meu celular), já imaginando que nem todas as equipes trariam o que pedi no dia anterior.

Convidei grupo a grupo para fazer as intervenções, apontando os pontos que poderiam ser melhorados. A resposta das equipes não foi positiva. Não demonstravam interesse algum em continuar as paródias. Houve grupos que nem iniciaram a produção. De todos os gêneros trabalhados até o momento, esse era como um espinho para eles, mesmo sendo escolha da turma. Apesar de tanta falta de interesse deles, não desisti de pedir as paródias, pois nos rascunhos que eu li, vi muita coisa interessante. A devolução era para que pudessem melhorar e se preparar para apresentar na sala. Acredito que tenha sido a ideia de cantar para os colegas que os assustou um pouco, mas não apenas isso. Determinei o prazo de sete dias para entregarem as paródias prontas.

Na semana seguinte, ao chegar à sala e pedir as produções, todas as equipes disseram não ter conseguido concluir, algumas nem levaram para a sala o que já estava feito. As justificativas foram diversas: “*não tivemos tempo*”, “*tem muito trabalho para fazer*”, “*todo professor tá pedindo trabalho*”, dentre outras. Para mim, essas afirmações, apesar de verdadeiras, podem não ser o real motivo de não terem concluído a tarefa. Questionei-me por

que eles não entregaram as paródias, se fizeram tão bem os memes e as tirinhas, inclusive, pediram para fazer novas narrativas. Uma das interpretações, depois de analisar o processo, é porque o vídeo que utilizei para explicar como se fazer paródia, apesar de ter uma didática de paródia, utilizava uma perspectiva estruturalista, ou seja, era distante da metodologia que vinha utilizando com a turma.

Enfim, sem tempo para lamentações, naquele momento, resolvi desconsiderar o gênero, dizendo a turma que não iria mais colocar as paródias em meu trabalho, já que eles não estavam dando atenção a isso. Disse que colocaria apenas a de imagem que recebi no primeiro prazo estabelecido.

Depois de algumas reflexões, vejo que essa atitude não foi condizente com minha proposta. Vi isso como um retorno a minha prática anterior, autoritária, hierarquizada, pautada no letramento dominante. Acredito que isso faz parte do processo de transformação. É normal que haja um conflito interno, desde que seja rapidamente resolvido, como aconteceu logo em seguida.

Diante da minha fala, vários alunos, que nem tinham iniciado a paródia revelaram: *“Professora, a gente não fez porque não quis mesmo, a gente viu que não sabia fazer, então resolvemos não fazer.”* (Marcos); *“É. A gente não fez porque não sabia.”* (José). Pensei comigo: “E agora? Não tenho mais tempo para lamentar, nem para corrigir o processo. Vamos concluir sem esse gênero!”.

Decidi fazer uma roda de conversa com eles para que pudessem falar como se sentiam quanto ao trabalho desenvolvido até o momento. Isso mostra que a prática voltada para abordagem ideológica do letramento (STREET, 2014) prevaleceu sobre a autônoma, que eu espero não retomar novamente. Eu precisava ouvir deles se estava tudo bem, se estavam se sentindo pressionados, por mim, a fazer algo em que não viam fundamento; ou se as aulas de português estavam chatas para eles; de modo geral, eu queria ouvir se todo o trabalho desenvolvido havia feito com que progredissem em relação ao uso da língua e da linguagem, se havia aprendizagem, do ponto de vista deles, ou se eu estava fantasiando resultados. A professora não conseguiu concluir uma tarefa, a pesquisadora entrou em parafusos. Acredito que falhas fazem parte do processo, elas também nos trazem muitos aprendizados.

Essa inquietação me deixou angustiada naquele momento. Mesmo estando programada para, nas duas últimas aulas, projetar os 05 vídeos produzidos pela turma, mostrando como viam e como veem a escola, seguidos de um debate sobre como estavam se sentindo quanto ao nosso trabalho, aos sentimentos deles. Antecipei um pouco e propus que começássemos naquele momento a roda de conversa, pois ainda faltavam alguns minutos para

tocar e aquele era um momento propício para falarem de algo que os tivesse desagradando.

Para iniciar o debate, lancei uma pergunta, mas já orientando que ela não deveria servir como limitação para eles, não deveriam se prender a falar apenas isso, poderiam trazer qualquer fala que achassem importante naquele momento. A pergunta feita a eles, recuperada por meio de gravação em áudio, foi: **Como é que eu me sinto, hoje, na escola, como me sinto em relação a tudo que foi feito, o que é que eu vejo?**

Depois de algum tempo de hesitação, ouvi relatos que só confirmavam aquilo que eu pensava e que as produções vinham mostrando: mudar a abordagem do letramento, utilizando atividades que valorizam as práticas sociais letradas dos sujeitos envolvidos, usando a tecnologia favoreceu a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa, e também em seu dia a dia na escola, o que, conseqüentemente, afeta os espaços fora da sala de aula e da escola também.

As principais contribuições trazidas por essa roda de conversa foi a das avaliações da transformação no modo de ver a escola, e de se comportar nela, feitas pelos próprios alunos. Eles afirmaram que seu modo de ver a escola mudou; que se sentem mais respeitados pelos colegas e pelos professores; têm mais voz agora; além de mais liberdade para se expressarem e para sugerirem aos professores assuntos que lhes causam interesse. Para que se compreenda como eles mostram isso, trarei um pouco de como foi a nossa conversa.

Tânia: *“Uma diferença que eu acho, desde o oitavo ano praqui, que a gente vem trabalhando as rodas de conversa, as narrativas digitais, foi o respeito. A gente trabalhou muito e eu acho, eu sinto que isso mudou. Eu acho que os professores, tanto os professores, quanto os funcionários daqui, da área da cozinha, têm mais respeito com a gente, aluno, não tratam a gente de qualquer jeito.”* Quando retomei sua fala, confirmando suas informações para anotar, ela acrescentou: *“Eu acho que a gente, hoje, tem mais voz na escola. Eu acho.”*

Em seguida, Emília trouxe suas contribuições: *“Esse período, que trabalhamos, desde o oitavo ano até agora, foi um processo que, eu tiro por mim mesmo, eu, cada vez, eu acho que eu me supero mais nos trabalhos, graças, primeiramente, aos alunos, com a ajuda que eles me dão, e assim, eu acho que durante esse período, eu me sinto mais confiante naquilo que eu faço. Então, foi um processo muito importante pra mim. Eu acho que tanto, também, tanto esses trabalhos ajudou também aos alunos a se inspirarem mais, porque é como se a gente se encontrasse naquilo que a gente passa que a gente sente pra fora. Eu me sinto grata por isso”.* Aproveitando a fala, ela me agradeceu pelo trabalho desenvolvido por mim, fala que não trarei aqui, na íntegra, mas que em dado momento, foi muito importante para o que propus no início da roda de conversa: *“agradecer a uma das pessoas que nos ajudou a ter*

uma visão diferente da escola [...] e que fez com a gente tivesse mais essa liberdade de falar, de se expressar, coisa que a gente não tinha muito na escola”.

Ao observar se alguém estava querendo falar, notei o Daniel, que geralmente não fala, só com muita insistência, inquieto; então, eu disse “Daniel, você quer falar, eu estou sentindo”. Ele, prontamente começou a falar: “*Eu acho que nosso modo de ver a escola melhorou, porque lá, no começo de 2018, eu via a escola como um lugar que nós era obrigado a vir; e agora não, agora eu venho porque quero*”. Então, perguntei o que fez ele gostar da escola, cuja resposta foi: “*Os projetos, e também os debates que mostravam os nossos direitos e as aulas melhorou mais*”.

A partir dessa fala de Daniel, Emília, continuou: “*Porque, assim, antes, [...] os alunos era como era muito preso dentro da sala; a gente não tinha essas atividades, essas rodas de conversa, esses momentos de se expressar e falar aquilo que a gente pensa. Antes, era uma aula, tipo, que o professor tava ali, escrevendo dando o seu assunto e os alunos tinham que ficar calado. E agora não; a gente tem mais uma liberdade de ficar conversando com o professor, da gente tá debatendo, da gente pedir pro professor trazer pra sala, pra explicar, algo que a gente queira, que a gente se interesse e antes não; antes a gente era mais preso.*”

Tânia concluiu, dizendo que “*a partir das rodas de conversa, que a gente foi, vamos dizer que a gente foi se abrindo mais, conversando mais, e como a Emília falou, também, a gente via a escola como um lugar fechado, fechado, eu falo, em pensamentos, a gente só pensava pra si, não pensava pra todos, não tinha aquela liberdade de conversar.*”

O sinal tocou. Combinei com eles que continuaríamos a roda de conversa lá fora, depois que assistíssemos aos vídeos na biblioteca/sala de vídeo, momento no qual, também, planejaríamos nossa exposição para as demais turmas da escola.

Depois do intervalo, com a sala já pronta, convidei a turma para assistir aos vídeos com as comparações das imagens da escola – antes e agora. À medida que cada vídeo acabava, eu abria espaço para que fizessem seus comentários, mas não eram muitos: geralmente, comentavam concordar com o que havia sido exposto, comentavam a canção, faziam alguma crítica aos ruídos, quando havia fala, remetendo-me a algumas aulas que tivemos antes das Narrativas Digitais, que eram referentes ao uso de diferentes linguagens nos textos multimodais. Vi que as dicas ficaram gravadas em suas mentes.

Em seguida, convidei-os a saírem daquele espaço, que é muito quente, deixando-os até desmotivados a falar, e irem para a área externa, onde, àquela hora, é bastante arejado. Levamos bancos e colocamos no espaço à frente de onde fica a biblioteca, em vez de um círculo, fizemos um quadrado, pois facilitava o uso dos bancos.

Retomei o ponto de onde havíamos parado – a escola como espaço fechado para pensamentos – e a Emília deu continuidade, dizendo que as atividades realizadas estimularam os alunos a falarem sem tanta dificuldade durante as apresentações de trabalho. Isso suscitou alguns comentários, ainda sobre respeito com os alunos, espaço para falar durante as aulas, coragem para se dirigir à gestão da escola, enfim, maior autonomia dos sujeitos, que se reposicionavam quanto ao processo de aprendizagem, como eu pretendia no início das atividades com a turma.

Julguei muito importante a fala da Vanessa – uma aluna que, quando chegou à escola, já no 9º ano, era apática a vários tipos de atividades; ao observar as falas dos colegas e a evolução dos mesmos no decorrer de 2019, disse que “*faltava respeito, porque, se o professor quer ser respeitado, ele precisa respeitar e ouvir os alunos.*” Ela é muito crítica, por isso, nem sempre era compreendida pelos colegas e pelos professores. Sua fala traz o posicionamento e o discurso da igualdade – vejo em seu comentário a necessidade de ruptura da hierarquia entre funcionários e professores, não em nome de uma desordem, mas em nome do bom tratamento para todos que compõem a escola, como já foi tratado aqui.

Bela fez um comentário acerca das aulas de português, antes da valorização da multimodalidade e do uso da tecnologia nas produções, - “*A aula de português se resumia em ler e produzir texto*” – que as classificam, indiretamente, como enfadonhas e desestimulantes, por serem sempre iguais (perceptível pelo emprego da expressão ‘se resumia em’).

Isso aponta para a necessidade de que as aulas de língua portuguesa sejam coerentes com as demandas sociais. Nossos alunos têm, em seu dia a dia, práticas de escrita pautadas na tecnologia digital, mas a escola, apesar da BNCC já indicar o contrário, ainda prima pela escrita impressa, aliás, manual, como se a tecnologia atrapalhasse o desenvolvimento dos discentes. Não considero, em hipótese alguma, a leitura de textos impressos insignificantes, nós fizemos diversas leituras, inclusive literárias, mas elas precisam se associar com o mundo real e contextualizado dos alunos para ganharem sentido.

Foi nessa contextualização que as produções da turma passaram a ser multimodais/multissemióticas e digitais, quando possível – houve situações em que optei pela multimodalidade/multissemiótica sem o uso digital, para atender, também, aqueles que não se têm acesso direto ao smartphone.

Essa abertura para usos de diferentes gêneros, na sala de aula, possibilitou o maior empenho dos alunos, já que cativou mais os usuários da tecnologia, que encontraram oportunidade para a expressão, como bem apontaram Emília: “*Nós passamos a ter aulas mais dinâmicas a partir do uso da tecnologia.*”; e Maria: “*É porque a gente pode se expressar por*

meio desses textos – o meme a narrativa digital.”.

Diante dessas falas, perguntei se, para eles, essas mudanças nas aulas foram úteis. Responderam afirmativamente e disseram que: *“As aulas passam a chamar mais a atenção dos alunos, os alunos começam a se interessar mais.”* (Emília); *“Fica uma coisa mais divertida, nos motiva a estudar.”* (Bella); *“Não só mudou a nossa visão, como a gente, também, vai mudar a visão das pessoas lá fora, e também das pessoas aqui dentro.”* (Maria); nesse momento, Tânia, Gabriele e Emília falaram ao mesmo tempo: *“Primeiro aqui dentro.”*

Ou seja, a construção desses textos, multimodais/multissemióticos e digitais, criou pontes entre os alunos e a língua portuguesa, deu-lhes mais voz e confiança para intervir em sua realidade, buscando interferir naquilo que não os satisfaz, como a imagem negativa da escola. A nova prática, cuja abordagem de letramento valoriza os processos de socialização dos sujeitos, suas práticas letradas, suas identidades, suas histórias, alcançou os alunos além do que eu imaginava. Eu esperava reclamações sobre as paródias, mas os alunos não quiseram mais falar sobre isso, pois, provavelmente, não era tão significativa quanto todas as atividades anteriores que realizamos. Era como se eles tivessem entendido, antes de mim, que aquela abordagem que eu fiz não era boa, não se encaixava na proposta que eu vinha desenvolvendo com eles.



Ilustração 55 – última roda de conversa

À noite, nesse mesmo dia, recebi algumas mensagens perguntando se poderiam me enviar a paródia do jeito que estava, já que estavam sem tempo para rever. Diante desses pedidos, achei que não seria bom ignorar tais produções, pois, mesmo com falhas, elas também fizeram parte do processo e revelam aspectos que não apareceram em outras produções. Assim sendo, mais adiante, trarei duas das paródias criadas, enquanto as demais serão anexadas ao final deste trabalho.

Parte 05 – 10 aulas: Apresentando respostas

Tabela 27 – Metodologia de aplicação – Parte 05

Parte 05 – 10 aulas	
Título	Apresentando respostas
Objetivos	Apresentar os textos criados pela turma à comunidade estudantil, expondo o processo de produção e a motivação para a escrita dos mesmos; visando, com isso, mostrar as respostas que foram dadas ao problema da imagem distorcida da instituição escola, através da interação com o meio social que se faz através do uso crítico dos letramentos sociais e da multimodalidade.
Conteúdo	O uso da língua portuguesa como interação social real e efetiva.
Metodologia	Apresentação da produção realizada na metodologia de aplicação: memes, tirinhas, vídeos e paródias. Organização e publicação dos materiais produzidos desde o início do trabalho no meio digital (possivelmente em um jornal digital, ou em um blog, canal do You Tube, Instagram...); Exposição no pátio da escola (poderia ocorrer em outro ambiente, como o ginásio de esporte) para toda a comunidade escolar e os convidados (da SEMEC de Girau do Ponciano); Divulgação do trabalho em outras escolas da cidade, convidando os estudantes a interagirem com a temática abordada pela turma através da rede.
Avaliação	Pela interação e envolvimento dos participantes.
Procedimentos de geração de registros	Gravação de áudio; Fotos; Vídeos; Anotações do diário da pesquisadora; Pelos materiais publicados; Entrevistas.

Depois dessa significativa roda de conversa, que, a meu ver, é um dos instrumentos mais ricos para a prática docente, combinamos uma exposição para apresentar à comunidade escolar o produto desse trabalho, pois como afirmou Tânia, concordando com a ideia, “*não adianta a gente fazer tanto trabalho e não apresentar pros demais, pra eles saber como a gente se sente e qual é a responsabilidade que eles ficam*”. A turma viu a exposição como uma possibilidade de lançar uma semente às demais turmas, cujo fruto será toda a comunidade estudantil defendendo a imagem da escola. Entretanto, o foco principal da exposição, é mostrar como os alunos responderam ativamente a uma nova abordagem do ensino de língua portuguesa, construindo textos – com múltiplas linguagens e utilizando a tecnologia – para se posicionarem de maneira crítica e reflexiva a respeito de um tema.

Apesar de já não poder ser tal qual a proposta de aplicação em sua última parte, já que, agora, apenas duas escolas do município estão concluindo o ano letivo de 2019: a EMEB José

de Messias Barros e o Complexo José Medeiros, aonde fomos expor o material produzido e convidar os alunos para conhecer dos trabalhos postados no Instagram.

A exposição aconteceu em dois momentos. O primeiro foi no auditório da escola José de Messias Barros, onde, no início dessa dissertação, só havia entulhos e poeira, agora, restaurado e sendo utilizado pela primeira vez para evento da escola. Utilizamos o corredor de entrada para expor os painéis confeccionados em TNT (tecido não tecido), e o palco para as apresentações da turma, conforme as fotos abaixo.



Ilustração 56 – Fotos da exposição realizada na EMEB José de Messias Barros



Ilustração 57 – Atividades com as demais turmas da escola durante a exposição no auditório

Durante a tarde do dia 21/01/2020, a turma do nono ano apresentou o material produzido para as demais turmas da escola. Para isso, dividimos as apresentações em duas partes: nas duas primeiras aulas, as turmas 6ºA, 6ºB, 7ºA e 7ºB realizaram visitas à exposição e participaram das dinâmicas criadas por alguns alunos do 9º, cuja temática era a escola, para que os alunos convidados pudessem apresentar também suas visões sobre a instituição.

Foi muito desafiador e encantador ver, por exemplo, uma aluna do 6º ano dizendo que a escola precisa *“melhorar a educação, fazendo mais aulas práticas, não só em educação física, mas também em ciências, a gente poderia fazer mais experimentos químicos; em geografia, ter mais experiências com o globo”* (Amália, aluna do 6º ano). Isso ratifica aquilo que venho trazendo desde o início desse trabalho: as aulas precisam ser mais significativas para os alunos, desafiadoras e motivantes, situadas em seus contextos e necessidades de aprendizagem.

Na segunda parte, com as turmas 8ºU, IV Etapa (6º/7º) e V Etapa (8º/9º), foram realizadas atividades diferentes, depois da exposição. Os demais alunos do 9º ano programaram uma encenação, que eles chamaram de *“Minha turma é uma peça”*, na qual expuseram diversos comportamentos de alunos na sala de aula, com o objetivo de mostrar que cada aluno é único, por isso, cada sala também é. Depois da peça, conversaram sobre como foi o trabalho em língua portuguesa nos anos de 2018 e 2019 e convidaram alguns voluntários para participarem de uma dinâmica, na qual também traziam questionamentos sobre a escola. As perguntas eram mais voltadas para os sentimentos e sensações dos alunos em relação a escola e o cotidiano escolar e, do mesmo modo que os sujeitos dessa pesquisa, eles afirmaram gostar da escola, ter um bom relacionamento com os colegas e funcionários em geral, enfim, também demonstraram se identificar com a EMEB José de Messias Barros.

Nesse momento, foi transferido para os alunos que ali estavam o compromisso de também cuidar da nossa escola, como têm buscado fazer os alunos do 9º ano, zelando para os que estão lá fora não a vejam com a mesma negatividade que se tem experimentado até o momento. Foi também explicado para eles o motivo de se chamar a nossa escola de *“Patinho Feio”*, mostrando a relação entre o conto e a história da escola. Por fim, foi apresentado o Instagram da turma – *caic2019_ofc*, onde todos os materiais produzidos estão acessíveis aos que se interessarem.

No dia seguinte, conforme a proposta, fomos ao Complexo Medeiros apresentar *“O nosso Patinho Feio – a escola além do que os olhos podem ver”*. Levamos os painéis e uma narrativa digital para formar um caminho de acesso aos demais materiais, como fizemos no

auditório da nossa escola. O espaço cedido foi o pátio, onde há um pequeno palco. Por ser final de ano letivo, as turmas não estavam tendo aulas integrais, mas havia muitos alunos nesse pátio, que olhavam curiosos o que colocávamos nas paredes.

Depois de afixar o material, fomos convidando os alunos para verem a exposição. Passamos em algumas turmas, onde havia alunos, convidando todos, inclusive os professores e a direção da escola, para entender o motivo de chamar nossa escola de “Patinho Feio”. À medida que chegavam os convidados, meus alunos apresentavam cada um dos materiais expostos – ND, tirinhas e memes - e defendiam a imagem de sua escola, como desejavam desde o início de 2018, convidando-os, também a seguir a turma no Instagram, onde o material estava completo. Foi encantador vê-los falar de sua escola de maneira tão apaixonada. Apesar de um pouco tímidos, expuseram seus pontos de vista sobre os julgamentos que são feitos da instituição que frequentam, mostraram suas novas imagens da escola, agora mais amplas, com o olhar mais apurado e reflexivo.

No final, ao perguntar como se sentiam, disseram que era como se tivessem fazendo um “desabafo”, pois “as pessoas têm preconceito com nossa escola”, “julgam sem conhecer as pessoas que estão lá, ou mesmo as atividades que são realizadas”.



Ilustração 58 – Exposição no pátio do Complexo Medeiros

Para concluir, de fato, o processo das atividades realizadas na metodologia de aplicação, preciso mencionar a rede social na qual a turma teve suas produções publicadas. As alunas Maria e Emília criaram um instagram, ao qual todos os alunos têm acesso, no qual vem sendo postado o material construído pela turma e, também, fotos das atividades realizadas por eles. A turma quis postar suas produções na rede, abrindo um canal de comunicação, através do qual possam dar continuidade ao diálogo sobre a escola. Por se tratar de uma comunicação que será estabelecida pouco a pouco entre os meus alunos e outras pessoas – da escola, da

comunidade, ou mesmo de outros lugares, ainda não é possível apresentar, aqui, esse feedback.

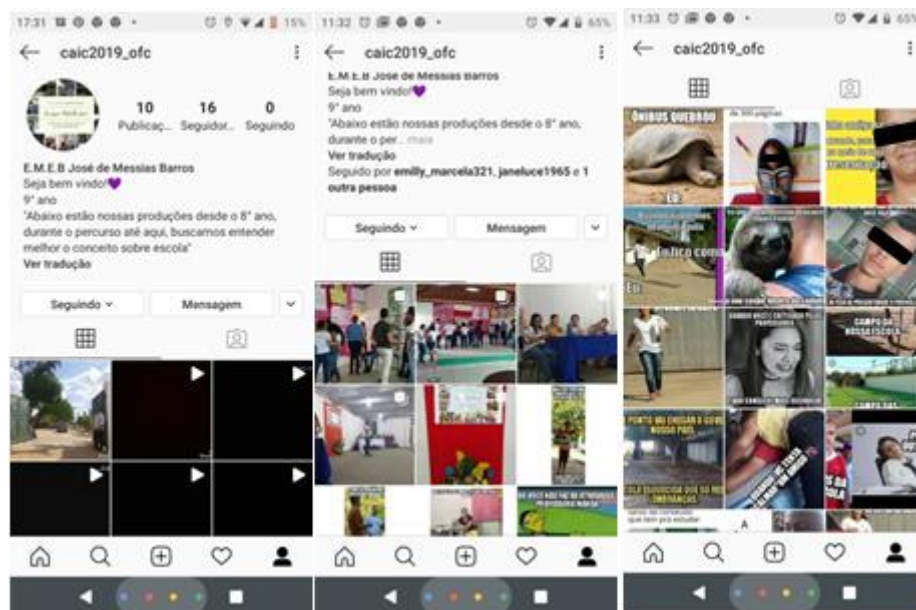


Ilustração 59 – Publicações da turma no Instagram

Considero a execução de cada uma das partes dessa proposta de aplicação/intervenção, apesar de haver falhas, satisfatórias para a minha atuação em campo na Escola José de Messias Barros, que, carinhosamente, vem sendo chamada, nos últimos dias, por algumas pessoas de Patinho Feio, devido ao título da exposição feita na própria escola e no Complexo Medeiros – O nosso Patinho Feio: a escola além do que os olhos podem ver.

Quanto ao problema com a produção e entrega das paródias, atribuo, depois de algumas reflexões, o fato a duas situações: a primeira diz respeito à escolha do vídeo para servir de exemplo de construção para os alunos. Ele tem uma perspectiva de abordagem que se aproxima muito da metalinguística, pois trata da silabação, rima, métrica e outras termos semelhantes. Talvez, isso tenha assustado um pouco os alunos, provocando neles um certo receio de errar e, conseqüentemente, desmotivando-os a participar dessa atividade. Observemos alguns trechos desse vídeo.

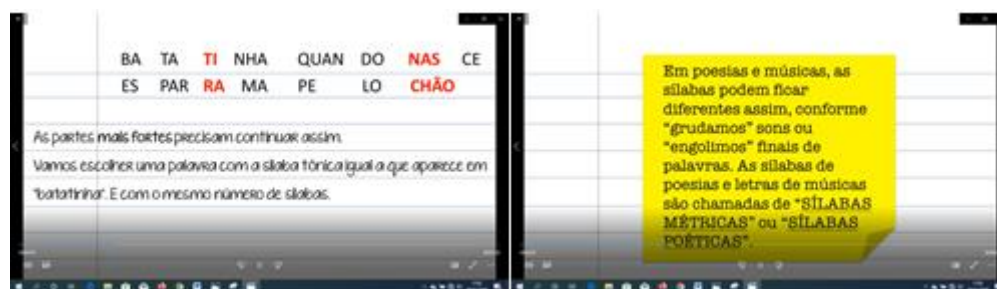


Ilustração 60 – Vídeo sobre como fazer uma paródia

Os conhecimentos linguísticos cobrados no vídeo não estão além daquilo que os alunos deveriam, no 9º ano conhecer, são até muito básicos. No entanto, o que desfavoreceu o trabalho aqui foi a sobreposição dos aspectos linguísticos aos do próprio ato de criar a paródia e, também, aí entra a segunda situação à qual me referi, no parágrafo anterior: a abordagem dada para o gênero paródia foi diferente da que fiz nos demais gêneros, além de ter acontecido uma ruptura no processo que desfavoreceu as tarefas. Acredito que eu deveria ter selecionado outro vídeo, com outra abordagem que se encaixasse na minha proposta, ter preparado mais exemplos e explorado com eles, como fizemos com os memes e as tirinhas.

Assim, entendo que a falha aqui exposta só ratifica a necessidade de transformação da abordagem do ensino de língua portuguesa, valorizando mais os aspectos de socialização dos sujeitos, os usos reais que fazem da língua, pois, quando isso aconteceu de fato, as respostas dos alunos foram satisfatórias às propostas, e ainda traziam textos bem elaborados, construídos com múltiplas linguagens e com os alunos em um papel central na construção do conhecimento.

4.4 Os memes, as tirinhas, as paródias e as novas narrativas digitais: os alunos afetando o letramento

Olhar para a produção dos meus alunos, depois de todo o processo de transformação pedagógica que a etnografia me submeteu, leva-me a ver que esses sujeitos responderam de maneira livre e ativa à proposta realizada. Através dessa análise, pude perceber as consequências de uma nova (para mim e para meus alunos) abordagem dos letramentos, cujos resultados apresentam os sujeitos afetando o letramento, concernente ao princípio dos letramentos sociais, como bem afirma Terzi (2007):

O foco das pesquisas [de abordagem sociológica para o letramento] passa a ser, então, as práticas de letramento presentes na comunidade-alvo e não apenas as

habilidades individuais de leitura e produção de textos [...]. A avaliação dos projetos deixa, assim, de ser sobre o impacto do letramento em receptores supostamente passivos, reprodutores do conhecimento adquirido, e passa a ser sobre as consequências do letramento [...], ao invés de enfatizar como o letramento afeta as pessoas, temos que fazer o caminho oposto: verificar como as pessoas afetam o letramento (TERZI, 2007, p. 164, grifo nosso).

A proposta de aplicação nos encaminhou para a geração de vários registros, que, aqui, serão estudados como produtos advindos das ações do processo. Esses produtos são o resultado de toda a proposta pedagógica desenvolvida nesses dois anos letivos (2018/2019) cuja base ofereceu ao aluno a possibilidade de se (re)aproximar da língua/linguagens não mais como um “aluno-estrangeiro” dentro de seu próprio universo sociocultural, mas como um participante que, nelas e por meio delas – língua e linguagens – pode permanentemente se constituir como sujeito, com diferentes facetas identitárias, a partir das inúmeras situações de comunicação verbal nas quais se engaja, quer na escola quer fora dela.

Ao o receber as primeiras produções da fase de aplicação: os memes e as tirinhas, minha primeira reação foi a de preocupação, pois a temática que agora circulava nas produções dessa fase se deslocou um tanto da temática preponderante que se fez presente nas narrativas digitais realizadas na fase exploratória. Senti falta das reclamações sobre a estrutura da escola, sobre o tratamento (geralmente ruim). Então, mais uma vez, me vi diante do questionamento “o que está acontecendo aqui” (ERICKSON, 1984 apud FRITZEN, 2012, p. 56). A princípio, achei que estivesse traçando um caminho errado, pois não havia nas produções o que eu esperava.

Em um momento posterior ao do primeiro espanto e ao da preocupação imediata, passei a refletir sobre o assunto na direção de que poderia estar havendo uma naturalização da situação (ruim) da escola, ou a escola poderia estar mudando.

Em um terceiro momento, retomando os princípios da pesquisa etnográfica, percebi que o meu “ponto-cego” era a necessidade de me ver no processo como participante dele, também precisando de mudança. Eu ainda estava confundindo o problema de pesquisa com o contexto de pesquisa. A presença circulante das representações da escola no discurso dos alunos, majoritariamente negativas, foi a porta de entrada para iniciarmos um trabalho de leitura e escrita a partir da abordagem ideológica do letramento (STRET, 2014).

Ao identificar o contexto de pesquisa, aprofundando meus estudos, percebi que as representações negativas da escola afetavam tão ou até mais a mim, como docente, do que os alunos. Ao longo da pesquisa, fui, aos poucos, também contando com a ajuda dos diferentes interlocutores que fizeram parte do processo de construção desta dissertação (orientadora,

professores participantes das bancas de qualificação, entre outros), percebendo que eu, professora, era a participante que mais tinha dificuldade de me desapegar da ideia de que o real problema de pesquisa não era o das representações (negativas ou não) que os alunos tinham da escola, mas sim da proposta teórico-metodológica utilizada por mim e pela escola para o trabalho com leitura e escrita.

Quando fui me dando conta da diferença entre contexto de pesquisa e problema de pesquisa, fui percebendo que, de certa forma, ou até de muitas, sou impotente para mudar a imagem que eles têm da escola – que, por sinal, aponta para um sucateamento da educação de fato. Sou, entretanto, responsável por criar propostas teórico-metodológicas adequadas, a fim de que, pela linguagem, os alunos posicionem-se a respeito de quaisquer assuntos, inclusive os que dizem respeito às suas insatisfações em relação ao descaso público com a educação.

A proposta de Street para o trabalho com os letramentos sociais aponta para alguns princípios fundamentais: a) deslocamento metodológico a partir do qual o centro do trabalho com leitura e escrita não esteja nas questões metalinguísticas (técnicas de língua); b) recusa da Grande divisão – a língua é um conjunto de variedades; c) abertura para o trabalho com a oralidade; d) trabalho a partir da natureza ideológica da linguagem.

Assim, os gêneros memes, tirinhas e paródias serão analisados considerando esses aspectos.

4.4.1 Os memes

Iniciando pelos memes, é interessante notar, como resultado da abordagem social dos letramentos, como a natureza ideológica da linguagem se sobressaiu. Em primeiro lugar, o alto índice no engajamento na atividade já aponta para o grande interesse da turma. Foram 30 memes realizados.

Em atividades de abordagem tradicional, o resultado era inferior. Nem todos os alunos entregavam suas tarefas no prazo estipulado. Quando se tratava de produção de texto, menos da metade da turma a fazia conforme a proposta, os demais escreviam cinco ou seis linhas e diziam “Já tá bom”, “Não consigo fazer mais.” Além disso, era sempre um texto – nunca recebi dois ou mais para uma proposta, tampouco vi comentários nas redes sobre a produção desses textos, como aconteceu com os memes. Quando a tarefa era de ordem gramatical, o resultado era ainda mais lamentável: se fosse na sala, muitos aguardavam a correção, pois não se viam capazes de fazer sozinhos, ou não se sentiam interessados na atividade – vários verificavam constantemente a hora, desejando o término da aula. Isso gerava um grande

desconforto em mim. Se fosse para casa, pouquíssimos respondiam e alegavam “não lembrar”, “não saber como fazer”, “não dar tempo”.

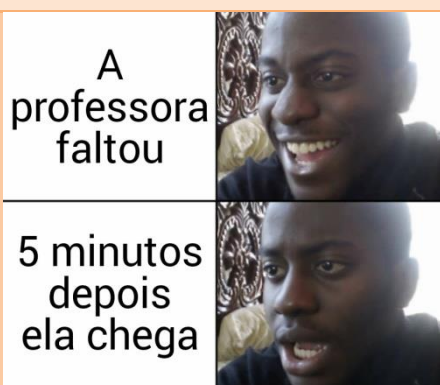
Contrário a essa realidade, o envolvimento dos discentes na produção dos memes era tão intensa que, quando a aula acabava, os comentários eram: “Já? Estava tão bom!”, “Vamos terminar em casa e enviarmos, viu, professora?” Ou seja, o tempo ficava em segundo plano para eles, que estavam distraídos e até se divertindo enquanto criavam seus textos.

Essa distinção na resposta às propostas de atividades nas duas abordagens, tradicional e social dos letramentos, configura-se como uma prova de que a prática docente pautada na gramática tradicional não atende e não motiva os alunos, pois não os insere no processo de ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar que se construam, ou se reconheçam, enquanto constroem seus conhecimentos.

A natureza ideológica da linguagem aponta para o desdobramento dos sujeitos – relação eu/tu do discurso. Sendo o meme um gênero que circula na esfera da paródia, da ironia, da crítica, esse desdobramento ainda se potencializou. O que achei interessante foi que os memes apontaram para um contexto de liberdade das minhas “novas” aulas, fruto da diferente abordagem teórico-metodológica que agora estava adotando.

Em tom jocoso, os textos a seguir mostram o jogo que aponta para a tensão entre cultura do aluno versus cultura da escola, presente diversas vezes nos memes:

Memes produzidos individualmente e postados no grupo do Whats App



-Eu chegando na
escola atrasado



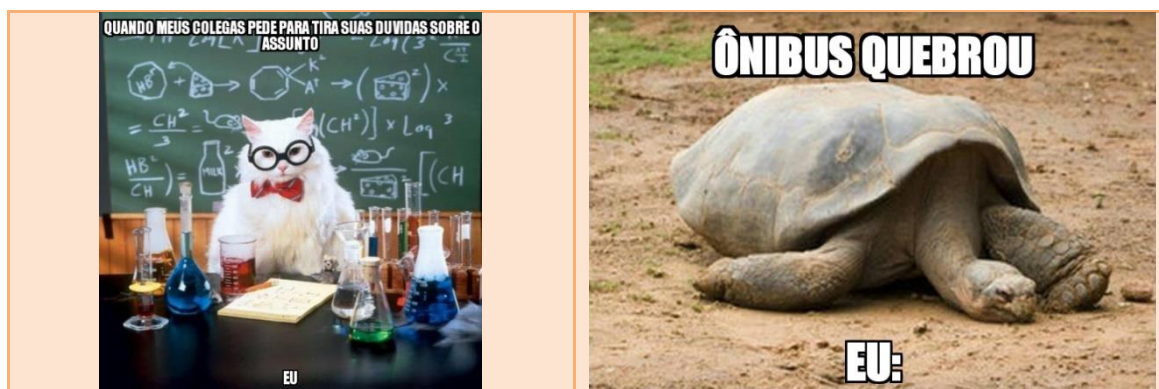


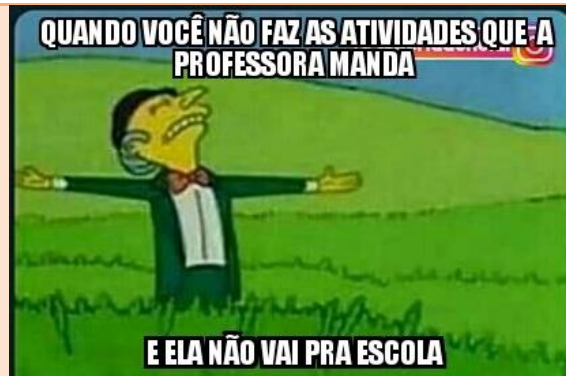
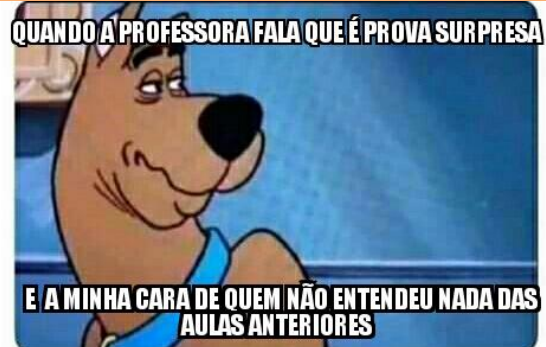
Tabela 28– Memes produzidos individualmente e postados no grupo do Whats App

No próximo conjunto de memes, o desdobramento do sujeito já alcança o âmbito da crítica social das políticas públicas envolvendo a educação:



Tabela 29 – memes produzidos - conjunto 1

As produções de memes a seguir mostram uma relação de ambivalência entre o lugar social ocupado pelo professor e o ocupado pelo aluno. Na medida em que os memes apontam para a liberdade que os alunos tiveram de, também em tom jocoso, levantar críticas ao professor. Isso quer dizer para mim que consegui, se não eliminar, mas pelo menos diminuir uma relação hierarquizada que socialmente se estabeleceu nas relações professor/aluno. E essa aproximação de lugares os ajuda a produzir mais e melhor.



-Quando você não faz a atividade e pega com o seu amigo



-Quando a professora manda ler um livro de 300 páginas



-Quando eu lembro do tanto de conteúdo que tem pra estudar



Minha amiga se segurando, para não rir no meio de uma apresentação.

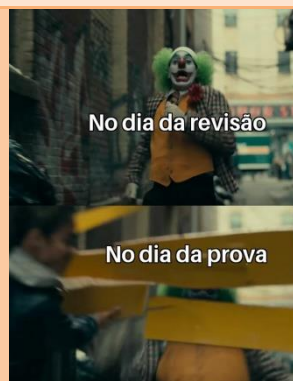


PROF: EU JÁ ESTOU CANSADA DE DIZER PARA INICIA OS MEMES



No dia da revisão

No dia da prova



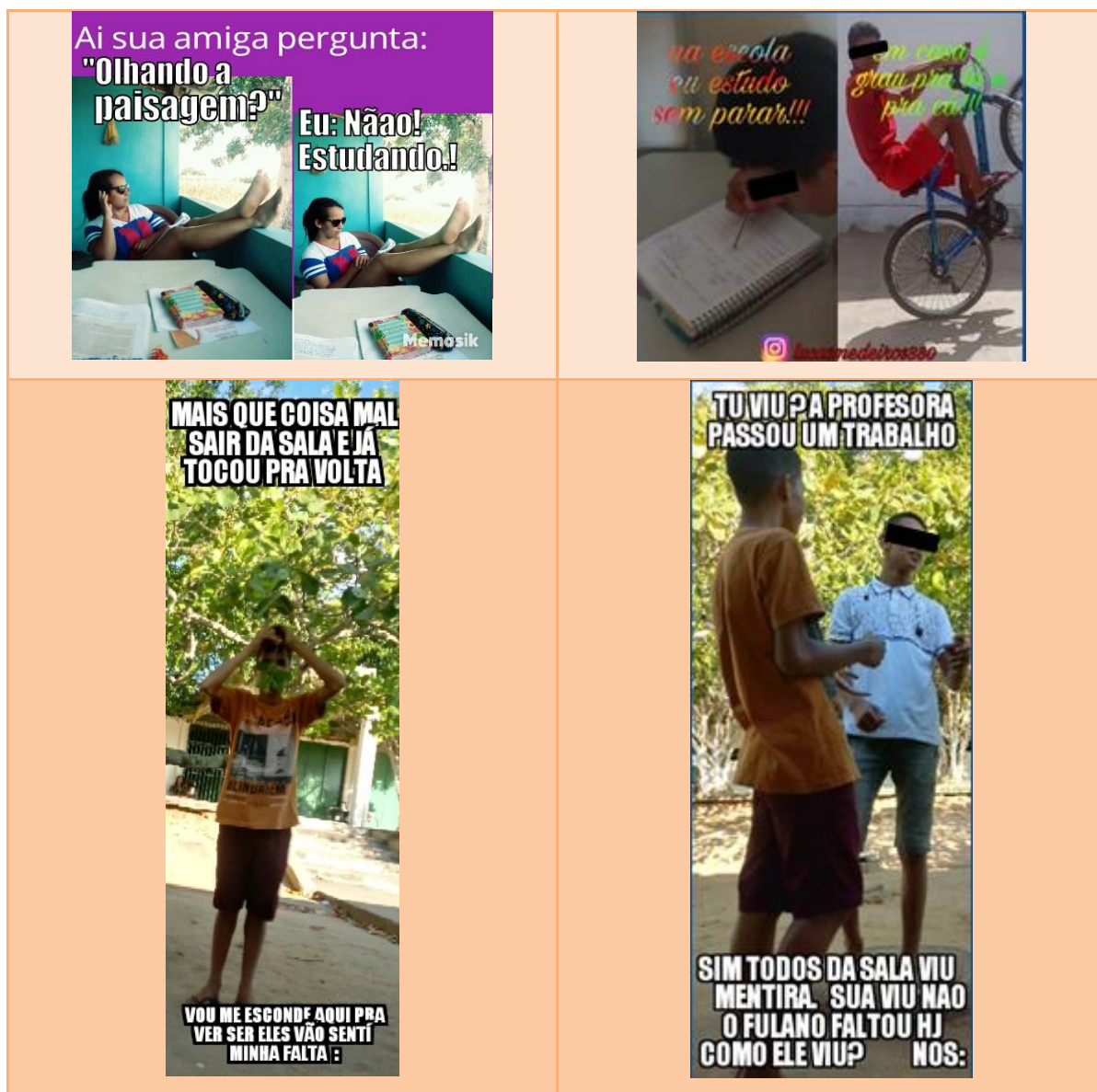
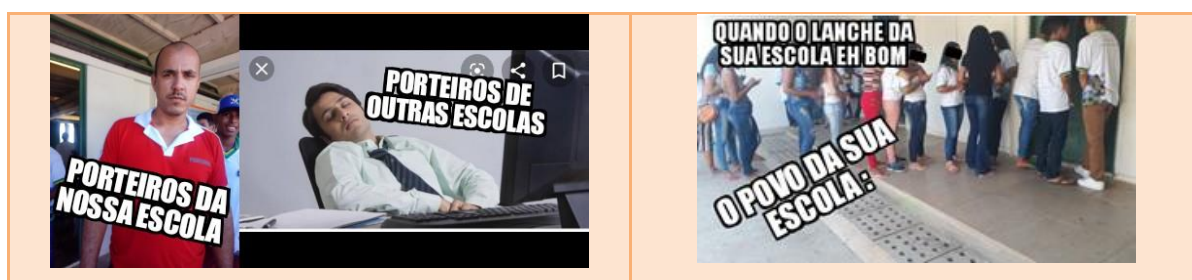


Tabela 30 - memes produzidos - conjunto 2

Os próximos memes mostram que quando se trabalha a língua em um contexto de uso, tem-se um sujeito real presente nas construções, que aparece de diferentes maneiras, construindo-se e revelando-se na/pela linguagem, em uma constante relação com o outro, na qual se socializa a cultura, os valores, os sentimentos e até mesmo os bens materiais de estudantes.



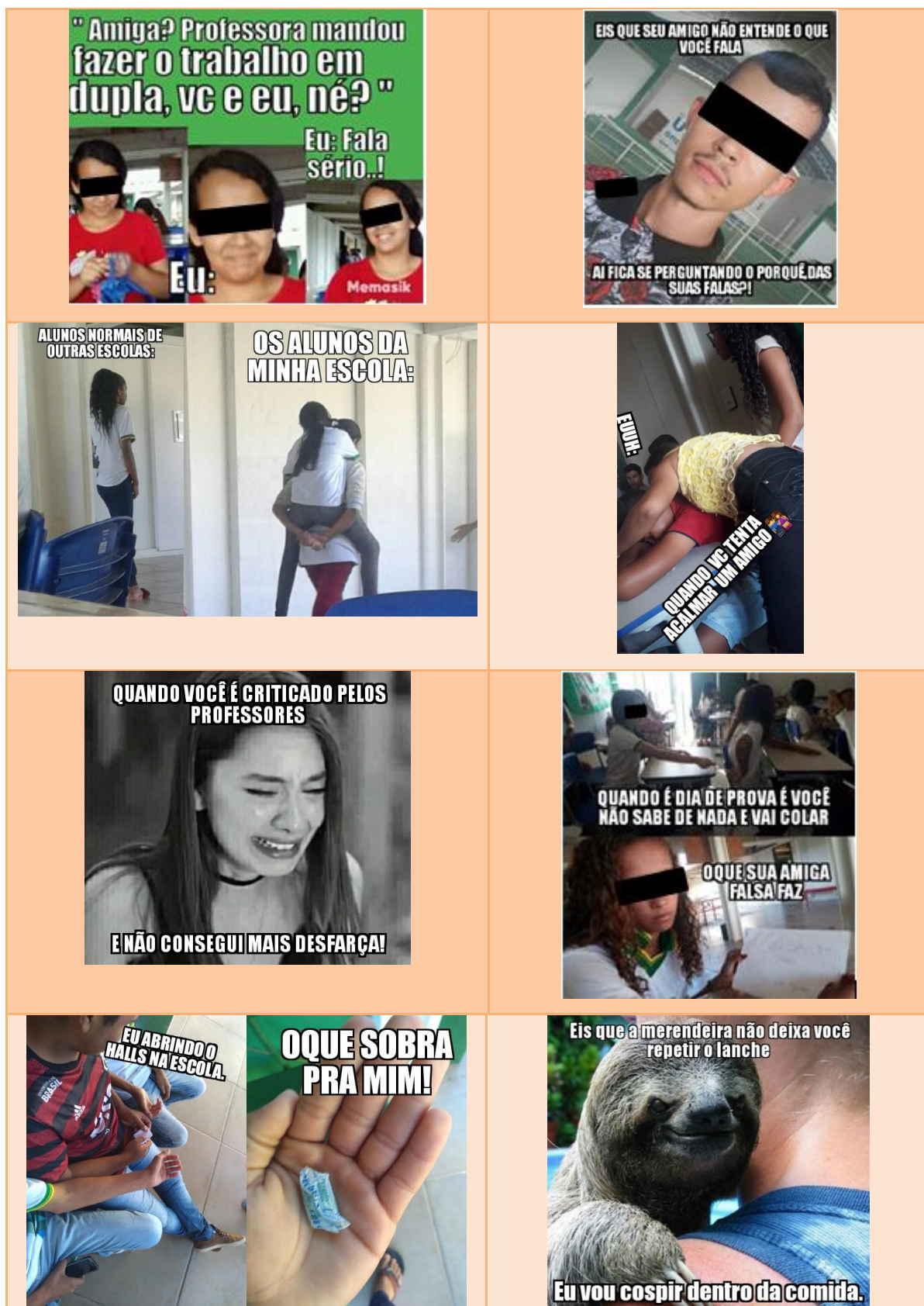


Tabela 31 - memes produzidos - conjunto 3

4.4.2 As tirinhas

As aulas para a produção de tirinhas resultaram na elaboração de 10 exemplares desse gênero, apresentados em seguida, e que serão analisadas mais à frente. Assim como os memes, as tirinhas trazem uma reflexão acerca do cotidiano dos envolvidos. Mostram suas rotinas em relação à escola, desde o seu dia a dia, visto com naturalidade; mas também abordam temáticas que lhes causam preocupação, como a gravidez na adolescência, problema que aflige nossa comunidade – a exemplo disso, pode-se citar o caso de nossa aluna Ana, que, no nono ano, deixou de frequentar a escola devido à gravidez. Essa realidade é bem comum, pois só no ano de 2019, houve três casos de alunas grávidas na escola, duas delas, no 6º/7º ano, IV etapa da EJA, que também deixaram de frequentar a escola – trago apenas os casos das meninas por ter tomado conhecimento apenas desses, uma vez que a gravidez na adolescência dos meninos não é algo tão explícito.

Discorrem sobre a história da escola, que sofreu o incêndio e não foi reformada; acontecimentos diários que os incomodam, como a negação do acesso à internet, que ao ver deles – ao meu também – é uma ferramenta indispensável; até a análise da complexa forma de pensar dos alunos adolescentes, que reclamam de algo, mas, quando têm, não valorizam.

A tirinha 1 apresenta mais do que a história da tragédia que aconteceu em junho de 2018. Ela mostra o envolvimento dos alunos na cultura tradicional da cidade, que é comemorada anualmente nas escolas – as festas juninas. Em outras palavras, mostra a identidade dos alunos, cuja história de vida está totalmente entrelaçada com a da escola.



Ilustração 61 – Tirinha 1 Trágico fim

As tirinhas a seguir trazem as múltiplas facetas identitárias dos estudantes que compõem a turma, relatando por meio do humor, da crítica, do exagero, suas diferentes maneiras de ver esse espaço tão multicultural, tão diverso, que é a escola. Esse resultado, mais uma vez, salienta a aproximação dos alunos dos usos da/das língua/linguagens de maneira naturalizada, que trouxe para suas produções maior envolvimento e vitalidade.

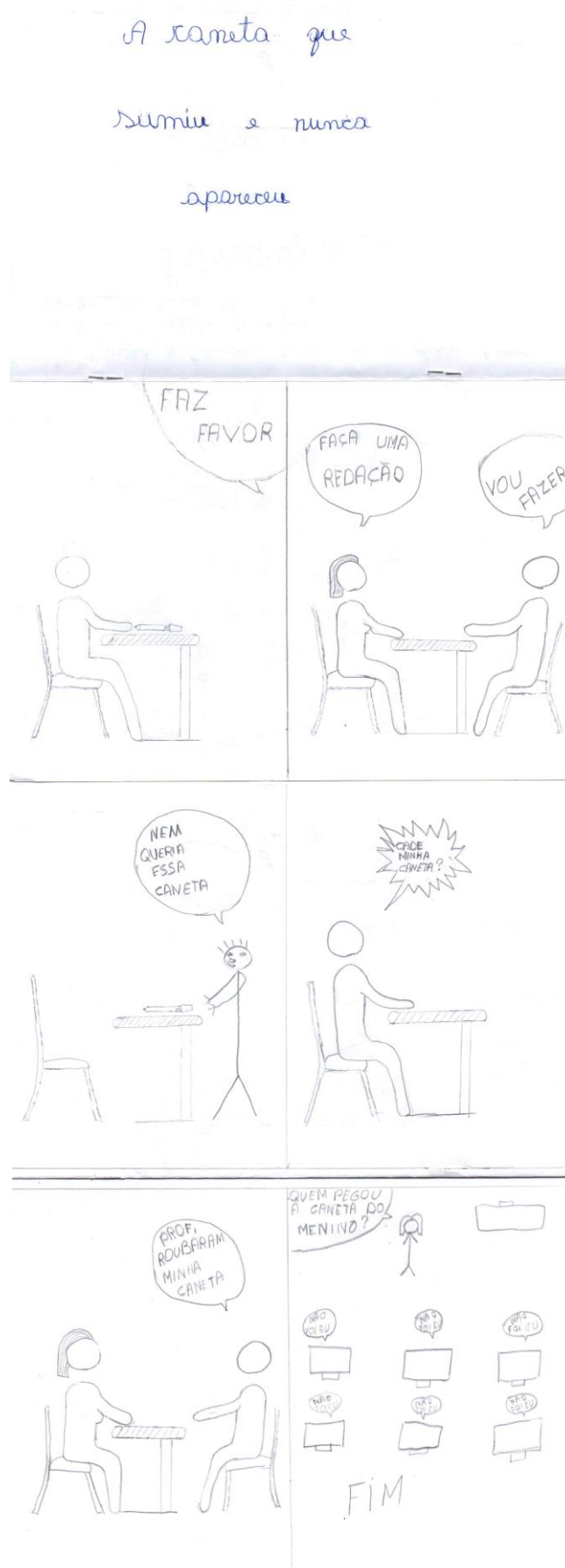


Ilustração 62 – Tirinha 2 “A caneta que sumiu e nunca apareceu”



uma semana
depois...



Ilustração 63 – Tirinha 3 “Alunos”

SEM CONEXÃO!

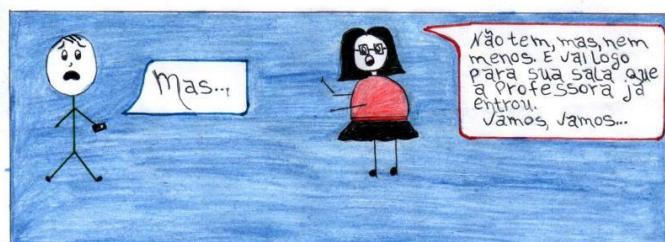


Ilustração 64 – Tirinha 4 “Sem conexão”



Ilustração 65– Tirinha 5 “O busão”



Ilustração 66 – Tirinhas 6 “Fatos sobre jogos”

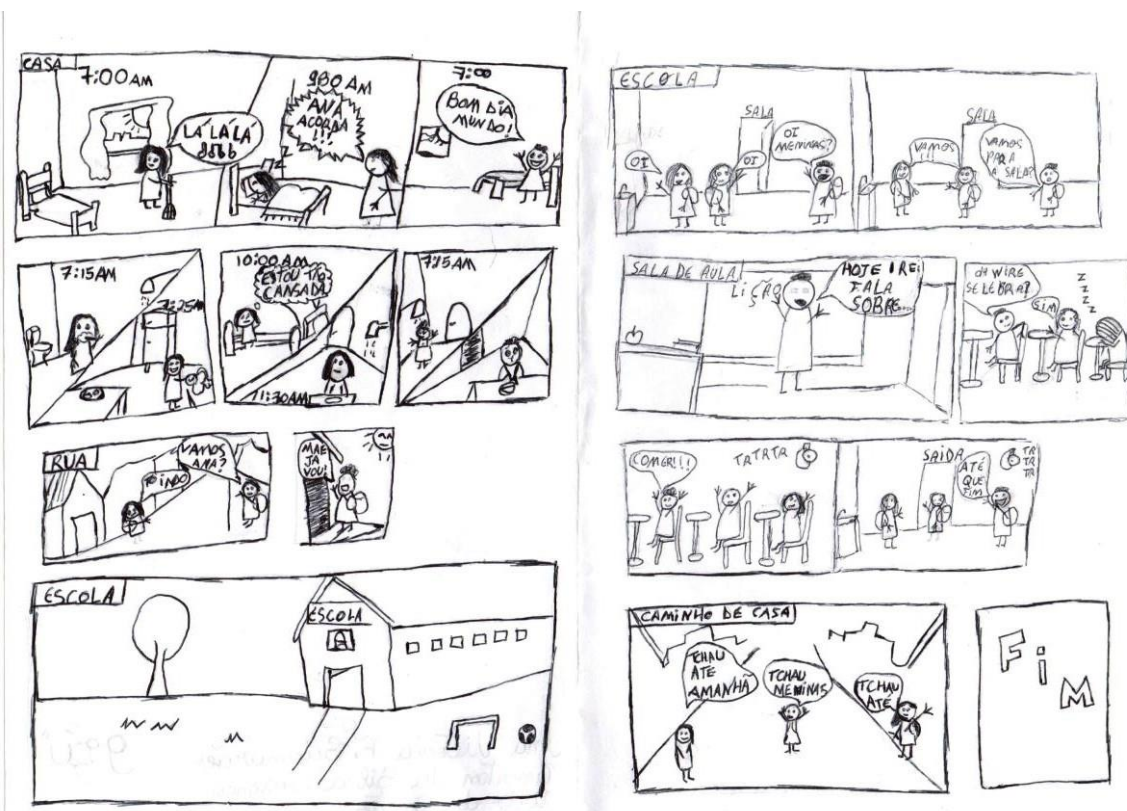


Ilustração 67 – Tirinha 7 “Rotina”



Ilustração 68 – Tirinha 8 sem título

Extrapolando os muros da escola, sem fugir do cotidiano escolar, as duas tirinhas seguintes retratam assuntos corriqueiros na escola, como a gravidez na adolescência, muito

frequente em nossa comunidade, mas ainda tratado com certo receio pela escola, tendo em vista que a virgindade é um tabu difícil de ser quebrado, principalmente em cidades pequenas, como a nossa. Os alunos alertam para a prevenção necessária nessa fase da vida, advertindo sobre as consequências de atos impensados. A história narrada aconteceu com uma colega deles.

Outro assunto muito regular, entre meninos e meninas, na escola é o futebol – boa parte dos alunos têm essa paixão. Por isso, em “Dia de treino” os meninos mostram, naturalmente, como isso se dá fora da escola – aquela passadinha na casa do colega – que é o mesmo colega da escola, antes da “pelada” é muito comum, embora, em alguns casos, não dá certo, como eles brincam na tira.



Ilustração 69 – Tirinha 9 “Gravidez na adolescência”



Ilustração 70 – Tirinha 10 “Dia de treino”

A produção de tirinhas possibilitou aos alunos empregarem uma linguagem mais espontânea, comum ao gênero, uma vez que é baseado na conversa. A não predominância da gramática sobre as construções deixou os alunos mais à vontade, permitindo que sua criatividade e inventividade fluíssem naturalmente, dando abertura para outras variações da língua, inclusive a variação oral, e rompendo com a cultura de primazia pela escrita formal. Entretanto, isso não significa que eles desconsideraram a linguagem formal. Eles conseguiram mesclar o registro formal ao informal, construindo um estilo próprio de suas identidades, como já fora apontado na metodologia de exploração.

Uma prova disso é o emprego da pontuação como recurso linguístico para enfatizar algumas partes do texto, como as reticências empregadas nas tirinhas 1 – no título: Trágico fim...; 3 – uma semana depois...; várias vezes na tirinha 4; na 8 – não dá... e na 9, também várias vezes. Há, também, notavelmente, o emprego de expressões dentro dos padrões da

ortografia, concordância e outras notações gramaticais, que denotam a preocupação com a escrita formal, ao lado de outras em que essa preocupação não aparece, dando espaço para os usos diários que fazem da língua.

A motivação durante as aulas usadas para produzir as tirinhas era constante. Os alunos mais quietos, como Daniel, João, Pedro, Estela e Amanda, estavam todos envolvidos em seus projetos. Não havia um aluno sequer ocioso. As atividades haviam sido divididas conforme as habilidades de cada componente dos pequenos grupos, entretanto, não era de forma fragmentada, todo o trabalho foi acompanhado por todos os membros das equipes, que opinavam, discutiam, reviam, refaziam, pois as histórias que estavam criando estavam entrelaçadas com suas próprias vidas, os personagens que ali surgiram eram ou eles ou seus amigos da escola, da vizinhança.

Essa produção, mais uma vez se constituiu como uma marca identitária dos sujeitos, que não apenas participaram do processo, mas estavam presentes naquilo que escreveram, nas histórias. Isso só aconteceu porque os alunos se sentiram livres para escrever sobre o que queriam, se eu tivesse limitado suas produções, provavelmente, isso não teria acontecido, pelo menos não na mesma proporção.

Acredito que, se a minha proposta de trabalho tivesse sobreposto a metalinguagem sobre os demais aspectos da escrita, buscando um aluno padrão, tão almejado pelas avaliações externas, e pelo modelo autônomo de letramento, meus alunos não teriam produzido tão bem, com tanta dedicação, pois não teriam se encontrado em seus textos. Seria, por isso, uma exclusão da identidade deles, já que, muitas vezes, suas formas de falar e de escrever não são aceitas pelos seus próprios professores, pela escola de modo geral. Não digo, com isso, que eles devem continuar escrevendo apenas na variedade informal. Muito pelo contrário: são esses textos, escritos com leveza e naturalidade, que me fizeram – e fazem – pensar nos aspectos linguísticos que precisei – e ainda preciso – trabalhar com meus alunos no futuro, não mais esses, mas os próximos, já que esses irão para outras escolas.

4.4.3 As paródias

As paródias que recebi dos alunos enquadram-se em dois tipos: de cena e de músicas. A primeira, logo abaixo, recria uma cena de destruição, comparando dois fatos ocorridos em lugares e tempos diferentes, em meios socioculturais amplamente diferentes também. A cena original é de uma escola do Paquistão que sofreu um atentado a bomba; já a recriação é do prédio desativado da escola onde meus alunos estudavam, que sofreu um incêndio em junho

de 2018, provocado por explosivos conhecidos como bombas, muito comuns no período junino. A forma como eles construíram a paródia aponta para a história trágica da sua escola, ponto que eles acharam em comum em relação à história de Malala, cujo distanciamento cultural é rompido pelo paralelo existente no bombardeio, apesar de não haver essa expressão na paródia. Isso remonta para a intertextualidade presente no gênero, cujo sentido só é compreendido por aqueles que conhecem cada uma das imagens que estão sendo apresentadas.

Essa paródia, tal qual os memes e as tirinhas, posicionou os alunos em relação aos textos lidos, às imagens (re)vistas da escola e o conhecimento acerca das diferentes linguagens e recursos linguísticos para constituírem-se como sujeitos críticos e reflexivos, através de suas produções textuais, enfatizando a natureza ideológica da linguagem.



Ilustração 71 - Paródia 1: escola destruída

A paródia a seguir, um recorte para representar todas as paródias musicais elaboradas pela turma²⁸, ajudou-me a entender que os meus alunos se reconhecem na história da escola – e vice-versa, independente das representações que se tem dela, sejam positivas ou negativas. Ou seja, eles se veem como sujeitos que pertencem à escola, com uma história individual e coletiva, que jamais será esquecida.

²⁸ As demais paródias estão disponíveis nos anexos.

Tabela 32 – Paródia 2

Paródia 2	
Música original	Paródia criada
Te esperando – Luan Santana²⁹	Na memória
Mesmo que você não caia na minha cantada Mesmo que você conheça outro cara Na fila de um banco Um tal de Fernando Um lance, assim Sem graça Mesmo que vocês fiquem sem se gostar Mesmo que vocês casem sem se amar E depois de seis meses Um olhe pro outro E aí, pois é Sei lá Mesmo que você suporte este casamento Por causa dos filhos, por muito tempo Dez, vinte, trinta anos Até se assustar com os seus cabelos brancos Um dia vai sentar numa cadeira de balanço Vai lembrar do tempo em que tinha vinte anos Vai lembrar de mim e se perguntar Por onde esse cara deve estar? E eu vou estar Te esperando Nem que já esteja velhinha gagá Com noventa, viúva, sozinha Não vou me importar Vou ligar, te chamar pra sair Namorar no sofá Nem que seja além dessa vida Eu vou estar Te esperando	Mesmo que nossa escola não seja das melhores Mesmo que vocês julguem sem conhecer Não vai importar nada Para mim ou para você Julgar assim... Sei lá Mesmo que vocês falem da nossa escola Temos uma visão para defender E depois de 6 meses Ou menos vamos E aí, pois é Sei lá! Mesmo que a gente suporte muitas críticas Por causa da escola, temos que defender 10, 20, 30 anos Até se assustar com os seus cabelos brancos Um dia vão sentar numa cadeira de balanço Vai lembrar do tempo que tinha na escola Vai lembrar de si e se perguntar Cadê aquela escola onde está! Ela vai estar... Na memória de muitos para lembrar! Nem que esteja velhinhos gagá... Vou ligar, te chamar para essa escola A gente lutar

4.4.4 As novas narrativas digitais³⁰

A narrativa digital a seguir faz parte de um conjunto de 05 narrativas semelhantes a ela, nas quais os alunos do 9º ano “U” da EMEB José de Messias Barros revelam suas visões da escola antes e depois da mudança em minha prática pedagógica. Embora essa atividade não faça parte da proposta de aplicação, pode ser avaliada como consequência dela, uma vez que sua idealização partiu dos próprios alunos. Assim, é inegável sua contribuição para a compreensão das descrições e interpretações aqui expostas. Por isso trago esse recorte da produção através das tabelas a seguir, que são capturas das imagens combinadas com a transcrição dos áudios presentes na narrativa digital produzida por Emília, Maria e Carlos.

²⁹ Letra disponível em <https://www.lettras.mus.br/luan-santana/te-esperando/>

³⁰ Estou atribuindo o modificador *nova* para as narrativas digitais pelo fato de, na metodologia de exploração, os alunos já terem produzido o mesmo gênero, evitando que se confunda a atual produção com a anterior.

Tabela 33 – Nova narrativa digital

Imagem	Descrição	Áudio
	06'' Trabalho de Língua Portuguesa Professora: Eliane Magalhães (fundo azul com imagens que remetem ao universo escolar) Como eu via e como eu vejo a minha escola	
	De 07'' a 1'50'' Gravação de Emília, dando seu depoimento acerca da visão que tinha e que tem da escola. A aluna encontra-se de pé na frente das portas laterais da escola, no prédio que foi reformado, de onde está sendo gravada por alguém de sua equipe.	“Boa tarde, me chamo Emília, estudo na escola José de Messias Barros, mas conhecida como CAIC. Vim aqui falar para vocês como, um pouco como eu via e como eu vejo a escola hoje. Bom, eu estudo na escola José de Messias Barros desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Antes eu via a escola como a escola, tipo, de marginais e que a escola só era um ambiente pra gente passar o tempo e para se divertir, brincar com os colegas e etc... Por que eu via a escola como a escola de marginais? Porque a sociedade sempre viu a escola José de Messias Barros como a escola de maloqueiros. Bom, mas não é! Enfim, tinha seus alunos que vinham pra escola pra bagunçar e etc., e também os que vinham pra estudar. Hoje, eu vejo a escola como um ambiente de estudar, se conectar com os alunos; e que não importa a estrutura da escola, o que importa é que tenha professores excelentes e alunos também que queiram... é estudar. Bom, é:: ano passado, co::m é:: diretor novos e funcionários novos, o aluno não tinha voz na escola, mas, hoje, no ano de 2019, como mudou é:: professor é:: professores, também:: funcionários na escola, a::gente, alunos, estamos sendo mais ouvidos. A escola antes ela era vista, eu via ela, como ambiente de depósito. A escola era totalmente abandonada pelo governo, mas agora está tudo mudando: a estrutura da escola está melhorando. E também os alunos tão sendo mais respeitados na escola”

	De 1'50'' a 3'05'' O aluno Carlos encontra-se de pé na frente das portas laterais da escola, no prédio que foi reformado, de onde está sendo gravado por sua colega.	Relato de Carlos “Meu nome é Carlos, sou da escola José de Messias Barros, mas é conhecida como CAIC. Eu estudo nessa escola desde quando abriu o pré. Eu era pequenininho, mas eu ainda não conhecia, não tinha conhecimento de nada. Mas, aos poucos foi mudando... eu fui evoluindo e fui sabendo mais um pouco o que era escola. Antes o pessoal aqui, da:: da nossa região aqui via a escola como uma escola de marginais é:: uma escola ilegal para colocar os seus filhos... para estudar. Falavam que não era... o local certo para colocar os alunos: que iriam se perderem e tal. Ainda hoje, o povo vê a escola assim, dessa forma, mas aqui, nessa escola, há alunos excelentes e capazes de qualquer coisa. Mas... hoje, eu vejo que a escola tá mudada. Antigamente, essa parte abando... é:: era totalmente abandonada. Hoje, foi mudando aos pouco. Bom, o nosso prefeito da cida::de, ele foi colocando coisas nova aqui; antigamente não havia aula de música, e hoje tá havendo. É:: e foi mudando assim. Hoje, eu tenho certeza que o pessoal, da nossa região aqui, não vê só a escola mais como a escola de maloqueiro, e sim como a escola de excelentes aluno.”
	De 3'05'' a 3'56'' A aluna encontra-se sentada à frente do celular, aparentemente em sua residência.	Relato de Maria “Me chamo Maria, estudo na escola José de Messias Barros, mas conhecida como CAI::C, sou do 9º ano, e vou falar um pouco para vocês sobre a minha visão, que eu tinha antes e que eu tenho agora, sobre escola. Antes dos debates feitos em sala de aula, eu via a escola apenas como estrutura, e nada além disso. Mas, depois, percebi que existia algo a mais... ou seja, a amizade, o amor, o carinho. Com tudo isso e mais um pouco, após ter lido histórias reais, como o livro de Malala e ‘O diário de Myriam’, foi como um empurrãozinho para entender melhor o conceito sobre escola, porque, mesmo com a estrutura assim, temos um ambiente pra estudar e pessoas para nos incentivar.”

Essa narrativa, diferente da primeira produção dos alunos, em 2018, traz a imagem dos sujeitos, que falam diretamente para o interlocutor sobre seus posicionamentos acerca das imagens da escola, todos usando a farda dos alunos, que se apresentam, identificando também seu lugar de fala, não é apenas a Maria, o Carlos e a Emília que falam, são os alunos da EMEB José de Messias Barros, que estão ali para falarem não de si, mas da visão que tinham e que têm de sua escola. Porém, para falarem da instituição na qual estudam, eles falam também de si, de como mudaram suas visões, por isso, no centro, não aparece a escola, mas eles mesmos, pois são os sujeitos que têm uma imagem da escola, que pode ser negativa ou positiva, já que, embora mais limpo, o lugar é o mesmo.

A mudança está nos sujeitos, que, hoje, conseguem ver mais que um prédio em sua escola, que se reconhecem como parte desse lugar e (re)constroem suas identidades **pelas práticas pedagógicas** realizadas nele.

Nas 05 novas ND, os alunos apresentam ou suas imagens, ou suas vozes, ou ambos. Isso, a meu ver, tem um grande significado, sobretudo quando se compara com as primeiras narrativas, na qual poucos queriam mostrar seu rosto, ou voz, por vergonha, medo. Vejo isso como uma maior autoestima e autoconfiança deles, que se apresentam mais atuantes e seguros na produção de seus textos – memes, tirinhas, narrativas digitais e até nas paródias (várias equipes entregaram, apenas não fizeram as revisões que solicitei). Mesmo os alunos como João e Pedro, que geralmente não participavam, conseguiram se incluir nesse processo. Acredito que isso foi possível porque não houve distinção, nessa nova abordagem, entre os que falavam ou escreviam “melhor”. Nesse ponto, sobressaiu-se a recusa da grande divisão (STREET, 2014), o reconhecimento das variedades trazidas pelos alunos em suas produções tanto orais quanto escritas, contribuiu para a liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oferecer um acabamento final para a presente pesquisa significa, para mim, fazer dois movimentos, opostos e complementares entre si: o primeiro é o olhar para trás, para o que foi feito, uma retrospectiva do percurso que me trouxe até aqui; o segundo é o olhar para frente, as expectativas que tenho para o futuro, não só o meu e dessa turma de alunos em especial, mas das próximas.

Entrei em campo buscando entender o que estava acontecendo ali (ERICKSON, 1948 apud FRITZEN 2012, p. 56). Deparei-me com uma turma, de 8º ano, cheia de adolescentes com muitos sonhos, mas insatisfeitos com a realidade da instituição na qual estudavam: a escola acabava de se transferir de um prédio grande, com primeiro andar, campo de vôlei, de futebol, ginásio, devido aos riscos que oferecia a todos, para um prédio pequeno, sem o conforto mínimo. Isso gerava desmotivação e baixa estima nos estudantes, que se diziam acostumados ao esquecimento com que eram tratados. Percebi, também, que os alunos não tinham espaço para falar, expressar suas sensações sobre esse, ou qualquer outro fato, não tinham voz na escola.

Apesar de eu saber que os problemas infraestruturais da escola, que remetem inclusive ao descaso de políticas públicas no que concerne a tudo que diz respeito à educação básica em nosso estado e país, não seriam resolvidos prontamente, alguns nem o serão, percebi no processo que as representações que os alunos tinham e têm da escola, incluindo as negativas, estavam muito presentes no discurso deles e por isso não poderiam ficar de fora das opções para a produção de textos a partir de diferentes gêneros.

Descobri ainda que, se as representações negativas da escola faziam mal para alguns dos participantes do processo de ensino-aprendizado, esse alguém era a professora. Assumindo essa descoberta, que pude fazer a partir de um olhar crítico inter e intraindividual durante o contínuo processo de (re)construção da minha prática durante a proposta pedagógica aqui apresentada, foi possível perceber que a escola também é constituída de outras facetas importantes. E assim, juntamente com meus alunos, fomos reconstruindo outros sentidos para nosso locus de trabalho.

Nesse processo, vi que precisava dar voz aos alunos, apresentando a língua de maneira mais dinâmica e espontânea. Isso foi possível através das rodas de conversa, onde eles puderam refletir sobre as imagens da escola, expressando seus sentimentos em relação ao modo de serem vistos pela sociedade. Entretanto, apenas ouvi-los não era suficiente. Era necessário mostrá-los que através das aulas de português, dos usos das diferentes linguagens,

eles poderiam agir de maneira mais crítica e consciente na realidade. Assim, tornamos as aulas mais interativas, nas quais o conhecimento ia sendo construído de forma colaborativa, conectado com o contexto sociocultural dos alunos e com as demandas sociais de comunicação e interação.

O mergulho que fiz nas teorias dos letramentos, da etnografia na educação, ajudou-me a compreender a importância de trazer os usos que os alunos fazem no dia a dia para dentro da escola, situando as aulas em contextos reais e significativos para eles. Foi a partir dessas teorias que entendi por que minhas aulas, antes tão moldadas pela ideia de linguagem padrão, única, homogênea, não conseguiam atender aos alunos de modo geral, vi o quanto essas aulas eram vazias de significados para o público ao qual atendia. Minha prática, sempre fora presa ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), arraigado na gramática normativa. Embora, em poucos momentos, houvesse entradas para as vozes dos alunos, eu não sabia o que fazer com elas, como utilizá-las nas aulas.

Conhecer o modelo ideológico de letramento, proposto por Street, provocou em mim um processo de desconstrução, no qual me vi, muitas vezes perdida, angustiada, pois não conseguia romper meus laços com o modelo autônomo, que eu via, há tanto tempo, como o correto. Foi, realmente, preciso desconstruir o mundo no qual me via tão confortável e dominante, para rever minhas escolhas, minhas necessidades enquanto profissional da educação e, principalmente, as necessidades de aprendizagem dos meus alunos.

Nesse sentido, minha opção pela etnografia, como metodologia de trabalho, foi crucial para a reconstrução de minha prática pedagógica, redirecionando meu olhar para os discentes, para a comunidade escolar de modo geral. Com as reflexões que ela traz foi possível me situar no chão da escola, enxergar além do que a minha experiência permitia e construir novos caminhos para trilhar.

Esses novos caminhos se configuraram em propostas didáticas que colocaram os alunos em um lugar centralizado, trazendo para o debate suas inquietações, suas angústias, seus anseios e transformando-os em textos constituídos por meio de diferentes linguagens, verbal, visual e sonora. Como, no mundo moderno, a escrita ganhou novas características, deixando de primar pela linguagem verbal e passando a mesclar as linguagens verbal, visual e sonora na construção dos sentidos; a escola precisa aprimorar os usos das multissemioses na produção textual dos alunos, tornando-a mais dinâmica e atual, bem como da tecnologia que facilita tais usos.

Ao trazer a tecnologia digital para a sala de aula, por meio do uso dos smartphones dos alunos, produzindo textos multimodais com uma temática significativa para a turma, as aulas

se tornaram atrativas, convidativas àqueles que amam “mexer” no celular o dia inteiro. Isso motivou os alunos a escreverem, porém não apenas utilizando a linguagem verbal, mas também a visual e a sonora, bem como outros recursos tão comuns hoje, como os emojis.

Transformar a minha prática pedagógica, dando voz aos alunos e sendo ouvido para eles, não só contribui para o desenvolvimento da escrita deles, como ampliou nosso conceito acerca do termo escola, melhorando as imagens que tínhamos da EMEB José de Messias Barros. Nesse ponto, as leituras literárias baseadas na Pedagogia Transmídia (PEREIRA & GOMES, 2019) foram essenciais, pois, pelas histórias de Malala e de Myriam, meus alunos tiveram contato com universos diferentes, culturas divergentes, mas a mesma esperança na Educação, que é capaz de ajudar a quebrar barreiras e, também, de alimentar sonhos.

Utilizar esse contexto nas aulas de língua portuguesa como recurso para trabalhar as representações, a autoestima, a socialização, o papel da escola, permitiu reconstruir as imagens da escola, renovando as esperanças dos meus alunos, e a minha, no futuro da educação, trazendo-nos um sentido muito mais amplo para as práticas de ensino e aprendizagem.

Quanto ao segundo movimento – o olhar para frente, é o que me faz ver diversas lacunas que ficaram nessa pesquisa, muitas devidas ao escasso tempo para realizar tantas tarefas – pagar as disciplinas, fazer as atividades delas e da pesquisa em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se trabalha em mais de uma escola, é muito difícil. Outras pela interferência da minha antiga prática, pautada no letramento autônomo, que ainda vejo presente em algumas de minhas ações, como a de permitir que uma eleição desconsidere o desejo de alguns alunos fazerem gêneros que não foram eleitos pela maioria³¹, ou seja, excluíram-se as ideias adversas. Hoje, lamentando tal acontecimento, gostaria de não ter feito assim, pois é uma postura contrária àquilo que venho defendendo. Entretanto, reconheço que as falhas fazem parte do processo, afinal, a mudança não é algo simples, há muitos confrontos, embates entre o antigo e novo.

Ao fim desse trabalho, vejo tantas coisas que eu faria de maneira diferente. Analisando o impacto do passeio pela escola, vejo que se tivéssemos andado também pelo bairro, entrevistado pessoas que participaram da história da escola, construído a história da escola através de gênero(s) multimodal(ais), por exemplo, teríamos resultados ainda maiores. Entretanto, acredito que isso faz parte do amadurecimento, dos ganhos advindos das análises, das leituras feitas e refeitas, dos relatos mais crítico-reflexivos dos alunos, que me tornaram

³¹ Esse acontecimento foi relatado no capítulo 4, especificamente no tópico 4.4 O processo da proposta didática de aplicação, na descrição da parte 04

uma profissional mais atenta à realidade de cada lugar onde trabalho.

Há muitos elementos, como os voltados ao papel das imagens na construção dos sentidos dos textos multimodais, que não puderam ser analisados, mas que merecem ser explorados em trabalhos futuros.

Para concluir essas palavras, reporto-me a Moreira (2004), para quem os estudos sobre a sala de aula são entusiastas quando buscam entender os mecanismos complexos que se dão nesse espaço, na interação professor e aluno.

Não se trata de entrar na sala de aula e dizer como o professor trabalha mal, mas, inclusive, de se verificar como o professor sabe trabalhar bem, como, em certos momentos, ele transforma aquele cotidiano rotineiro em momentos de alguma coisa extremamente criativa e consegue, a despeito de circunstâncias extremamente adversas, fazer um trabalho que a gente precisa admirar e aplaudir. (MOREIRA, 2004, p. 298)

Assim, com minha proposta, não apresento uma solução mágica para os problemas do ensino de língua portuguesa, mas uma possibilidade de trabalho, uma alternativa para, partindo do caos, construir conhecimento, mas não apenas o conhecimento imposto por uma classe dominante, é necessário atender os anseios e necessidades daqueles que dividem o tempo conosco na sala de aula: os nossos alunos. Isso torna nosso papel ainda mais especial na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, ano 11, n.53. Brasília, jan./mar., 1992. Disponível em < emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1832/1803 > Acesso em 27/09/2018.

ARAÚJO, Priscilla Melo Salvador dos Santos. **Narrativas Digitais e Realidade Local: Uma Experiência com Alunos do 9º Ano**. 2016. UFAL. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Livia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Lucena (organizadora) Blumenau: Edifurb, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo 2012.

GIRAU DO PONCIANO. **Projeto Político Pedagógico – PPP** (EMEB José De Messias Barros). Secretaria Municipal de Educação. 2015.

GOMES, Luiz Fernando. Relações imagem-texto em textos didáticos para ead: um exercício de ressignificação. 13º Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância – **ABED**- 2007- “Em Busca de Novos Domínios e Novos Públicos Através da EAD”. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/267549187/RELACOES-IMAGEM-TEXTO> > Acesso em 15/05/2018

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**.

2007

KLEIMAN, Angela B., ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2016.

LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Orgs.). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educs. 2018.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA** nº 28 : 45-59, 1º semestre. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf> Acesso em 01/09/2019.

MEY, Jacob L.. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA** 14 (2) São Paulo, janeiro, 1998. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 09/10/2018.

MICARELLO, Hilda A. L. S.; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**. 9(2): 150-163, agosto/dezembro, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a10v9n2.pdf>> acesso em 09/10/2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola viva**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. 17 (3): 271-280, setembro/dezembro, 2013. Disponível em<http://www.academia.edu/5488790/Etnografia_e_Pesquisa_Educacional_por_uma_descricao_densa_da_educacao> Acesso em 27/09/2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez. 2001.

PEREIRA, Andréa da Silva; GOMES, Luiz Fernando. **Pedagogia** Transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico-discursivo. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras. 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial,

2009.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIOLFI, Cláudia (et. Al.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

SCHLATTER, Margarete. **Aula de português para a formação de leitores**. Escrevendo o futuro. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2506/aula-de-portugues-para-a-formacao-de-leitores>> Acesso em 15/08/2019

SILVA, Karine Michelle Florencio da. **A produção de textos multimodais com foco no cotidiano de alunos do 9º ano**. 2019: UFAL. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUZA, Moisés José Rosa; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel. O ensino de Língua Portuguesa – origens e relações. **Linguagem & Ensino**. 20 (1): 9-34, jan/jun. Pelotas. 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15217/9411>> Acesso em 01/09/2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos (Trad.). **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento do desenvolvimento, na etnografia e na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda C.. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – DINÂMICA INICIAL – PRIMEIRO DIA DE AULA

Dinâmica inicial

01	Fale um pouco sobre a forma como você vê a escola.
02	Qual profissão você pretende exercer?
03	Como é estruturada a sua família? O que você acha dessa constituição?
04	Qual disciplina você mais gosta de estudar? Por quê?
05	O que você faz nas horas vagas? Como você gostaria de ocupar o seu tempo fora da escola?
06	Você pratica algum esporte? Qual? Fale um pouco sobre.
07	Fale um pouco sobre amizade.
08	Em qual matéria você tem mais dificuldade? Por que isso acontece?
09	Qual tipo de música você curte?
10	O que você gosta de ver na <u>tv</u> ?
11	Quem é seu melhor amigo e por que você o considera assim?
12	Qual tipo de filme você gosta?
13	O que você espera para seu futuro?
14	O namoro é importante na juventude? Fale sobre isso.
15	O que você acha das aulas de língua portuguesa? Explique.
16	Em quais escolas você estudou? Fale um pouco sobre sua experiência de estudante.
17	Como é sua relação com a família?
18	Qual sua melhor característica? E um defeito?
19	Como você vê nossa cidade?
20	O que você acha dessa escola?
21	Você tem muitos amigos? Fale um pouco sobre eles.
22	Como você considera o(a) professor(a) na sociedade?
23	Se você pudesse voltar no tempo, o que você faria pela segunda vez? Por quê?
24	Qual lugar você gostaria de conhecer? Por quê?
25	Qual foi o melhor momento da sua vida?

ANEXO 2 – ROTEIROS CONSTRUÍDOS

Roteiro da ND3 – Escola do desprezo

Narrativa Digital 07.11.18

Alunos: Emilly, Marcela, Pina dos Santos,
Mirely, Barbara dos Santos,
Antony Silva, Medeiros,
Joiceck, Barbara dos Santos

Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Eliane Magalhães

Apresentam...

Escola do desprezo

Imagem: inicial da escola.

Texto: E.M.C.B. José de Messias Barros (CAIC)

Imagem: Entrada da escola

Texto: Essa é a entrada da nossa escola.

Imagem: Pátio da escola

Texto: Aqui é o nosso pátio, não tem tanto espaço para ficarmos a vontade.

Imagem: Salas

www.cadensil.com.br

Texto: Salas pequenas, sem ventilador, janelas quebradas e arrancadas, paredes e carteiras riscadas.

Imagem: Banheiro feminino

Texto: Condições péssimas, com dois vasos sanitários para todas as alunas usarem.

Imagem: Banheiro masculino

Texto: Paredes sujas com apenas um vaso sanitário.

Imagem: Refeitório

Texto: Parece um pátio, mas é o nosso refeitório. Onde os alunos lan-
cham em pé.

Imagem: Biblioteca

Texto: A biblioteca é toda empoeirada, sem espaço suficiente.

Gostamos de estudar aqui
Pelo menos os professores
São de qualidade

E alguns alunos
São bairistas, o que tem
Essa é a pior realidade!

www.cadensil.com.br

Roteiro da ND8 – Os olhos veem, mas não enxergam

Escola Municipal de Educação Básica José de Messias Barros

Professora: Eliane 28/11/2018

Matéria: Língua Portuguesa ano turma 6^ª

Apresenta...

Narrativa Digital

Título...

Os

olhos

Veem

Maio

Mão

Em xergam.

Video

Imagem: da escola situação em que está

Texto: A escola, em si, está em situação precária

Imagem: Pontes negativas

Texto: Podemos até reclamar de várias coisas

Imagem: De coisas que faltam

Texto: Mais estariam mentindo se falássemos que não existem coisas ruins.

Imagem: de mais coisas que faltam

Texto: na escola pode faltar alguns coisas

Imagem: da escola

Texto: Mais... Existem coisas aqui, que não tocamos por nada.

Imagem: Da gente, Davison, Marlene, Wailene, Helen

Texto: como os amigos que construímos

Imagem: De todos alunos do 8^º ano 6^ª

Texto: Amigos para toda vida verdadeiros amigos

Imagem: Escolas que faltam
Texto: A escola pode não ter várias
 escolas
Imagem: Lawrence, Marlene, Helen, Wladim
 ia, Emily, Kirele.
Texto: Não é uma escola que nunca vai
 deixar de existir e a amizade, o
 amor e o carinho, os valores da
 vida
Imagens: Da escola queimada

Roteiro da ND9 Vergonha alheia

Escola: EMBB José de Messias Barrios - CAIC
 Aluno(a) Grupo: Ulir, Gidelma, Rodrigo, Fabrício
 Para: Narrativa Digital
 Título:
 Data: 24-10-2018
 Duração:
 Professora: Eliane Magalhães Disciplina: L. Português

Vídeo

Imagem: Escola por fora (vista).
Texto: Essa é a nossa escola, como vocês estão vendo aparentemente
 parece está tudo em ordem, mas não se enganem; pois, o que
 aparenta ser não é...
Imagem: As janelas.
Texto: Acreditamos que não estariam assim no começo do ano;
 mas vale por que está assim? Porque nem todos os alunos cuidam
 do que é na escola...
Imagem: Sala de aula.
Texto: Essa é a sala onde estudamos; O único problema que há
 nela é a falta de ventiladores, o que acaba gerando um grande
 desconforto para os alunos e educadores.
Imagem: Quadro-negro ou lousa.
Texto: Como vocês podem ver, ele está todo estragado; Além de ser
 muito antigo e muito usado...
Imagem: Biblioteca.
Texto: Esta biblioteca está um caso precário; pois a ~~que~~ verba
 que tem para melhorar a escola é usado para outros fins...
Imagem: Banheiro feminino.
Texto: Essa é o banheiro feminino, onde não se dá para fazer as
 necessidades físicas;
Imagem: Mini cozinha.
Texto: Essa é a realidade da cozinha da nossa escola infelizmente
 é...

ANEXO 3 – CONCEITO DE ESCOLA CRIADO PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE DA PARTE 2 DA METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

Aluno: Everton da Silva Lourenço.
Prof: Eliene.

Escola → Escola é um ambiente composto de alunos e professores. Escola ela tem como função de trabalhar e a aprendizagem do aluno, ela tem como objetivo trabalhar a formação do aluno, para que o aluno tenha uma qualidade de vida melhor e digna.

O que é uma escola? Uma escola é tipo uma segunda casa, porque podemos nos expressar, podemos nos sentir seguros, podemos nos sentir acolhidos e também muitos alunos procuram refúgio na escola. Não adianta ser só estrutura, mas precisamos de professores amigos, assim, podemos nos sentir como os colegas mais, sem também conta com os professores.

Aluna: Ana Jéssica da Silva Nascimento

Emilly Marcela Lima dos Santos 10/09/2019

Escola → É muito mais que uma simples estrutura e um ambiente de aprender, é onde se começa os laços de amizade entre alunos, professores. Onde convivemos todos os dias com as mesmas pessoas se tornando como nossa segunda casa. Mas nem sempre a escola é um ambiente tão bom assim, para algumas pessoas é como se fosse o fim, muitas delas sofrem com bullying, por exemplo, as vezes não se sentem bem por estarem ali. No entanto, ela serve para o convívio entre diferentes pessoas, diferentes ideias e conceitos.

E.M.E.B. José de Messias Barros
Aluna: Jéssica da Silva
Aluna: Helen Maria dos Santos Silva
Data: 09/09/2019
Materia: Língua Portuguesa

Escola

Escola é estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo / Escola de Samba. Sociedade musical e recreativa, composta de sambistas, passistas, compositores, músicos, figurinistas, etc., e que promovem festas, espetáculos e desfiles principalmente no carnaval.

Escola é o que diz o dicionário =)

Escola

Escola é um local para ensinar novas pessoas, um ambiente para estudar e para socializar. A escola é uma segunda casa que ajuda pessoas para um futuro melhor.

ANEXO 4 – PARÓDIAS CRIADAS PELA TURMA

Paródia 3:	
Música original	Paródia
Toma Juízo - MC Menor MR ³²	
Você é um moleque tão daora Por que tá fazendo isso? Toma juízo Vai acabar morrendo com essa merda Para logo com esse vício, toma juízo, é Você é um moleque tão daora Por que tá fazendo isso? Toma juízo Vai acabar morrendo com essa merda Para logo com esse vício, toma juízo Ele tinha disposição Adorava adrenalina E o que mais brilhava nele era o bom coração Tava disposto a mudar de vida Teve uma fase sofrida Nas antiga por não dar atenção Às vezes foram falta de conselhos Mas eu mesmo te aconselho Ir em frente, siga seu coração Mais reveja bem suas amizades Muitos querem sua maldade Não é mesmo ao te estender a mão E agora que você tá na pior Dependente de um simples pó Viver de brisa só vai trazer tormentos Faça o que você achar melhor Mas não é digno de dó Porque você sabe o que está fazendo Me perdoa, mãe, por não te escutar Todos os motivos pra eu poder expressar Que eu tô vivendo esse momento Mas de pouco em pouco nessa tese vai morrendo Você é um moleque tão daora Por que tá fazendo isso? Toma juízo Vai acabar morrendo com essa merda Para logo com esse vício, toma juízo, é Você é um moleque tão daora Por que tá fazendo isso? Para, Menor Vai acabar morrendo com essa merda Para logo com esse vício	Você é uma menina tão da hora, Por que foi acontecer isso? Ela era muito perseguida Mas ninguém conseguiu evitar isso. Ela tinha disposição Adora muito os estudos E o que mais brilhava nela era o bom coração Tava disposta a mudar de vida Teve uma fase sofrida Nas antigas, mas ela não dava atenção Mas o pai dela aconselhava A seguir em frente e seguir seu coração Mas você veja bem suas amizades Muitos querem sua maldade Não é o mesmo a te estenderem a mão Agora que você tá na melhor Dependente de seus estudos Faça o que você achar melhor Mas não é digna de dó Porque você sabe o que está fazendo Obrigada, pai, por me incentivar Por todos os obstáculos eu consegui passar Mas em pouco em pouco nessa vida eu vou crescendo

Paródia 4	
Música original	Paródia criada
Libera Ela - Raffa Torres ³³	Cancela ela
Ei, brother 'Cê' vai enrolar ela até quando? Tem sorte Que ela não viu que só ela que 'tá' amando Só te falo que tem gente aí sozinho,	Ei brother Cês vão falar da nossa escola até quando? Tem sorte Que nossa escola não é o que vocês estão falando Só te falo que tem gente aí lá fora

³² Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-menor-mr/toma-juizo/>

³³ Letra disponível em <https://www.kboing.com.br/raffa-torres/libera-ela/>

que daria tudo pra ter isso tudo. Você tem o que todo mundo quer, Mas quer todo mundo Se você sempre tem e não quer ficar junto Libera ela 'Cê' tá roubando tempo 'Cê' tá ocupando o espaço do amor da vida dela Libera ela Tá atrasando os planos Do casório, do cachorro, do neném com a cara dela Libera ela Libera ela Libera ela 'Cê' tá roubando tempo 'Cê' tá ocupando o espaço do amor da vida dela Libera ela Tá atrasando os planos Do casório, do cachorro, do neném com a cara dela Libera ela, libera ela, lá, lá Libera ela, libera ela	Que daria tudo pra ter isso tudo Você (s) podem falar o q quiser Mas respeitem as nossas atitudes Se você(s) tem e não quer dar valor Cancela ela Cês tão gastando tempo Cês tão ocupando o espaço De algo que não interessa Cancela ela Tá atrasando os planos Das pessoas, da escola. A vida delas Cancela ela Cês tão gastando tempo Cês tão ocupando o espaço De algo que não interessa Cancela ela Tá atrasando os planos Das pessoas, da escola. A vida delas Cancela ela, cancela ela, lá, lá Cancela ela, cancela ela
---	---

Paródia 5	
Música original	Paródia criada
Tragédia – Mc Moreno ³⁴	Ela só quer estudar
Era uma vez uma história de love na cidade De uma menina inocente e um homem de verdade E ele procurava uma mulher pra ele amar E ela à procura de um homem a se relacionar E um belo dia na rua tudo ia mudar Ela saindo com as amigas, ele indo trabalhar Num desacerto com o farol aberto, distraída Só dava pra mim ouvir os gritos das suas amigas Miga, cuidado tem um carro na sua direção Quando me deparei ela já estava no chão Parei a moto e desci pra um socorro prestar E foi aí que eu percebi que ia me apaixonar Eu perguntei se ela tava muito machucada Ela me disse que só tava com a perna ralada Levantei ela e falei: Cuidado aí na rua Toma meu número e me liga pra qualquer ajuda Segui o meu caminho e continuei meu dia Mas não tirava da cabeça aquela menina Cheguei em casa, deitei no sofá, liguei a TV E só pensava quando que de novo eu ia ver Peguei no sono e acordei com uma ligação Era uma voz tão doce que tocou meu coração Era aquela menina mais cedo do acidente Disse que eu fui muito gentil, que eu era diferente [...]	Era uma vez uma história de uma guerreira de verdade De uma menina inocente e o Talibã na maldade E ela procurava os estudos para se formar E eles fazendo de tudo para atrapalhar E um belo dia no ônibus tudo ia mudar Ela saindo da escola com o Talibã ia se deparar Num desacerto no caminho com suas amigas Só escutaram quando perguntaram o nome da menina Miga, cuidado tem uma arma na sua direção Foi quando atiraram na cabeça dela, atingindo suas amigas na mão E aquele homem estranho tremia ao atirar E com a vida de Malala queriam acabar Ela ficou quase morta e toda machucada Todos pensavam que sua vida estava acabada O ônibus saiu a toda velocidade pela rua Ao Hospital Central do Swat em busca de ajuda Seu futuro mudou completamente naquele dia Mas o tiro na cabeça não matou aquela menina Mais tarde o mundo soube e apareceu até na TV Mas se preocupava em quando de novo seu país ia ver Essa jovem teve que sair de lá do Paquistão Pra ela foi muito difícil arrancar lhe sua nação Senão o Talibã ia provocar outro incidente Por isso teve que ir para outro país diferente

³⁴ Letra da música disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-moreno/tragedia/>