



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

FÁTIMA EVELINE VAREIRO TEIXEIRA

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS – CELULAR UMA MÍDIA POSSÍVEL?

Campo Grande/MS
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FÁTIMA EVELINE VAREIRO TEIXEIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS – CELULAR UMA
MÍDIA POSSÍVEL?**

**Campo Grande/MS
2015**

FÁTIMA EVELINE VAREIRO TEIXEIRA

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS – CELULAR UMA MÍDIA POSSÍVEL?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues

Campo Grande/MS

2015

T266g TEIXEIRA, Fátima Eveline Vareiro.

Gêneros Textuais orais e escritos – celular uma mídia possível?/ Fátima Eveline Vareiro Teixeira. Campo Grande, MS: 2015. 74f. 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras -
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.
Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues

1. Literatura – pesquisa. 2. Intervenção. 3. Gêneros textuais
4. Tecnologia

CDD – 23.ed. – 401.4

FÁTIMA EVELINE VAREIRO TEIXEIRA

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS – CELULAR UMA MÍDIA POSSÍVEL?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (Titular)
Universidade de Brasília/UnB

Prof. Dr^a Maria Leda Pinto (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Eliane Maria de Oliveira Giacon (Suplente)
Universidades Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 10 de julho de 2015.

Dedico este trabalho à minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo subsídio educacional e apoio à pesquisa;

Agradeço ao orientador Lucilo Antônio Rodrigues pelo ensino e dedicação dispensados;

Agradeço ao esposo Marcos dos Santos, pelo incentivo, compreensão, companheirismo, o café e os cuidados;

“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

TEIXEIRA, Fátima Eveline V. *Gêneros Textuais escritos e orais – celular uma mídia possível?* 2015. 85 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar a metodologia e as conclusões obtidas através da pesquisa interventiva realizada no segundo semestre do ano de 2014 na Escola Municipal Frederico Soares com os alunos do 8º ano B. A linha de pesquisa selecionada foi a defendida por Michael Thillert, 2011, denominada pesquisa-ação e caracterizada por ser associada às diversas formas de ação coletiva que são orientadas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. A escola apresenta índice insatisfatório na avaliação do IDEB/MEC e necessitava de uma intervenção metodológica para a aquisição das “estruturas objetivas”(Lahire, 2008) nos eixos temáticos leitura, escrita e produção textual. Após a sondagem das necessidades com o apoio do celular para a gravação dos textos orais formais, precisamente a “oralização da escrita” (Mascuschi, 2008), atividade proposta pelos PCN e elucidada pelo MEC na revista Escrevendo o Futuro em publicações voltadas ao ensino de língua portuguesa. Propõe esta que as atividades de oralidade partam do texto escrito e vão desde a contação de histórias ao gênero simulado. Muito tempo se passou até que os professores da educação básica recebessem o direcionamento para a ação. Antes disto entendia-se a oralidade como a fala cuja origem é a mesma: a expressão sonora, a diferença está na formalidade presente na oralidade a ser ensinada na escola. Este processo afirma-se nos estudos benjaminianos que através da reprodutividade técnica, recria um novo processo novo e original, à maneira como veem o mundo. Na pesquisa o conto literário sob o efeito da releitura traz a marca de seu recriador, evidenciadas na gravação da voz, por meio do celular, uma tecnologia socialmente constituída.

Palavras-Chave: Gêneros textuais – intervenção – celular

TEIXEIRA. Fatima Eveline V. Text Genre written and oral - a possible mobile media? 2015. 85 leaves. Thesis, Graduate Program Strictu Sensu in Literature, State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS.

ABSTRACT

This paper aims to present the methodology and the conclusions reached by interventional survey conducted in the second half of 2014 at the School Frederico Soares with 8th graders B. In the selected search line was defended by Michael Thillert, 2011 called action research and characterized by being associated with various forms of collective action that are oriented to the resolution of problems or transformation goals. The school provides unsatisfactory rate in the appraisal IDEB / MEC and needed a methodological intervention for the acquisition of "objective structures" (Lahire, 2008) in the thematic axes reading, writing and text production. After probing the relevant theories, it elaborated an educational project aimed to written and oral genres with providing as cell collateral and through him promote the recording of the texts written in compliance with the formal oral genres, precisely the "writing oralization" (Mascuschi, 2008), activity was proposed by the PCN and elucidated by MEC in the journal Writing the Future in publications geared to Portuguese language teaching. This suggests that the activities of oral departing from written text. The genres presented in the magazine range from storytelling to the simulated race. Much time has passed until the teachers of basic education received the direction for action. Before this, it was understood orality as speech, similar ramifications of language whose origin is the same: the sound expression. The difference is in this formality in orality to be taught in school. This process is stated in Benjamin's studies through technical reproducibility, recreates a process, children reproduce something new and original, the way they see the world. In the survey the short story under the retelling of the effect brings his re-creative brand, evidenced in voice recording via mobile phone, a socially constituted technology.

Keywords: Text genres - action – mobile

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - Situação inicial e a proposta interventiva	15
1.1 – Pesquisa – ação: Referências e caracterização	23
CAPÍTULO 2 – A crítica da cultura digital	28
2.1 – A tecnologia na escola em análise	39
CAPÍTULO 3 - O celular já é um sistema integrado	45
3.1 – A proposta e o que foi feito no trabalho	48
3.2 – Sequência Didática das atividades de leitura e produção	53
CAPÍTULO 4 – Resultados e discussão.....	57
CAPÍTULO 5 - Considerações Finais	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS – Textos	66

INTRODUÇÃO

As avaliações realizadas pelo MEC têm valor expressivo para classificar o ensino ofertado nas escolas brasileiras. As escolas que não alcançam a meta ou retroagem a ela são tidas como merecedoras de um plano de ação, intervenções a serem realizadas para a aquisição dos eixos temáticos: leitura e escrita.

A E.M. Frederico Soares compartilha da condição de retroação, seus índices foram abaixo da meta pelo IDEB, sua nota no ano de 2011 foi de 5,5 em 2011 e 5,1 em 2013, devendo alcançar a média de 5,4 em 2015. A avaliação denominada Prova Brasil costuma realizar-se no mês de novembro a cada dois anos. Por esta razão, a escola necessitava de uma ação interventiva que propiciasse a aquisição de tais eixos. Lahire os classifica como estruturas objetivas e trata sobre a aprendizagem em leitura e escrita e por ser ensinável na escola, acrescentou-se a oralidade.

Nesta dissertação procurou-se expor a metodologia interventiva, aplicada e realizada sob os moldes da pesquisa-ação, ancorada nos estudos de Michael Thillent e caracterizada por ter objetivos de resolução de problemas pontuais ou de transformação.

Intervir na prática docente e transformar os resultados foram os objetivos propostos na pesquisa. Para alcançá-los dispôs-se, neste trabalho, dos conhecimentos de Bernard Lahire voltados ao incentivo familiar aos estudos e a aprendizagem em contato social, por meio do qual é possível dizer que a criança aprende muito na escola, mas é dotada da capacidade de aprender “algo mais” quando estiver diante da oportunidade de aprendizado, mesmo que não detenha a “idade” para a maturidade da aprendizagem, assim, o aprender não se atinge apenas em processo escolar.

Os estudos de Walter Benjamin também se fizeram presentes em relação às análises sobre as novas tecnologias que se propõem a salvar o ensino escolar pouco atrativo direcionamento para a oferta da tecnologia socialmente constituída.

A pesquisa apresenta entre outros, os gêneros orais ensináveis na escola, pontuando que estes devem partir do texto escrito sobre o qual Marcuschi classifica como a “oralização da escrita”, ação realizada com apoio do celular, como gravador da voz, no momento da leitura dos textos produzidos pelos alunos.

Notoriamente as gravações não apresentam a perfeição em seu áudio, pois fatores como os ruídos do ambiente escolar, a impulsividade adolescente e o temor em errar comprometeram o texto oral, porém promoveram a autenticidade do processo de implementação da metodologia voltada aos gêneros orais ensináveis por isso, estas gravações que são o produto da pesquisa permanecerão com as características reais do processo, e os examinadores perceberão que o resultado é genuíno e original.

Composta em três capítulos esta dissertação de mestrado profissional apresenta no primeiro deles a problemática que motivou a intervenção metodológica e a descrição da proposta bem como a razão de ser esta a escola e a turma selecionada. Neste mesmo capítulo foi tratado também sobre os gêneros orais ensináveis e a elucidação da dúvida quanto a o que deve ser ensinado no eixo sobre oralidade, sugerido pelos PCN, pois até que se chegasse à resposta, aliava-se a oralidade à fala coloquial, já exercitada pelos alunos antes mesmo de frequentarem as aulas de língua portuguesa.

O segundo capítulo apresenta a tecnologia e o questionamento quanto a sua oferta na escola pública bem como se o celular, proibido nas escolas, pode ser um aliado ao processo de ensino/aprendizagem. O que condiciona esta oferta é o fato de ser esta mídia muito presente no cotidiano das pessoas, sobretudo dos adolescentes.

No entanto, tecnologias inovadoras que propõem maior integração com a máquina acabam sendo apenas objetos de desejo, pois seu acesso se condiciona ao conhecimento técnico, pouco ofertado aos professores e de total desconhecimento por parte dos alunos.

Benjamin aponta que é natural o encantamento promovido pela tecnologia de ponta, mas o conhecimento de sua estrutura distancia o meio tecnológico de sua função social de ensinar.

Este clamor por mais rapidez de informações em abrangência espacial gera a audiência no campo comunicacional, garantindo com a adesão, o lucro. Na maioria dos casos, a programação deixa a desejar em conteúdo cultural, requisito presente nas TVs pagas, inacessíveis a grande parte da população.

Para suprir as demandas quanto à inclusão digital, as escolas recebem produtos cibernéticos avançados que deixam de ser ofertados em plenitude porque os professores não sabem como fazê-los e então mantêm o ritmo das salas de aula: pesquisa e digitação.

Diferentemente da tecnologia de ponta, o celular é uma mídia bastante presente na vida humana e não oferece grandes esforços para o seu manuseio. Os jovens são os maiores interessados por ele.

A oferta de tecnologia mais moderna está para escola como apelo de mercado, mais pelo lucro de aquisição do que para aquilo que pode realmente contribuir para o ensino.

O uso do celular como apoio educacional, por já estar constituído socialmente faz com que o professor ensine o conteúdo programático sem perder tempo com a parte técnica do material, devido a ser de fácil manipulação.

Para a realização das atividades foi elaborada uma sequência didática, referenciada em Dolz e Schneuwly pois esta, segundo os próprios idealizadores, permite que os alunos escrevam ou falem de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação, uma das finalidades do trabalho.

Por meio da sequência didática planejada procurou-se demonstrar quais as ações efetivadas pelo professor e as atividades realizadas pelos alunos bem como os objetivos esperados com cada procedimento.

O último capítulo demonstra as análises da pesquisa, aponta os ganhos obtidos, pontua certas incompletudes sobre as gravações e aponta aplicações prováveis para o procedimento estudado.

Em anexo estão três exemplos dos textos realizados pelos alunos referentes a cada um dos textos clássicos apresentados, ou seja um exemplar de A Cartomante – Machado de Assis, Um Conto de Natal – Charles Dickens e O Barril de Amontillado - Edgar Allan Poe escrito pelos alunos do 8º ano B, neles é possível observar o poder de síntese e adaptação dos alunos em questão, sendo estes os três primeiros da gravação, produto do trabalho da pesquisa do mestrado profissional e a intervenção no ensino de oralidade a meta trabalho.

CAPÍTULO I SITUAÇÃO INICIAL E PROPOSTA INTERVENTIVA

Partindo da análise dos índices escolares obtidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), evidenciou-se a necessidade de uma intervenção metodológica na oferta do ensino de língua portuguesa, idealizou-se um projeto de pesquisa-ação com o objetivo de identificar e intervir metodologicamente, na busca de resultados significativos relacionados às habilidades de leitura e escrita, tendo como recurso de apoio para a leitura oralizada a mídia do celular e da tecnologia da WEB 5 para as leituras conjuntas e produção dos textos escritos. A turma selecionada foi a do 8º ano B, da Escola Municipal Frederico Soares, composta por 31 alunos, com faixa etária de 13 e 14 anos, não repetentes, situada na Vila Popular, região periférica da capital sul-mato-grossense.

Este trabalho de pesquisa e análise, conjuntamente, serviu de material de pesquisa para a dissertação do PROFLETRAS/UEMS (Mestrado Profissional em Letras) que tem como meta promover a intervenção no ensino de Língua Portuguesa nos eixos temáticos que categorizam o processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular voltados à oralidade, leitura, interpretação, produção textual e análise linguística.

O projeto que ora se descreve aborda os eixos mais específicos em leitura, escrita e oralidade. É evidente que ao abordar estes temas os demais eixos também serão contemplados, devido ao processo não ser unilateral, mas interligado, pois um eixo completa o outro. A leitura não existe sem a interpretação, a produção torna-se falha sem a devida análise linguística e estes elementos se evidenciam no ensino dos textos escritos bem como, dos orais ensináveis na escola, em incentivo direto ao desenvolvimento da oralidade formal e da escrita padrão.

As atividades que contemplam as ações acima citadas, assim como a proposta do trabalho, o desenvolvimento das estratégias de leitura, a produção textual, a oralidade e os resultados obtidos com o procedimento didático ofertado em sala foram objetos de estudo e análise teórico-metodológica para a composição da dissertação do PROFLETRAS/UEMS. Esta se norteou pelos princípios da pesquisa-ação, por ela apresentar características que mais contemplam as ações propostas pela pesquisa.

A prática metodológica foi realizada no segundo semestre do ano de 2014, e valeu-se da junção de saberes entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Escola Municipal Frederico Soares em Campo Grande/MS. Em razão desta associação, coube à instituição superior a oferta da teoria e à escola pública, a prática metodológica.

Nesta pesquisa pretendeu-se apresentar os aspectos da realidade do ensino básico ofertado na escola sede à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que realiza um programa de Mestrado Profissional: a instituição é a formadora e o professor regente da disciplina, que é mestrando, desenvolve as teorias em sala de aula, em prol de uma melhor compreensão em relação à aprendizagem escolar.

A partir dessa caracterização, desenvolve projetos que promovem a interação entre a teoria ofertada pela Universidade e a prática realizada na escola, tendo um professor mestrando como mediador do processo no qual ele, professor pesquisador, utilizando-se do conhecimento adquirido revê a sua prática e elabora metodologias que visam melhorar o desempenho dos estudantes de língua portuguesa em leitura e escrita e oralidade: elementos básicos da educação formal que apresentam baixos índices nas avaliações externas promovidas pelas secretarias municipais e pelo MEC. O resultado positivo obtido nestas avaliações serve de prerrogativa para a avaliação da instituição. Em um tocante que, índices que superam as metas denotam o ensino que a escola oferta, bom ou ruim.

É sabido, por meio da imprensa, sobretudo a televisiva, que o ensino básico brasileiro aponta grandes problemas naquilo que mais deveria apresentar avanços: as competências básicas relacionadas à leitura, escrita, interpretação, bem como, o raciocínio lógico. Valendo-se das prerrogativas classificatórias, a compreensão seria a seguinte: as escolas brasileiras *não ensinam* as disciplinas de língua portuguesa e matemática, pois o IDEB brasileiro para a escola pública em 2013 foi 4.0 para o 9º ano do ensino fundamental.

A realidade é tão insatisfatória ao ponto de o MEC – Ministério da Educação e Cultura - desenvolver dois programas que premiam os alunos com maior destaque nestas habilidades: As Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática. A primeira realiza-se a cada dois anos e a segunda anualmente. Aos alunos vencedores são oferecidos, como prêmios: bolsas de estudo, computadores, aparelhos eletrônicos. Incentivos que podem despertar o interesse e a dedicação dos alunos às etapas do programa bem como, apontar avanços na aprendizagem escolar diária, é o que defende o próprio MEC.

A escola pesquisada foi selecionada por apresentar defasagem nos eixos citados relacionados ao ensino de língua portuguesa. Conforme o quadro:

IDEB OBSERVADO**8ª serie / 9º ano****METAS PROJETADAS**

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<i>E.M. Frederico Soares</i>	*	4.5	5.2	5.5	5.1	*	4.6	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>

Segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a instituição de ensino apresenta as médias: 2011 – 5,5 e 2013 – 5,1; havendo uma regressão no desempenho dos alunos do 9º ano.

A Prova Brasil, ou exame do IDEB, avalia em Língua Portuguesa, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, nos quesitos leitura, interpretação textual e escrita, exatamente, é nestes os pontos que os alunos têm demonstrado baixo rendimento.

Reconhecer estes pontos, repensar a metodologia e ofertar uma didática diferenciada e, além disso, analisar os resultados obtidos foram os fatores explanados no desenvolvimento do projeto e estão presente no corpus desta dissertação de mestrado profissional.

O projeto que ora se define, baseia-se na pesquisa-ação e tem como finalidade o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira interacionista, com os colegas de sala, e interativa, com a tecnologia do celular. Uma mídia muito presente no cotidiano dos adolescentes da faixa etária analisada, entre 13 e 14 anos de idade que compõem a turma do 8º ano B da Escola Municipal Frederico Soares e que pode auxiliar a oralidade escolar.

***Anos em que a E.M. Frederico Soares não foi avaliada**

Esta ferramenta tecnológica é proibida nas escolas estaduais e municipais da cidade Campo Grande, em conformidade com a Lei Estadual 2.807 de 18 de fevereiro de 2004, mas foi selecionada para o presente estudo, por ser uma tecnologia já incorporada socialmente, que desperta interesse imediato dos alunos, além disso, os jovens demonstram particular desenvoltura com os recursos oferecidos por esta mídia.

É possível que quando bem direcionada, para uma atividade educativa, o smartphone passe a ser um aliado no processo de ensino e aprendizagem em leitura, escrita e contação de histórias através da gravação de voz, um aplicativo presente na tecnologia dos celulares (há outros!) utilizado pelos alunos no cotidiano.

A contação de história faz parte dos gêneros orais ensináveis na escola, tal qual sugere a Revista do MEC: Escrevendo o futuro voltada ao ensino de língua portuguesa:

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais. Mas, quais gêneros orais ensinar? Aqueles que, embora apresentados oralmente, dependam da escrita para existir: peças de teatro, palestras, exposições em seminários, peças de argumentação em júri simulado, entrevistas, reportagens de TV simuladas, contação de histórias de tradição oral, sarau de poemas etc. (*Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*. 19/03/2009).

Logo, compreende-se que a atividade oral, a ser ofertada na escola, não anula a escrita, antes, deve manter com esta uma relação dialógica. Justamente por isso a proposta deste trabalho parte da escrita como meio para a sequência e a elaboração do pensamento. É dispondo desta habilidade, e através de um planejamento prévio, que se organiza o processo que se iniciará em sequência, a oralidade formal, aquela que de fato, deve ser ensinada na escola, porque a informal o aluno já dispõe e a amplia socialmente na comunidade, na família e na escola, com os colegas e professores.

Marcuschi (2008, p. 25) define a oralidade como: “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. A escrita como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição

gráfica [...]. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.” E a fala “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]”. (Ibidem, 2008)

Para se compreender melhor a análise de MARCUSCHI (2008) sobre os três itens, primeiramente, deve-se colocar a fala e a oralidade em foco, ou seja, analisá-las sob a premissa de serem de tradição sonora, são próprias dos seres humanos, devido à constituição física e as competências utilizadas para a comunicação. O que difere é que a oralidade pode ser formal e informal e a fala somente informal, exposta através dos gêneros orais primários. A oralidade que também tem este viés pode assumir a postura da formalidade sendo estrategicamente direcionada pela escrita seguindo os rigores da norma, tem valor canônico e deve ser objeto de ensino escolar.

Ainda analisando as definições de Marcuschi (2008), a escrita por sua vez, não é apenas complementar à fala, mas suplementar a ela, promove-lhe o aprimoramento discursivo, podendo ser desenvolvida na oralidade formal e como expressão gráfica articulada, exigida na produção textual.

É dever de a escola ensinar a norma culta, sobretudo na escrita, porém a oralidade também segue esta proposta que é a da expressão oral formal.

O ensino da oralidade, como gêneros textuais oral, manifestam-se sonoramente formal e informalmente. Compreender esta manifestação e as situações de uso é o ponto inicial do processo de ensino. Porém, neste trabalho não se pretende abarcar as infinitas formas de manifestação da oralidade, mas apenas aquela que mantém uma relação dialógica direta com textos escritos. Nesse sentido o que se pretende é a apreensão das estruturas objetivas relativas à escrita (LAHIIRE, 2008) a partir da leitura de textos literários. Assim, sem prejuízo, das modalidades mais informais, o que se espera é que a leitura oral, de textos escritos, possa colaborar para a internalização de regras à escrita.

Valendo-se destes conceitos é que se idealizou o projeto de leitura e escrita com esta série do ensino fundamental, devido aos alunos apresentar características que demonstram a ausência de leitura de textos clássicos e desconhecimento dos gêneros textuais.

A proposta metodológica consistiu na oferta de três textos literários: *A Cartomante* de Machado de Assis; *O Barril do Amontillado* de Edgar Allan Poe e *Um conto de Natal* de Charles Dickens. Após as leituras dos textos e rodas de leitura, na qual a professora fez um retrospecto da obra em relação ao seu autor, análise do contexto social, comparação com

outras obras. Os alunos reproduziram o texto lido através de resumo, apenas para demonstrarem o que de fato foi retido na memória em relação à leitura.

Em outra aula, a professora entregou os resumos, ponderou sobre os erros comuns como estrutura, ortografia, repetições de palavras e também de outro fator identificado: resumos curtos e objetivos. Explicou que o cenário, caracterizações sucintas e o ambiente devem ser expressos nos resumos literários.

Partiu-se então, para a explanação do que de fato é o objetivo deste trabalho, a releitura da obra lida. Um olhar particular do aluno, não só de como entendeu a obra, mas, também, naquilo que poderia acrescentar modificar e ampliar na reprodução de seu texto.

Uma releitura particular, podendo explorar a imaginação e a criatividade, e com isso, dar um desfecho diferenciado ao original ou produzir um texto que apresentasse intertextualidade com o ofertado sem a dependência da modificação no final. As produções deveriam relacionar-se, mesmo que sutilmente, ao texto original. Não deveriam fugir por completo, do texto lido.

Este reescrever criativo das obras, realizado pelos estudantes, é um dos pontos de análise para o mestrado profissional, para qual, à luz da teoria de Walter Benjamin: *A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica*. Ou seja, a produção e o processo de reconstrução dos textos literários, sob a ótica dos alunos, são fontes de análises a partir da teoria do fragmento de Walter Benjamin, presente em vários artigos, dentre os quais, *Livros infantis antigos esquecidos*, em que se analisa o processo de recriar sob o olhar da criança:

(...) as crianças têm particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, eles reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. (BENJAMIN, 2012, p.257).

Após o momento da releitura, com os alunos se mostram seguros sobre o texto escrito, neste, evidenciou-se a coerência dos fatos narrados dispostos na extensão dos parágrafos. Em sequência, após terem passado pelo processo de reescrita, é que os estudantes gravaram a estória criada por eles em seus celulares, na utilização de um aplicativo denominado Gravador de Voz, facilmente encontrado nos smartphones que os jovens levam para a escola e com o qual interagem cotidianamente com os colegas em redes sociais, em jogos, vídeos.

Quanto ao desenvolvimento das atividades, os alunos puderam realizá-las com um colega ou individualmente, procurando ser um contador de história, devendo prevalecer a leitura oralizada, em acordo com norma culta, em respeito à pontuação e acentuação e pronúncia correta das palavras bem como em concordância verbal e nominal:

No que se refere à linguagem oral, (...): o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. (PCN. Língua Portuguesa. p.20).

A proposta do trabalho com a oralidade procura seguir o que estabelece os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) o objetivo não é a correção de fala coloquial, mas trata-se de situar o aluno em seu lugar comunicativo. Uma atividade pedagógica realizada na escola exige do falante a linguagem propícia à situação escolar, através da qual o estudante deve demonstrar o seu aprendizado linguístico.

São amplos os caminhos que conduzem à definição de gêneros orais e escritos, e o presente trabalho não percorreu estes meandros, ao contrário, seguiu uma linha objetiva que se consistiu de uma estratégia metodológica para a pesquisa-ação em leitura, produção textual (releitura) e contação da história produzida. As etapas da atividade de pesquisa seguem também a mesma objetividade: a internalização das estruturas objetivas da escrita a partir da leitura de textos clássicos. Porém a ordem dos processos entre leitura, escrita e oralidade não foi aleatória, na verdade, foi uma escolha para a composição estratégica de oferta metodológica, isto porque, a ordem poderia ter sido diferente, afinal esta não é a única maneira de se ensinar, a oralidade poderia de fato ter iniciado o processo.

No entanto, como já exposto, foi uma escolha didática, uma estratégia de oferta que devido ao tempo de realização da pesquisa, um semestre, acreditou-se ser o ideal para o desenvolvimento das atividades e análises de resultados.

Outro ponto que não será abordado profundamente neste trabalho, é a relação conflituosa entre o oral e o escrito, pois, o primeiro refere-se a uma breve liberdade discursiva enquanto o segundo, por tratar-se de registro, pode ser duradouro, repassado em gerações. O discurso por sua vez, cabe no tempo do diálogo, no discorrer da enunciação. Seu contado é direto e persuasivo e a escrita pode ser reelaborada em atos de produção/reprodução.

A escrita, segundo THOMPSON, 1992, por ser canônica e durável transita em várias culturas com autoridade, pois se aproveita de seu valor clássico e cientificismo do conhecimento coesivo do sintagma. A oralidade caracteriza-se por ser de livre e digressiva além de performática, pois além das interpelações dos pensamentos, recorre também à expressão facial, a gesticular. Estas expressões colaboram para o entendimento do interlocutor.

Cada uma das modalidades apresenta diversidade no funcionamento semiótico¹. A escrita recebeu o status de maior valor em relação à oralidade porque os segmentos a fins bem como a escola, instituíram a escrita ao patamar da língua, de forma que ao se tratar da escrita diretamente está se reportando à língua, seguindo esta definição língua e escrita são a mesma coisa. O que não é verídico.

Devido a esta legitimação, o oral passou a ser considerado errado, e, portanto, desprestigiado, mas devido aos estudos acadêmicos, nas universidades, estarem explorando mais sobre este assunto, as pesquisas implicaram em uma revisão de conceito de conhecimento.

Com isto a oralidade, em suas variadas formas de expressão, passou a ser objeto, também variado de estudo. Aqui, foi analisado sob a ótica do gênero oral, contação de

¹ - A semiótica é a ciência geral dos símbolos e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sógnicos, isto é, sistemas de significação. Ambos os termos são derivados da palavra grega σημεῖον (sêmeion), que significa "signo". <https://pt.wikipedia.org/wiki/semiotica>.

histórias, mais voltado à leitura oral do texto, ou talvez para uma melhor explicação, a oralização do texto escrito, pautado na leitura oral, que imprime fluidez, entonação e estrutura com a devida pontuação e colocação de voz.

Deve-se destacar que a atividade foi de gravação de voz, na releitura do texto produzido pelo aluno. Sua ação foi de leitor, não há o objetivo de formar um aluno ator, que lê e dramatiza o texto escrito, mas apenas ao que se refere ao aluno que, unicamente lê e demonstra desenvoltura nesta habilidade, porém as gravações podem apresentar imperfeições devido ao aplicativo e aparelho utilizado e também pelo afastamento involuntário que faz com que haja a diminuição do som.

Quando o aluno grava a sua leitura, ele fixa o seu momento de enunciação podendo em segundo momento, ouvir o que foi lido e então intervir em seu discurso, ponderando sobre as complementações necessárias e corrigindo inadequações quando à norma já previamente ensinada. “O ato de se ouvir remonta o processo histórico, na medida em que ao retomar o seu próprio texto o aluno o recupera no presente, possibilitando desta forma reconstruir a sua própria narrativa.” (BENJAMIN, 2010).

I.I PESQUISA-AÇÃO – REFERÊNCIA E CARACTERIZAÇÃO

Quanto ao que se refere à pesquisa, esta, referenciou-se na linha da pesquisa-ação definida como um método associado às diversas formas de ação coletiva que são orientadas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Definição esta presente na obra de THILLEN, Michael. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011, na qual o projeto que ora se define se baseia.

Embora ainda em fase de discussão, por não ser objeto de unanimidade, a pesquisa-ação está presente em vários campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão da tecnologia rural, militância política ou sindical, entre outros.

Por pontuar sobre problemas sociais objetivos e estar presente intensamente em projetos da América Latina, esta linha é considerada como pesquisa de países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Porém a pesquisa-ação é muito presente em estudos

sociológicos dos países do norte europeu, bastante desenvolvidos e com altos índices de desenvolvimento humano. (ibidem, 2011).

O enfoque, neste trabalho, foi dado na pesquisa-ação em educação, voltado ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa, seguindo uma característica peculiar do estudo que é a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, no caso em questão, alunos, professora e metodologia de ensino.

A pesquisa-ação provoca conflito inicialmente, pela própria definição, quando também é classificada de pesquisa participante, porém a pesquisa-ação em questão, além da participação envolve a forma de ação como caráter social, educacional e técnico, fatores nem sempre encontrados na pesquisa participante, mas que apresentam características comuns no que se refere à busca de alternativas como a pesquisa convencional. (ibidem, 2011)

Porém partidários das pesquisas acadêmicas não a reconhecem em pé de igualdade, para estes, pesquisa-ação e pesquisa convencional não recebem igual reconhecimento. A valorização dada à modalidade ação, segundo a defesa contrária, implica em uma incursão perigosa, o rebaixamento do nível de exigência acadêmica devido ao abandono do ideal científico ou a manipulação política e a idealização do pesquisador que também, no caso, é um elemento da análise. (ibidem, 2011).

Contudo, estes riscos perdem a força quando postos diante de um adequado embasamento metodológico. Imbuída da teoria, a pesquisa-ação pode desempenhar um papel relevante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e dos envolvidos na situação problemática, pois, o objetivo maior da ação é ofertar ao pesquisador e ao grupo participante meios para responderem eficientemente à situação problematizada por meio de um fazer transformador que almeja encontrar soluções, ou ao menos apresentar resultados, para uma circunstância que os procedimentos convencionais pouco contribuíram, pois, se restringiram apenas à teorização.

Em razão de voltar-se às demandas pontuais, e por vezes, urgentes, a pesquisa-ação deve seguir prioridades diagnósticas na qual o participante exerça o seu direito a possa expor sua opinião e não apenas reproduzir ideais conforme desejado pelo pesquisador.

Há dois fatores que a pesquisa-ação não se direciona: a psicologia individual e o enfoque macrosocial. Seu objeto de trabalho volta-se à investigação de grupos ou instituições

de pequeno e médio porte, por meio de uma sequência estrutural determinada, a metodologia. (ibidem, 2011).

Esta categoria de pesquisa tem base empírica, pois se volta para a descrição da situação, a investigação do problema e a intervenção com a função de solucionar ou ao menos, apresentar soluções efetivas ao grupo participante. Mesmo caracterizando-se pelo empirismo a pesquisa-ação não despreza a pesquisa teórica, esta é sempre fundamental.

É perfeitamente possível progredir na teorização a partir de descrição de situações concretas, na qual a análise dos fatos e a metodologia de intervenção estejam ancorados em estudos que garantam o resultado pretendido, numa constante ida e vinda entre a descrição do fato problematizado e o estudo científico que norteia a prática e justificam as etapas da realização da pesquisa. (ibidem,2011)

Todavia é fato que ainda haja divergências entre as duas linhas de pesquisa, pois, há defesas que relacionam uma à solução de problemas reais e a outra como um conhecimento simbólico da esfera cultura, de certa maneira, como se uma não fosse base para a outra.

Tabela 1 – As características da pesquisa-ação em comparação

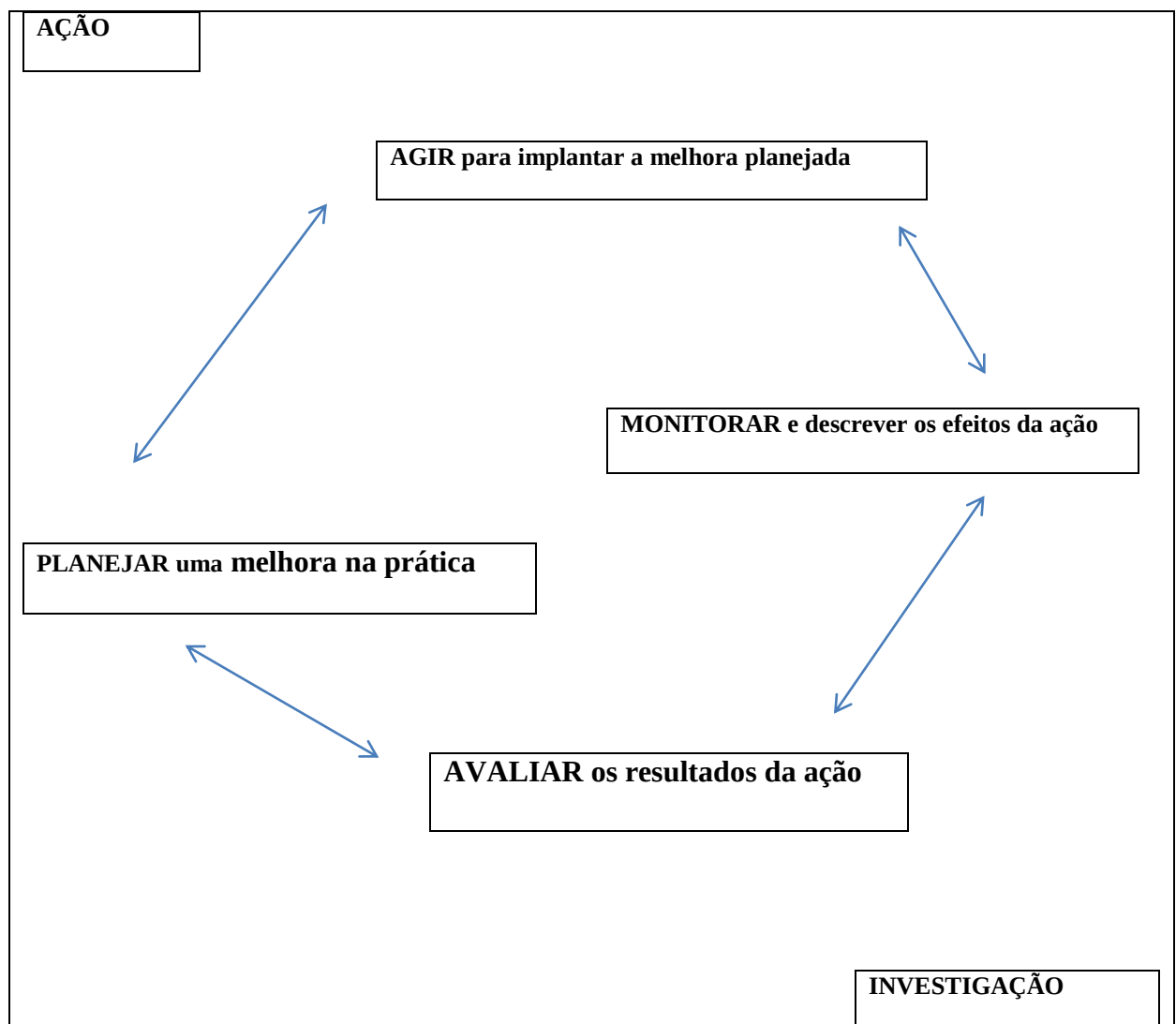
LINHA	PRÁTICA ROTINEIRA	PESQUISA-AÇÃO	CIENTÍFICA
1	Habitual	Inovadora	original/financiada
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	reativa contingência	proativa /estratégica	metodologicamente conduzida
4	Individual	Participativa	colaborativa/colegiada
5	Naturalista	Intencionista	Experimental
6	não questiona	Problematizada	Contratual
7	base na experiência	Deliberada	Discutida
8	não articulada	Documentada	revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	explicada/teorizada
10	específica no contexto	Objetiva	Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

TRIPP. David. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Aqui, a pesquisa-ação correspondeu ao objetivo do projeto, que foi de ter um grupo com características educativas a serem estudadas na qual o pesquisador, que é a professora, também foi inserido por ser o mediador para aquisição das estruturas objetivas em leitura e escrita, por isso, a ação educativa por ele realizada, de alguma maneira também foi objeto de análise “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...” (Brown; Dowling, 2001, p. 152 Apud TRIPP. 2005).

É característico deste estudo, atender as exigências teóricas- práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social, no caso, a sala de aula em referência ao ensino da disciplina de língua portuguesa.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação – ação:



Aliás, o papel da metodologia, o controle e a fiscalização das exigências científicas bem como a argumentação e o raciocínio cooperam para a formulação da pesquisa-ação nas sequências de desenvolvimento: a fase exploratória, o diagnóstico, a escolha do tema, a problematização, a teoria, a coleta de dados, a aprendizagem no cotejo entre formal e informal, o plano de ação e divulgação dos resultados.

Faz-se necessário salientar, no entanto, que esta linha de pesquisa não a condiciona à resolução total dos problemas, pode acontecer completamente ou parcialmente. Caso o resultado não seja almejado, o pesquisador deverá aprimorar o plano de ação partindo das conclusões negativas obtidas. Mas é imprescindível que sejam esclarecidos os resultados e demarcados os pontos onde as falhas foram evidenciadas.

A metodologia é o que conduz a pesquisa no seguimento das exigências científicas, direcionando o raciocínio para a argumentação e é este que promove o reconhecimento do conteúdo pesquisado. A pesquisa tradicional valoriza critérios lógico-formais e estatísticos. Mas é possível estabelecer um vínculo, na pesquisa-ação, entre o raciocínio hipotético, as exigências de comprovação e a argumentação dos pesquisadores e participantes.

No discorrer do processo metodológico há fases da pesquisa-ação que precisam ser seguidas:

Tabela 2 – As fases e as ações realizadas na pesquisa-ação

FASE DA PESQUISA	AÇÃO REALIZADA
EXPLORATÓRIA	Pesquisa sobre os índices do IDEB
DIAGNÓSTICA	Dificuldades em leitura e escrita
ESCOLHA DO TEMA	Textos escritos e orais
PROBLEMATIZAÇÃO	Aprimorar as competências de leitura e escrita.
TEORIA	<i>A reprodutividade técnica</i> de Walter Benjamin <i>As estruturas objetivas</i> de Bernard Lahire <i>Múltiplos desornamentos tecnológicos</i> de Guillermo Orozco <i>A sociedade midiaticizada</i> de Denis Moraes
COLETA DE DADOS	Leitura e produção de textos
APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL	Enfoque na aprendizagem formal de textos escritos e orais
PLANO DE AÇÃO	Leitura do texto literário e a releitura/ adaptação dos textos lidos.
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	Dissertação do Mestrado.

Analisando as partes que sequenciam a pesquisa-ação, observa-se que a proposta desta linha de estudo se diferencia das demais devido à metodologia tomar a maior parte de sua descrição contrariamente à pesquisa tradicional.

É exatamente o processo metodológico, idealizado a partir da teoria, que aponta quão praticáveis são os conceitos em análise aos resultados obtidos.

CAPÍTULO II A CRÍTICA DA CULTURA DIGITAL

Uma abordagem sobre o tema deste trabalho: Textos escritos e orais: celular uma mídia possível? faz-se necessária: a especulação se dá através de ser esta ferramenta possível para a internalização das estruturas objetivas, habilidades inerentes dos seres humanos, mas, que precisam de certo tempo para a maturação, pois, referem-se a dois momentos específicos da aprendizagem o oral e o escrito.

Embora seja do conhecimento de todos que os seres humanos tenham a competências físicas para aprenderem a falar e a ler/escrever, as estruturas objetivas são processadas de maneira diferente. Mesmo antes de ser alfabetizado, o indivíduo possui a faculdade da fala e da escrita. A primeira e a segunda são próprias das pessoas, o que diferencia é que a fala se realiza como um processo interno para o externo, enquanto a escrita perfaz o caminho inverso, a escrita precisa ser internalizada, em um processo de aprendizagem, delegado em sua maioria, à escola.

É inegável que a fala também possui o seu processo de internalização, referenciado pela audição e as condições físicas de realização, o que se deseja salientar é que a leitura, escrita e oralidade exigem processos cognitivos mais complexos na elaboração das estruturas cognitivas da aprendizagem devido à formalidade que o ensino exige.

A intenção deste projeto foi a internalização destas duas competências para a aprendizagem significativa em textos orais formais e produção textual. Para tanto o aparelho de celular foi escolhido como uma ferramenta de apoio, por meio deste, os alunos interagiram gravando suas vozes, refletindo sobre os erros de concordância e de pronúncia. Esta observação promoveu a internalização das regras gramaticais e a correção dos erros.

A atividade foi possível por não exigir muito aparato por parte dos estudantes, o celular já é um sistema integrado, incorporado à sociedade com o qual os jovens têm contato direto e conhecimento no sistema.

Todavia a WEB 5,0 tão disseminada pelas secretarias como sendo a salvação das aulas monótonas em sala de aula, mais uma vez deixou a desejar. As capacitações para a inserção desta tecnologia em sala foram insuficientes e comprovadamente inacessíveis, a lousa digital não funcionou, a caneta não carregou, os técnicos não deram suporte para a efetivação do material na sala de tecnologia. O número de computadores inferior ao de alunos. Como resultado, os jovens insatisfeitos e ansiosos.

A web 5.0 seria utilizada para o aprofundamento dos textos literários, na apresentação de imagens em época, cenário e ambiente. A visualização destas poderia auxiliar em uma maior compreensão do texto.

Além destas abordagens, a tecnologia seria útil para apresentar as adaptações feitas com os textos: peças de teatro, filmes e séries de tv.

Porém devido aos problemas técnicos aliados à troca de governo municipal as atividades na sala de tecnologia no segundo semestre de 2014 foram restritas à pesquisa na internet e a digitalização de textos.

Anualmente as secretarias de educação apresentam seus planos de trabalho em capacitações gerais com a convocação de diretores, técnicos, coordenadores e professores com o ideal de apresentarem as novas tecnologias em educação com o intuito de melhorar a oferta de ensino aos estudantes das redes municipais e estaduais. A sempre constante ilusão de que as tecnologias serão os meios para o sucesso em todos os setores, principalmente o da educação. A defesa desta posição se apoia em argumentos como a novidade, a interatividade, os anseios juvenis entre outros.

Não se vê, porém, uma escola que esteja impulsionando os índices de aprendizagem em leitura e escrita pautando-se unicamente pela tecnologia, tem de haver um adequado plano de ação pedagógica, professores preparados e apoio técnico.

Direcionar o olhar apenas ao benefício utópico que a tecnologia oferece é mascarar a realidade da escola pública neste assunto. Há muito mais a ser feito nas escolas brasileiras do que ofertar salas de tecnologias e televisores de alta resolução.

Existe um clamor social que traduz a tecnologia como fator primordial para a realização de grandes feitos, realização esta operada pela tecnologia, pela informação em tempo real e pela agilidade que os computadores em rede proporcionam. É o que nos apresenta o autor “(...) uma perspectiva que dá primazia à tecnologia como motor principal das transformações que estamos presenciando e ainda da revolução que (muitos sustentam) estamos experimentando. “ (GÓMEZ. 2006. p. 81)

Esta perspectiva é denominada pelo mesmo estudioso como tecnocêntrica, muito presente atualmente no pensamento comunicacional, ou seja, os meios de comunicação elegeram esta abordagem para a oferta comunicativa, pois se acredita que quanto mais tecnologia mais rapidez nas informações e mais abrangência espacial e conseqüentemente, mais audiência.

Salienta também Gómez (2006) que esta perspectiva caminha paralelamente com outra tendência- a sociocêntrica; a compreensão da comunicação e da produção de conhecimentos a partir das re-produções que os atores sociais, ou as pessoas, realizam baseados nos informativos com os quais interagem. Estas reproduções são sempre situadas e culturalmente contextualizadas bem como mediadas por várias fontes macro e microestruturais que incluem as referências informativas e a tecnologia, por isso são, portanto, paralelas.

Porém, segundo Castells (1998 apud Gómez 2006), estas perspectivas estão em extinção, pois na sociedade do conhecimento, diluem-se os produtores e os usuários daquilo que é produzido e todos podem fazer os mesmos papéis indistintamente. Porém na realidade, para Gómez, este argumento não se sustenta, pois, é notório no âmbito da comunicação que não há tanta dissolução nos papéis dos usuários diante da tecnologia da informação, as possibilidades oferecidas ainda refletem inércias e padrões tradicionais e o conhecimento continua refletindo autoritarismo e imposições. Para o autor, foram rompidos sim, alguns critérios de produção, circulação e consumo que enquadravam conhecimentos, critérios estes, relacionados ao cognoscitivo e de legitimidade e autoridade, já se encontravam bastantes perturbados.

O que deve ficar claro em relação ao pensamento do autor é que o que parece ser uma democracia cibernética na verdade, ainda não está ao alcance da maioria, então o poder de produzir e difundir conhecimento apregoado pela exuberância tecnológica em muitos lugares ainda não chegou desassistindo as camadas mais populares.

Gómez (2006) classifica este fenômeno como despoder social, algo muito presente nos países latino-americanos em razão da tecnologia de informação, esta ausência de reação, particularmente comunicacional, que impede o fortalecimento da cidadania e o possível desenvolvimento da democracia. Nestes lugares a tecnologia foi utilizada de maneira impositiva com padrões dominantes e não realizou uma função libertária de conhecimento e reação a estes padrões:

(...) confrontamo-nos agora com novas condições de conhecimento, principalmente com novas “figuras da razão” em que algumas fronteiras se dissolvem ao mesmo tempo que se erigem outras. (MARTÍN-BARBERO, 2000 apud Gómez ,2006).

Com o computador, nos dias atuais, já não se estabelece uma relação com a máquina, mas, com uma tecnicidade diferenciada na qual estão envolvidos diretamente a informação e o cérebro através da linguagem sonora, visual, escrita e multimídia. Para MARTÍN-BARBERO (2000), esta combinação substitui a tradicional relação do corpo com a máquina. Neste nicho se misturam lógicas e temporalidades muito diversas como o que ocorre com o hipertexto, no qual se integram o relato oral, a escrita e o audiovisual.

Neste processo a racionalidade se apoia em lógicas distintas que para o campo comunicativo, a tecnologia se mostra mais sensorial que racional privilegiando os sentidos da audição e da visão.

A mudança que se vivencia atualmente, no campo da comunicação social, mediadas pela tecnologia contribui para que se viva mais em uma época de grandes mudanças, numa grande mudança de época. (REY E MARTÍN-BARBERO, 2000).

Muito destas mudanças, se dão pela grande participação das mídias e da tecnologia moderna que transformou aquilo que continha um paradigma de literalidade para um paradigma de imagem e assim seguirá em processo contínuo de mudanças, mas este processo precisa ser analisado e compreendido sob a pena de novos questionamentos suscitarem ainda mais otimismo e idealização da tecnologia voltada à comunicação social.

Embora haja estudos que apontem para a perda da relevância ou mesmo o fim da televisão aberta ou paga por serem consideradas tecnologias obsoletas, instituídas no século

passado, o que ainda se observa é que meios antigos e novos mantêm relação simultânea, transpondo-se ao tempo e construindo sistemas ainda mais apurados e complexos.

O surgimento de uma nova tecnologia não esgota imediatamente a existência de seu antecessor em razão de que esta adaptação envolve fatores que vão além das características técnicas ou estruturais.

Há que se contar com o tempo exigido pelos usuários para a aprendizagem tecnológica, bem como a aceitação desta para a real implantação, que até que ocorra de fato, vai sendo utilizada parcialmente, impossibilitando a compreensão total de sua função, potencial e contribuição. Por isso, ainda existem usuários que assistem mais à televisão do que se aventuram às navegações cibernéticas.

Isto acontece devido a cada tecnologia atender melhor as necessidades de um público, porém não atendem a todos os anseios de variados grupos, assim sendo, as tecnologias antigas recebem maior aceitação por já estarem incorporadas e não oferecerem mudanças, porque já estão prontas e compreendidas pelos usuários. Somado a este fator de análise há outro de fundamental importância a ser considerado, o poder aquisitivo, este é um inibidor para a aquisição do bem de consumo.

Além disso, ao adquirir o item tecnológico, o comprador desenvolve uma acomodação em relação à apropriação, que pode demandar longo período, seja pelo longo tempo para a quitação do parcelamento, ou pelo prazer que se deseja usufruir.

Intensamente as tecnologias vêm incorporando novas tecnologias, mas os resultados não se apresentam com a mesma pressa de oferta não só porque estão envolvidas questões instrumentais como, talvez mais determinantes, o sociocultural.

Esta fluidez de oferta tecnológica é mais intensa por razões mercadológicas que não se prende às questões relacionadas à cultura, à percepção humana ou política, mas volta-se integralmente, ao que for rentável ao mercado. (Raymond Williams, 1983).

A rapidez com a qual as mudanças na área da comunicação social acontecem promovem atropelamento na rotina diária das pessoas, pois, toda transição necessita de ajustes para a aprendizagem significativa que geralmente fica inconclusa devido a não definição da adaptação e contextualização em processos sociais que geram a produção da cultura.

Um exemplo prático desta realidade está na escola, na oferta de tecnologia moderna que não é utilizada devido à ausência de um aparato técnico que possa ofertar o conhecimento, então mesmo dispondo de recursos tecnológicos, o ensino mantém-se nos recursos básicos em pesquisa e digitação.

As mudanças promovidas pela tecnologia comunicativa foram de ordem estrutural, na transformação das práticas sociais, nas quais, dentro delas ganharam vez e expansão.

Martín-Barbero, 1990, aponta dois componentes em destaque nestas práticas comunicativas: a socialidade e a ritualidade.

A socialidade é o processo comunicativo que as pessoas realizam na inter-relação com os demais e que estabelece significados, a predominância de interpretações diante das outras. Nela misturam-se ações de causa-efeito em resistência e confrontação, passividade e aceite bem como, proposição e debate.

Não obstante, como afirma Echeverría (1999), novos serviços on line, pressupõem novas dependências dos usuários. E a socialidade é o componente mais afetado nesta esfera. Exercendo a sua liberdade de interatividade os “atores sociais” se conectam com as grandes redes e infraestruturas que não são administradas, controladas ou criadas por eles. São apenas receptores.

Em relação direta às mídias antigas, a tv neste estágio, muda a forma, a estrutura mas, seus rigores permanecem. É uma liberdade superficial, pois quem decide é quem controla. Grande parte da população se centraliza em determinada tecnologia enquanto para a outra classe as opções são ampliadas.

A ritualidade se caracteriza como as práticas comunicativas que fabricam hábitos que vão se regularizando e acabam por se tornarem automatizados pelas pessoas, tornando-se um ritual, a continuação disso ou o abandono da apropriação é que determina a audiência, mas entre familiaridade e o abandono há a demanda tempo.

Martín-Barbero (1987) classifica a cultura voltada à mídia como midiacentrismo por meio da qual a comunicação assumiu função principal na formação das interações dos atores sociais. Com isso, a mediação exercida pela tecnologia conquistou importância exorbitante e desmedida.

Em relação às mediações cognoscitivas, a capacidade de percepção se altera em decorrência do excesso de informações e imagens transmitidas o que provoca um desordenamento no sistema nervoso, na área relacionada às habilidades visomotoras: desatenção e hiperatividade.

Quanto ao perceptivo, ocorre uma autolegitimação da imagem, uma crença na qual a simulação do real é mais verídica do que a própria realidade, ou seja, através do visual os usuários criam critérios de verdade e passam a crer nestes critérios sem o estabelecimento de valores.

As referências midiáticas e tecnológicas geraram um efeito de audiência massiva que interveio em conceitos estruturais estabelecidos há muito tempo; diminuíram os encontros pessoais mas os virtuais aumentaram. Os consumidores passaram a crer que como são receptores também os são emissores dos conhecimentos.

As transformações também atingem a identidade dos seguidores, mesmo ainda mantendo reminiscências de audiências a outras mídias, as mudanças tecnológicas vão se ajustando e prefigurando suas identidades emergentes. Como consequência, as pessoas apresentam crescente dependência por tecnologia.

Sem a rapidez das máquinas, os seres humanos demonstram que desaprenderam a viver sem estas aliadas, embora recebam muitas informações visuais, pouco conteúdo fica armazenado na memória das pessoas, muita informação a ser processada e aprofundada. Nesta filtragem o que é apreendido pela memória, é só o que mais chama a atenção e o interesse, pois acaba sendo impossível absorver tantas ofertas.

Este cenário de exaltação ao tecnológico, o avanço apressado e o ideal de aquisição do que há de mais moderno, em essência, são estratégias mercantilistas que visam o consumo. Um mercado monopolizador e concorrencial, que almeja a dianteira em aquisições, e se alimenta por meio de propagandas potencialmente persuasivas gerando uma engrenagem que condiciona e regulariza o capitalismo.

As escalas do mercado ganham status globalizados que se sustentam em bases econômicas de acumulação financeira de interconexões eletrônicas. Com a rapidez e o grande alcance que o aparato tecnológico oferece, o mercado visa atravessar fronteiras, chegando a vários lugares e ao maior número de consumidores possíveis. A tecnologia que de meio de oferta passa a ser também o retorno monetário, sendo ao mesmo tempo a propaganda e a

moeda de troca. Quanto maior for a oferta tecnomidática, maior será o conhecimento e a aquisição de produtos e conseqüentemente mais capital, por isso a busca desenfreada pela hegemonia mercadológica.

Os recursos atrativos que a mídia dispõe ambicionam a aquisição do modelo de lançamento mais atual, em um fremente desejo de estar à frente do seu tempo, para a qual a paga são tarifas e altos custos de manutenção. A este exemplo, a telefonia móvel é muito rentável por ter este apelo muito desenvolvido. Além de ser de fácil mobilidade, tamanho propício, grande alcance e tecnologia de ponta, o celular agiliza a comunicação e os procedimentos diários em família, no trabalho e lazer.

Raymond Willians (1975:26) denominou este fenômeno como “privatização móvel” há 40 anos. Hoje a disseminação do wifi em transmissões com a velocidade da luz em tempo real favorece a comunicação e até as mobilizações sociais: doação de sangue, desaparecimentos, falhas político-administrativas além de protestos contra corrupção.

Desfavoravelmente, o celular torna as pessoas mais vulneráveis às intromissões nos setores da vida particular e profissional.

A mídia elabora com eficácia, os planejamentos para enredar o consumidor, sabendo provocar emoções, articulando sobre agentes sociais e psíquicos, retardando a análise entre o desejo, a necessidade e a satisfação e assim, acentua o impulso consumista. Fatores como valor e durabilidade não são relevantes diante da aposta em satisfação; vale mais o entusiasmo do que as impressões profundas sobre o produto.

Em exaltação ao efêmero, a mídia sinaliza que a importância não está na durabilidade, mas, na intensidade do enquanto durar: “[a experiência] deve adequar-se ao máximo impacto e à imediata obsolescência, limpando o terreno rapidamente para novas e apaixonantes aventuras”. (BAUMAN, 2014B:213):

A produção se acelera para suprir as carências de novidades que a publicidade incute nos consumidores deliberadamente, sem o aparato da moral e da responsabilidade social: “Mas seria de se esperar que houvesse limites ou sanções, numa conjuntura em que a prioridade comercial desborda em todos os estágios de produção, circulação e consumo de bens simbólicos?” (MORAES, 2006. p. 37)

O entretenimento juntamente com o software lidera as exportações dos Estados Unidos e assim, a cultura, unida às outras áreas produtivas, integra-se ao consumismo e torna um componente significativo do sistema econômico.

Segundo Frederic Jameson (1995) esta configuração da cultura em economia e da economia em cultura é um dos pilares do capitalismo atual, ou seja a cultura é negócio de mercado. A exemplo disto, os megaeventos, antes lazer da elite, hoje arrastam a massa para exposições, conferências, musicais e outros. Recebem patrocínios e financiamentos dos setores públicos e privados incentivados pelas leis de isenções tributárias.

Moraes, 2006, classificou de “desdiferenciação” a abertura das fronteiras que possibilita o acesso das massas ao limiar da cultura. Os “desiguais” agora são desdiferentes, frequentam os museus famosos da Europa como Louvre, em Paris e Guggenheim de Bilbao e geram grandes impactos na economia local.

A indústria cultural aproveita-se de suporte tecnológico para divulgação e apresentação de produtos atraindo investimentos e aquisições de produtos o que gera uma economia multimídia.

As pesquisas adiantam as tendências de consumo e a indústria investe nos resultados obtidos: seriados americanos, filmes, livros. Este último segue os rigores desejos das massas, identificados através das enquetes: linguagem acessível, descrições ágeis e grandes diálogos. Neste estratagema, a cultura recebe a condição de ser produto quantificável, serializado e negociado: “a natureza intrínseca do produto perde significância, é um mero pretexto de marketing.” (JAMESON,2001:163)

Não há mais mercado específico, consumidor específico ou necessidades individuais ou sociais, há apenas o mercado e o interesse monetário fomentado pelas agências de publicidade que enviam numerosos anúncios à televisão ou ofertam produtos em espaços urbanos fachadas, murais, terraços.

Segundo os estudos realizados pelo Instituto TV Worldwide e pelo IBOPE os japoneses, brasileiros e norte-americanos são os líderes em tempo médio gasto diante da televisão em 2004, ou seja, proporcionalmente uma pessoa que dorme oito horas por noite destina um quarto de seu tempo útil à televisão (Folha de S.Paulo, 11/01 e 12/04/2005). A organização não-governamental TV Turnoff, concluiu que um jovem americano passa

semanalmente 4h41m assistindo televisão. No mesmo período, ele conversa 38 minutos com seus pais.

O ponto em questão, em relação a estes dados, é reconhecer (...) o que impulsiona (...) e o que imobiliza no interior das tecnointerações, segundo Moraes, 2006. “ o poder do capitalismo como sistema social reside em sua capacidade de mobilizar agentes e empreendedores econômicos” (DAVID HARVEY, 2005:268).

Em um cenário, no qual a competitividade é uma exigência, a tecnologia surge como equacionador das demandas problemáticas que a aquisição dos bens disponíveis geram. As soluções dependem de disponibilidade financeira, de avaliação de custo, tecnologia e operacionalidade administrativa. Na busca de manutenção de monopólio as corporações apelam à centralização do capital, dominação pelo poder financeiro e proteção por vantagens tecnológicas, em relação direta com a suplantação daquilo que mais recentemente foi lançado no mercado.

Além disso, a propaganda precisa fugir ao tradicional, pois, os expectadores não se atentam mais a este recorte de anúncio, antes, precisa ser um apelo inusitado no qual a mensagem não desvende o real objetivo mercadológico, mas ao contrário desperte o anseio de aquisição pelo despertar emocional.

O excesso de ofertas impede a assimilação do real, há mais notícias e menos compreensão, porém esta análise não afirma que a tecnologia produza unicamente resultados negativos, na verdade fatores como ativação de variantes de memória, interação, sociabilidade, possibilidades e oportunidades se destacam como características conferidas positivamente para a ampla aceitação da tecnologia em vários setores sociais. O que de fato não se pontua criticamente, é a soberania do monopólio tecnológico e as estratégias para confrontá-las quando o acesso é restringido.

Segundo Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2004 – Um em cada 250 africanos estava conectado, enquanto 70% dos norte-americanos navegavam no ciberespaço.

A abertura digital acentua a desigualdade entre pobres e ricos, 19% dos habitantes da Terra representam 91% dos usuários de internet. Ignácio Ramonet adverte que o apartheid ameaça repetir-se em escala digital. As novas tecnologias cibernéticas que surgirão, nesta acirrada disputa de mercado, poderão desconectar países do continente africano que correspondem a apenas 1% usuários de internet do globo, desde mínimo percentual, as

mulheres ainda mais minoritárias. (Le Monde Diplomatique, 1/2004)“. O capital que produz a diferença e a desigualdade é a capacidade ou a oportunidade de mover-se e manter redes multiconectadas (...) (NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, 2004: 76-79).

Os fatores que condicionam as diferenças e desigualdades são as condições de acesso e exclusão das redes. A possibilidade de grande escala de conexão, e interação com distâncias não anulam disparidades sociais nem os traumas do preconceito racial. O predomínio das redes em determinadas nações encobre a mercantilização e a exploração que mantidas se reelaboram e acabam gerando outras formas de supremacia do capital. Em 2006, um computador custava oito anos de salário do trabalhador comum em Bangladesh, enquanto hotéis americanos já dispunham de internet banda larga em todas as suítes.

Os países investidores em tecnologia deixam de arriscar em mercados de baixa renda devido ao alto custo, constituindo um retardamento no desenvolvimento das telecomunicações nos países periféricos o que intensifica o desequilíbrio entre sociedades, povos e nações em efeito, incentiva a cultura que mantém e acirra a apoteose do dinheiro. Ou seja, a evolução tecnológica que deveria ampliar o conhecimento dos homens e sociedades, na prática, ocorre o inverso desta ideologia.

As grandes instituições usam da fluidez informativa para benefícios próprios e a tecnologia deixa de cumprir o seu papel social naquilo que deveria ser o bem comum. Como o trânsito destas corporações na política, na indústria e distribuição nos continentes se dá pelo poderio econômico, o acesso se torna facilitado pelas desregulamentações neoliberais. A diversificação da produção se define diretamente com a lucratividade comercial.

A descentralização da informação e do entretenimento se relaciona mais com as exigências mercadológicas do que por primar necessariamente, pela oferta de conteúdos de qualidade. Os fenômenos sociais e ausência de discernimento regulam a produção de informação que mantém gêneros com altos índices de audiência e patrocínios como reality shows e os seriados americanos.

Com o intuito de concentrar audiência, a indústria cultural usa como recurso a participação do público nas programações, uma forma de analisar a própria capacidade criativa e a reação dos espectadores sobre a produção e a circulação de informação e entretenimento, em um olhar direcionado para um mercado vantajoso. Aproveita-se ela, da ausência de crítica por parte do público sobre a falta de diversidade dos programas.

Um produto diversificado que além de debater processos, técnicas e tecnologias ainda apresente, igualmente, culturas, povos, cidades e países. Isto já ocorre na grade das tvs pagas, mas ainda é relegada à população de menor renda.

Esta realidade assim se procede devido à ausência de políticas públicas para a valorização dos direitos da cidadania como regulamentação, concessão e fiscalização do acesso, incentivo à produção do patrimônio cultural, apoio ao uso comunitário e educativo das tecnologias.

2.1 - A TECNOLOGIA NA ESCOLA EM ANÁLISE

Há um apelo social e político que enaltecem a tecnologia na escola como se esta fosse a condição fundamental para o efetivo ensino dos componentes curriculares básicos das escolas públicas brasileiras. Das 84 escolas municipais de Campo Grande-MS, todas são dotadas de STE, salas de tecnologia, com computadores em sistema Linux, ar condicionado e cadeiras confortáveis, com um professor-técnico para auxiliar no desenvolvimento das aulas com o uso da tecnologia: data-show, aplicativos, soluções de problemas de conexão e internet. Tudo pronto para a real utilização da tecnologia como suporte para a aquisição de conhecimento. Porém, este cenário tão propício, não apresenta real concretização no ensino, por questões técnicas, políticas, de formação e metodológica.

Especificamente, a escola estudada, não é exceção, nela há o espaço físico adequado, o ar condicionado e 25 computadores. A professora-técnica mostrou-se acessível, receptiva e disciplinadora, exigindo o cumprimento dos combinados na STE, como conversas exaltadas, chiclete, papel de bala, respeito ao professor regente.

A sala é pequena e apertada, impedindo a locomoção e facilitando as conversas inflamadas bem como o descompromisso com a atividade proposta. Dos computadores constantes, apenas 17 funcionaram, no segundo semestre de 2014. Os técnicos da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) foram contatados várias vezes, mas há muita demora para a realização do procedimento de manutenção e consertos. Passam semanas, meses até, sem que as máquinas estejam prontas para o uso. Para evitar transtornos e atender aos anseios dos alunos, que demonstrar grande interesse por aulas na STE, a professora-técnica montou

horários para que os alunos usassem os computadores em condições de uso. Disponibilizando os 30 alunos em 14 computadores, pois três dos 17 não acessavam a internet.

Nestas aulas os alunos deveriam pesquisar na internet a biografia dos autores, quais as suas obras mais importantes, estudarem sobre os gêneros textuais através de características e exemplos de adaptações de obras.

A professora regente informou-lhes que a obra *Um conto de Natal* já se tornou peças e filme e *A Cartomante* de Machado de Assis já foi produzida para a televisão em um micro serie transmitida pela Rede Globo de Televisão e contou com a atriz Deborah Secco como a protagonista Rita. Mas os problemas com a conexão da internet inviabilizaram as atividades. Como segunda opção os alunos acabaram por digitar os seus textos com o gênero resumo.

As respostas obtidas devido ao atraso da manutenção davam conta de que a escola receberia a Web 5.0, considerada uma revolução na interatividade dos alunos com a máquina, informação esta que deixava professores e alunos curiosos com tal inovação. Todavia, devido a uma mudança de gestão política da prefeitura municipal, os planos foram completamente adiados naquele ano.

A tecnologia da Web 5.0 conta com lousa digital que promove maior interação com a atividade de pesquisa, imagens, desenhos além das aulas ficarem disponível no portal da escola, favorecendo a revisitação quando necessário. Realmente parecia ser incrível o seu aparato tecnológico. No entanto, no exato dia da apresentação deste material para os professores, em um dia de atividade pedagógica, a inovação já mostrou seus desajustes, a caneta que promove toda a movimentação e funcionalidade do processo, não carregou direito e aquilo que foi divulgado não pode ser demonstrado.

Em seguida, houve a sucessão do prefeito da capital, e a efetivação da Web 5,0 não aconteceu até o final do segundo semestre de 2014, pois as tomadas de decisões políticas acabaram distanciando o projeto do plano municipal de educação da sua efetivação em sala de aula.

Nestas demonstrações realizadas pelas professoras técnicas foi possível perceber a importância uma real preparação destes profissionais, pois a que é ofertada pela TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) da SEMED, são rápidas e não aprofundadas, além disso, um técnico de manutenção em máquinas e redes deve estar frequentemente à disposição da escola e não em um departamento atendendo a grandes demandas. Ao professor

técnico caberia apenas auxiliar o processo pedagógico que é planejado e executado pelo professor regente.

A realidade da escola E.M. Frederico Soares não é isolada, há situações semelhantes em várias regiões brasileiras. Castro (2005) apresentou seu trabalho de pesquisa no III Seminário Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia, no qual tratou sobre a *“Avaliação da implementação, uso dos computadores e formação dos professores das escolas públicas de Niterói/RJ-UFRJ*. Esta pesquisa identificou que dotar as escolas de computadores, melhorar o acesso à internet e capacitar professores e alunos para o uso da informática são ações importantes para promover a inclusão digital e democratizar o acesso a informações indispensáveis para entender o mundo que nos cerca. Resta saber como o uso dos computadores poderá de fato fazer diferença na aprendizagem. Conforme foi demonstrado em sua pesquisa, para Castro o processo tecnológico escolar de Niterói apresentou erros e acertos:

- a maioria das escolas têm recursos materiais para fazer algum tipo de uso pedagógico do computador;
- quanto maior o tamanho da escola e os recursos e infraestrutura disponível, mais proficiente é a utilização do computador e da internet no processo de aprendizagem ;
- a presença do POIE (Tecnologia Educacional a Serviço do Educador) influi positivamente na utilização da tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem;
- A tecnologia deve ser integrada ao PPP (Plano Político Pedagógico) da escola, no seu monitoramento e avaliação e ao planejamento de atividades do professor;
- A formação oferecida não é percebida como suficiente ou adequada, pois falta preparo para o uso da tecnologia centrado no ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.
- o número de professores que usam a tecnologia com seus alunos é pequena e este uso se dá eminentemente no laboratório de informática.

As conclusões apresentadas por Castro (2005), não fogem àquilo que é a realidade na rede municipal de ensino campo-grandense ao contrário, assemelha-se muito com a realidade local.

Devido aos desencontros tecnológicos, aos profissionais parcialmente capacitados, à falta de apoio nos problemas técnicos e de os profissionais estarem em pequeno número e em polos distanciados das escolas, este suporte deixa de acontecer e a STE fica refém destas situações, o que impede o efetivo trabalho pedagógico com apoio da tecnologia.

Os professores regentes precisam ser mais bem capacitados para desenvolver suas atividades pedagógicas e então dispor dos aplicativos com mais interação, ofertando atividades que envolvam os estudantes dentro do conteúdo programático, para que o ensino seja mais interacionista e fuja daquilo que é o básico, pesquisa na internet sobre determinado tema e digitação, pois esta metodologia se caracteriza como a continuação das atividades de sala de aula.

A tecnologia já é uma exigência na escola, e a REME (Rede Municipal de Ensino) tem consciência desta necessidade, tanto que já dotou suas escolas com esta condição, em geral, as escolas possuem computadores nas STEs para que os alunos possam interagir com os componentes curriculares de maneira virtual. No ensino torna-se um complemento metodológico para o tradicional uso do giz, lápis e caderno.

O Portal da Educação publicou em 15/01/14 uma análise sobre este tema e concluiu que como as novas gerações convivem com equipamentos tecnológicos várias horas por dia, e vão ter que saber utilizá-los efetivamente no futuro, interagir com estas máquinas fará parte do pré-requisito para a conquista do mercado de trabalho.

Além disso, a tecnologia pode apoiar o aprendizado, preenchendo uma lacuna deixada pela modernidade, a falta de concentração, decorrente de serem feitas várias coisas ao mesmo tempo com pouca atenção dispensada. O jovem não fica mais lendo por várias horas seguidas, por isso escolas e universidades precisam adequar-se às novas tecnologias e assim despertar a atenção necessária dos alunos para a aquisição da aprendizagem.

Novamente, além das questões técnicas de suporte, há outros fatores que dificultam o ensino:

- a complexidade para se encontrar conteúdos;
- poucos livros em formato e e-books devido às questões de direitos autorais;
- a não gratuidade em distribuição para PDF de livros para estudo;
- despreparo dos professores quanto ao uso tecnológico;

Notoriamente a tecnologia é vista como positiva quando ofertada na escola para o auxílio no desenvolvimento das atividades, em contrapartida o despreparo dos professores é tido como de maior empecilho para a ideal oferta de conhecimento com o apoio das tecnologias.

Mas qual é a razão pela qual se deva inserir este suporte nas salas de aula? Anterior ao processo de questionamentos quanto a ser imperativo o apelo de apoio tecnológico há que analisar o real interesse com a oferta deste apoio.

Lucilo Antônio Rodrigues, professor titular da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), expõe em seu artigo: *O ensino de Linguagens e as tecnologias socialmente constituídas*, haver duas frentes em debate quanto à oferta de tecnologia no cotidiano escolar, em uma, há aqueles se deslumbram com a proposta e em outra ponta, há aqueles que a demonizam. Entre os pontos de vista, existe o acréscimo de projetos de ensino que abordam o tema em forma inovadora ou corriqueira seguindo metodologias que realmente integram o ensino à tecnologia ou apenas reproduzem o ensino ofertado em sala de aula.

Em relação ao tema, o autor se apresenta como contrário às manifestações que defendem a tecnologia de maneira fremente e deslumbrada. Ele pontua este deslumbramento lançando mão daquilo que já foi manifestado por Walter Benjamin (apud BUCK – MORSS, 2002, P. 147) como sendo um fetiche, pois a tecnologia que ainda não teve o seu potencial revolucionário despertado mantém-se como imagem de desejo ou mito. Isto ocorre com a tecnologia de última geração, o usuário de tecnologia idealiza o produto e imprime grandes esforços para adquiri-lo.

O ponto a ser questionado é este mesmo, o da aquisição, pois a tecnologia de ponta nada mais é do que um produto mercadológico e como tal tem o seu valor monetário, neste tocante, a adesão da escola à oferta de mercado, refere-se mais à capacidade de despertar imagens de desejo do que naquilo que de fato tem a contribuir para o ensino.

Rodrigues (2014), analisa ainda que o Estado investe muito na tentativa de instituir um ambiente artificial àqueles em que a motivação permanece enquanto a tecnologia for novidade. Outra razão atribuída pelo autor é que a tecnologia de última geração, por não estar socialmente constituída, os seus avanços tornam –se inadequados ao trato escolar porque são objetos mais de contemplação do que de ensino escolar, em razão disto, a tecnologia de ponta deixa de cumprir o seu papel social que é o de transmitir conhecimento.

As inadequações da tecnologia para Benjamin, podem desempenhar um papel importante na medida em que possibilitam pensar o mito em sua fase transitória e na motivação promovida no indivíduo. Motivação esta classificada pelo teórico como ação revolucionária. Em exemplo, “como a criança que aprende [a tarefa prática de] compreender

ao tentar [impossivelmente] pegar a lua com as mãos”. (Benjamin, apud BUCK-MORSS, 2002, p. 153). Assim, o mito e o ideal tecnológico são transitórios por imprimirem um deslumbramento revolucionário e transformador.

Na escola, o anseio pela tecnologia de ponta soa como a solução para problemas relacionados à aprendizagem quando se sabe que estes apelos interativos não cumprem necessariamente a função como um todo. Sob esta premissa avalia-se a tecnologia escolar como um mito, um deslumbramento tal qual sugeriu Benjamin ao tratar sobre o fetiche – algo idealizado e o motivador para a aquisição daquilo que é almejado.

A tecnologia ofertada na escola não cumpre o papel transformador esperado, mas serve como atrativo porque a real transformação necessita de outros elementos: a formação do professor, a metodologia aplicada e a busca por resultados.

Claro que esperar apenas pelo poder público e pelas iniciativas técnica torna o professor um pouco distante do seu fazer, o profissional em educação precisa realizar processos que vão além do planejamento engessado às atividades curriculares. Conhecer os aplicativos e o funcionamento dos suportes para a atividade didática podem propiciar certa independência por parte do educador e as aulas com isso, terão mais interatividade. Embora a tecnologia constituída não seja uma realidade os professores devem dispor daquelas que despões na escola, aprendendo e ensinado o manuseio dos computadores, enquanto houver a falta de iniciativa quanto a “ não é a minha parte” os alunos continuarão a não fazer uso dos recursos tecnológicos escolares.

O que se quer pontuar nesta explanação, é que havendo a tecnologia na escola, adquirida por meio do lucro ou deslumbramento, o aluno deve interagir com o suporte de apoio, o que não deve é permitir o não acesso ao trato tecnológico.

A defesa por tecnologias instituídas traz em si este apelo, a integração com o equipamento, que por ser de conhecimento, os seus dispositivos podem compor de forma interativa a aprendizagem. A tecnologia acessível e de fácil manuseio pode ser o apoio que a ausência do técnico nega, pois, os jovens se auxiliam mutuamente, aprendendo e ensinando o uso do aplicativo.

CAPÍTULO 3 O CELULAR JÁ É UM SISTEMA INTEGRADO

Estes estudos relacionam-se à prática pedagógica associada à tecnologia ofertada na escola, por meio das salas de tecnologia. O que dizer a respeito da tecnologia móvel e sala de aula? O celular que é uma tecnologia em constante avanço, também pode ser um apoio tecnológico para as aulas. E devido a essa característica que este dispositivo tem sido utilizado desde a pré-escola até a pós-graduação nas escolas dos EUA.

Ao observar esta tendência no ensino norte-americano, foi realizada uma pesquisa pelo Pew Research Center*, e este estudo apontou que 58% dos professores possuem smartphones, 10% a mais da média nacional para adultos. Os professores incentivam os alunos a levar para a escola a utilizar os seus objetos na sala de aula, além de sugerir à escola a oferta de tablets para os alunos.

A pesquisa além de apresentar os dados de uso também demonstrou o impacto educacional que esta tecnologia pode ofertar.

- 73% dos professores usam a tecnologia móvel em sala, para pesquisa própria e para apoiar os alunos em suas tarefas.
- Os professores de matemáticas são mais resistentes à tecnologia móvel em sala do que os professores de língua.
- 44% dos professores defendem a oferta da alfabetização digital para o que os alunos sejam bem-sucedidos os estudos.

Outras instituições também realizaram pesquisas sobre este tema, foi o caso da empresa PBS Kids em parceria com o Departamento de Educação dos Estados Unidos e por meio desta, descobriu-se que o vocabulário das crianças com idades entre 3 e 7 anos melhorou até 31% com o uso do aplicativo “Martha Speaks”.

* O Pew Research Center é um instituto de pesquisa sem fins lucrativos, localizado em Washington DC que fornece informações sobre questões, atitudes e tendências que estão moldando os EUA e o mundo. <http://pt.wikipedia.org>

Seguindo a mesma ordem, a Universidade Cristã Abilene realizou uma pesquisa e concluiu que os estudantes de matemática que usaram o aplicativo “Estatística 1” melhoraram suas notas e apresentaram-se mais motivados em terminar as aulas com apoio do dispositivo do que com os livros didáticos.

Os alunos do 8º ano, desta pesquisa, aumentaram em 35% o interesse pelas aulas. 54% se envolveram mais nas aulas que utilizavam tecnologia e 55% dos alunos esboçaram desejo de mais jogos educativos ou simulações para a compreensão das tarefas.

Naturalmente que a pesquisa também detectou as desvantagens em relação a esta prática:

- A autoridade do professor é questionada quando a tecnologia móvel é permitida em sala.
- O custo referente à tecnologia pode gerar disparidade e a sala apresentar um público com aparelhos de maior e menor potencial.
- A política escolar pode exigir programas pré-instalados.
- A privacidade do estudo com a tecnologia móvel pode ser invadida pelos assuntos particulares.

O que o estudo afirma quanto à funcionalidade da tecnologia móvel em sala de aula é que:

- E-reads auxilia ao realizar a atualização em tempo real;
- Os aplicativos e os jogos favorecem quanto à atualização em tempo real;
- Sites que permitem a postagem dos professores para a realização de tarefas;
- O armazenamento em nuvem melhora a capacidade de organização.

Em reflexão teórica sobre este tema, Rodrigues (2014) analisa as estruturas mentais e objetivas no âmbito da tecnologia escolar, denominando-as cultura digital e cultura escolar. Ele considera que cada uma delas é um campo específico, com regras próprias. Para o autor o elemento que as une é a apreensão de suas formas em seus respectivos contextos.

Seguindo o direcionamento proposto, compreende-se que a cultura digital deva moldar-se à estrutura da escola, mas o que ocorre de fato, é a escola se molda à cultura digital devido a influência direta da mídia em todos os setores da vida social.

Focalizando o ensino de linguagem direcionado à cultura digital e cultura escolar Rodrigues (2014), questiona a legitimidade da incorporação das estruturas objetivas próprias do campo na imagem tecnológica no campo específico da linguagem escrita, ou seja, uma inadequação ao suporte, afinal o objetivo da escola é ensinar a norma culta e o aluno deve aprender a reconhecer o seu lugar de enunciação, um dos objetivos desta pesquisa aqui apresentada.

Embora se manifeste contrário à oferta de tecnologia de ponta na escola, Rodrigues (2014), analisa como mais viável os recursos tecnológicos já consolidados devido a estes estarem razoavelmente estabelecidos. Ele os denomina como “tecnologias socialmente constituídas”, que são os tablets e os smartphones.

Consonante com o pensamento benjaminiano, pode-se afirmar que seguindo esta proposta a tecnologia deixa de ser fetiche tornando-se parte da vida social da sala de aula. Pois assim, como afirma Michel Pêcheux “a tecnologia atua fortemente como elemento transformador, e não reproduzidor de condições de reprodução”.(ibidem Rodrigues).

Como educador, Rodrigues (2014) acena que o uso de tecnologias socialmente constituídas pode banir das salas de aula o obstáculo à criatividade. Isto porque, as tecnologias modernas, devido a funcionalidade não estar assimilada, faz com que o professor perca muito do tempo de aula ensinando o mecanismo de funcionamento, a parte técnica do sistema, neste ínterim os alunos aproveitam a ociosidade e procuram por redes sociais, jogos e sites inapropriados. Aqueles que conhecem mais da tecnologia avançam e os que conhecem menos, que são a maioria, demoram a desenvolver a atividade. Ao final, segundo o autor, privilegia-se o conhecimento técnico em lugar do conhecimento de linguagens, sendo que a ênfase a ser dada deve incidir no uso criativo da linguagem.

Inicialmente o objetivo é a escolha de uma tecnologia acessível e de fácil manipulação, assim o professor de linguagens não necessitará exercitar o fetiche da tecnologia e voltará ao planejado da disciplina e na oferta didática do conteúdo.

Outro enfoque a ser observado é a linguagem imagética, interpretar poemas e os textos literários em geral por meio de imagens, esta proposta não atinge a completude significativa dos textos e se mostram ingênuas e até superficiais, neste sentido, o professor imbuído da metodologia não propicia ao aluno a interpretação mais aprofundada sobre o texto, pois revela somente as inferências superficiais, o que é uma falha para a aprendizagem. O aluno se

condiciona a apenas atribuir imagens relacionadas às palavras expostas no texto, caso sugira uma flor, o aluno reproduz unicamente a flor quando caberia aí uma gama de imagens a sugerir sobre o tema. É a voz do cotidiano na sua forma plástica e assistemática. Para Bordieu, a manifestação de uma estrutura cognitiva não conscientemente objetivada por que a escola apenas recriou o conhecimento próprio dos espaços não escolares, desta forma pode afirmar que não ocorreu a conversão das estruturas mentais: as estruturas objetivas presentes na cultura digital não dialogam com o saber da escola. A homologia, ainda que implícita não é acionada conscientemente de um capital cultural específico ou em uma competência específica, por exemplo, saber interpretar uma imagem a partir do campo da linguagem escrita ou ao contrário: saber interpretar um texto a partir do campo da imagem.

Em relação ao exemplo, o professor de linguagem pode orientar os alunos a não serem tão ingênuos em suas interpretações a pequena observação entre um substantivo concreto e uma imagem diz pouco sobre a interpretação necessária e esperada sobre o texto, o contrário aconteceria se a interpretação de um poema se mostrasse de fato homológica e criativa por meio de vogais tônicas em diferentes cores, o metro a diferentes paisagens (harmônica/desarmônica), a sintaxe verbal à própria da imagem (cores, montagens, justaposições), entre outros. Desta forma a linguagem escrita incorpora parte das formas objetivas ligadas à imagem em seu próprio campo, eis, pois, o que propõe a homologia definida por Lahire. (Ibidem Rodrigues, 2014).

3.1 A PROPOSTA E O QUE FOI FEITO NO TRABALHO

A proposta da pesquisa ação realizada no segundo semestre de 2014, na E.M. Frederico Soares, vila Popular em Campo Grande-MS, contou com a participação de 30 alunos do 8º ano B, com a faixa etária entre 13 e 14 anos. Estudantes não repetentes da série em questão, agitados e falantes, muito interessados em jogos de celular e internet em fase de descobertas emocionais em relação à família e aos relacionamentos afetivos. Trata-se de alunos participativos, competitivos que procuravam terminar as atividades rapidamente para competirem com os demais colegas da sala, mas as respostas a estas atividades restringiam-se à falta de crítica, e de análise mais elaborada sobre o tema. Respostas superficiais que não correspondem à análise interpretativa proposta pelo exercício interpretativo.

As produções realizadas por esta turma apresentavam-se sucintas, pouco descritivas e contemplavam a tipologia narrativa, porém não se caracterizavam um gênero textual específico.

Os alunos, nestas produções apresentavam marcas conversacionais, comuns na coloquialidade. Eram evidentes em apresentações de trabalhos em sala, numa demonstração de que a oralidade exercida em sala de aula era a informal. Conclui-se, por meio destas observações, que o ensino de língua portuguesa nesta série, precisava ser efetivado em maior consonância, com a formalidade, não somente na escrita, mas, precisamente, a oralidade formal: “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas mais institucionais mediadas parcialmente, reguladas por restrições exteriores.” (DOLZ et. al. 2004, p. 175)

Havia, então, duas vertentes a serem tratadas no ensino de língua portuguesa, as duas direcionavam-se à formalidade linguística: a escrita, que por sua vez, tem como pré-requisito a norma culta e a oralidade ensinável, para situação de uso, que também exige o trato formal:

...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (PCN,1998. p. 25)

Com isso, entende-se que o relevante no trabalho com oralidade é planejar atividades nas quais os alunos aprendam a falar em público, ou realizar a “oralização da escrita” (MARCUSCHI, 2002. p. 26). Não se refere à oralidade espontânea, mas a uma preparação para enunciados orais a partir do texto escrito que auxiliam na aquisição de conhecimentos quanto a:

- ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconhecer a contribuição complementar de elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

- utilizar a linguagem escrita como apoio para registro, documento e análise;

Os PCN de Língua Portuguesa que o ensino da oralidade a partir da escrita pode ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (PCN,1998. p. 49).

A complementar este posicionamento trata também sobre importância do ensino de gêneros orais para o exercício da cidadania, algo a ser desenvolvido na escola para promover a comunicação em vários setores sociais:

“ Ensinar língua oral deve significar para a escola, possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista, a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. ” (PCN, 1998. p. 67)

Com efeito, a proposta dos PCN encontra ressonância nos estudos feitos por Bernard Lahire (2008), para ele a escrita faz parte das estruturas objetivas, estruturas que propiciam a aprendizagem da escrita, uma habilidade passível de aquisição mas de processo externo, embora as características físicas dos seres humanos sejam próprias para a aprendizagem de leitura e escrita.

Lahire (2008) acrescenta outro elemento à cena de aquisição das estruturas objetivas: a família, o ambiente doméstico. Quando em casa o aluno recebe o estímulo e acompanhamento escolar nas atividades ocorre o sucesso escolar. Não necessita com isso, que a família seja detentora de grande capital cultural, relevante mesmo é o incentivo para a cultura escolar, principalmente a da escrita.

A linguagem escrita precisa se fazer presente no cotidiano para então ser incorporada. Para tanto, a família deve ensinar a produção textual seja em forma de resumo de uma historinha lida, seja da notícia do telejornal, ou de uma revista, entre outros. Para o estudioso

francês, o processo de aquisição da estrutura objetiva em escrita deve estar presente dentro dos lares das crianças, não somente na escola, na sala de aula a ação é direta e aprofundada e em casa, complementar.

Em se tratando do ambiente doméstico, é sabido que a tecnologia é muito presente, havendo uma relação direta entre as novas tecnologias e a cultura familiar e as formas de cultura escolar, nos dois casos, em muitas situações, a tecnologia vem a ser a ensinadora, e reforça a ausência do diálogo. Os pais pertinem que os filhos façam uso do celular em games, vídeos e redes sociais para poderem assistir televisão e descansar do trabalho, ou seja, aquilo que em casa é permitido como lazer, na escola tem valor repressivo, desmotivador e proibido.

Para esclarecer sobre o ensino da escrita Pierre Bordieu classificou o processo como: “estruturas objetivas”, “estruturas mentais” ou “cognitivas”. Bernard Lahire (2008), apossou-se da primeira definição, focalizando-a à escola ou precisamente, na compreensão de como se estrutura o saber.

Em processo de aprendizagem ou incorporação de estruturas e objetivos, Lahire acrescenta que esta situação não é de transmissão simples ou direta, em uma ação em que haja o ensinador e o aprendiz, porque a ação não é unilateral, mas interacionista, afinal, no momento comunicativo o destinatário sinaliza para o destinador aquilo que deseja ser transmitido, seja por meio de gestos, expressões faciais, questionamentos e dúvidas. Além disso, a criança constrói disposições, conhecimentos e aperfeiçoa habilidades em situações organizada, inconscientemente, pelos adultos sem o preparo pra a transmissão didatizada. (Ibidem 2008).

Em resumo, as estruturas objetivas se manifestam na aprendizagem por meio da interação e também através da percepção e observação daquilo que as pessoas a sua volta desenvolvem. Vigotsky tratou sobre este tema, classificando-o de “zona de desenvolvimento proximal”¹.

¹ É um conceito elaborado por Vigotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e a gama de possibilidades, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas, ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. <http://pt.wikipedia.org>.

As propostas formuladas por Bordieu consideram pertinentes as observações entre o campo social e o campo específico. Leia-se aqui, sociedade e escola.

Segundo Callewaert (2003), Bordieu recusa uma independência completa entre os campos cultural e social além de afirmar que as posições no espaço social não podem intervir no campo específico a menos que sejam transformadas de acordo com a lógica do campo.

Para equacionar o impasse quanto ao diálogo entre os dois campos, Gustave Callewaert (ibidem, p.153) resume o posicionamento de Bordieu salientando que a explicação está na homologia entre a estrutura e o espaço social e a estrutura do campo específico entre a distribuição do capital total e capital específico.

Exatamente no ponto relacionado à homologia que Lahire (2008) converte as estruturas cognitivas guiadas pelas proposições de Bordieu. Para ele, as estruturas mentais se constituem através das formas de relações sociais. Portanto as estruturas mentais e estruturas objetivas não são realidades diferentes, mas um é produto da interiorização da outra.

Para melhor dizer, dotado da capacidade de aprender, o ser humano compreende aquilo que é ensinado diretamente, por um ensinador, como pode assimilar e interiorizar o que observa no convívio social.

A compreensão de tal abordagem propiciou o norteamento para a fomentação do projeto realizado através da pesquisa-ação. Tanto a oralidade formal como a própria escrita vale-se da norma. Portanto, foram ofertados aos alunos os textos literários: *A cartomante*, de Machado de Assis, *O barril do amontillado*, de Edgar Alan Poe e *Um Conto de Natal*, de Charles Dickens.

Em apreensão inicial, os alunos deveriam ler os textos, cada qual com o seu grupo. Eram três grupos com dez componentes cada, puderam realizar a leitura em conjunto, sendo que um aluno, por vez, leu para o grupo. Depois debateram o assunto do capítulo e apresentaram a compreensão ou não da narrativa. A professora então mediou processo de compreensão da leitura e de dúvida quando estes a manifestaram, procurou responde-las, apontando o caminho para a compreensão esperada ou aprofundada.

Quando o processo de leitura significativa terminou, os alunos foram incumbidos da produção escrita do texto, neste momento, deles tiveram que escrever o texto que leram, primeiramente em resumo, para mostrar o que de fato, abstraíram sobre o conteúdo do conto.

Após a escrita deste gênero textual, os estudantes realizaram a escrita do texto realmente proposto: a releitura da obra; para tal, foi exposto que poderiam agir sobre a obra de maneira criativa, porém não poderiam fugir por completo ao tema. A exigência foi de que o texto produzido estivesse em dialogicidade com o original.

Tão logo corrigido, argumentado e formatado segundo a característica do gênero, o texto escrito foi novamente entregue aos alunos e estes realizaram a contação de história, um gênero ensinável na escola que seguiu a proposta de ensino da oralidade formal.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO

O ensino dos gêneros textuais, por meio da sequência didática, além de sistematizar e organizar o processo ainda possibilita aos educandos o desenvolvimento das práticas de linguagem, orais e escritas: “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2003. p. 97)

É de grande relevância a elaboração de atividades escolares que primem pelos gêneros pertencentes às situações de comunicação no âmbito escolar, alguns são oriundos das práticas de linguagem, que surgem e modificam-se na própria escola, assim como os relacionados aos ambientes sociais. No futuro, os educandos estarão aptos a produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Esta é relevância de delimitar e definir o gênero oral para a posterior transferência de objeto de aprendizagem e objeto de ensino:

“essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes nos últimos anos.” (DOLZ at al, 2004, p. 151).

O intuito da proposta realizada com os alunos na E.M. Frederico Soares procurou ofertar aos estudantes a sequências didáticas tal qual sugerem os estudos de (Dolz et al, 2003), adaptada ao considerado adequado à turma e ao ensino desta metodologia. Sequência esta que apresenta os gêneros como práticas sociais previamente definidas e que almeja estimular os educandos na aprendizagem da língua portuguesa, habilitando-os à eficiência da comunicação oral em consonância com as exigências socialmente estabelecidas.

A leitura do texto literário foi a metodologia inicial do trabalho de pesquisa, através desta prática, tiveram contato com o texto escrito que passou a ser então, o meio para a aquisição do conhecimento referente ao desenvolvimento das atividades de produção textual e oralização da história produzida. A sequência didática seguiu esta metodologia:

QUADRO I

PROPOSTA DO TRABALHO – Roteiro do Professor
Sequência didática: A leitura do texto literário
Assunto: A narrativa dos contos
Turma: 8º ano B
Período de Aplicação: 16h/a equivalente ao mês de agosto de 2014

a) ROTEIRO DO PROFESSOR

1º Passo: Apresentação do projeto aos alunos do 8º ano B, incentivo à presença e a participação. Caracterizar a necessidade de trabalhar os textos orais, argumentar sobre o uso do celular para fins positivos na aprendizagem.

2º Passo: Apresentação da obra aos alunos. Assinalar quem são os componentes dos grupos referentes à obra em questão. Comentar sobre a biografia dos autores e o período de criação da obra, no Brasil, USA e Inglaterra. Ler o primeiro capítulo das obras para os alunos e comentar.

3º Passo: Produção textual do gênero resumo. Apresentar um modelo e através deste demonstrar a característica do gênero e sua estrutura voltadas ao texto literário.

4º Passo: Análise dos resumos entregues e demonstração de um texto oralizado como exemplo de como será o procedimento.

QUADRO II – MÓDULOS

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Leitura do primeiro capítulo como incentivo à leitura do texto integralmente.	Produção Textual de um resumo – o que é este gênero e suas características e estruturas e diferenças quando se tratando de texto literário.	Produção Textual do gênero releitura – caracterização da estrutura e da forma do gênero. A importância da manutenção dos elementos intertextuais.	Conduzir o processo de leitura no qual o aluno identifica como se processa a leitura com fluência e sem dramatização. Gravação da leitura do texto produzido.

QUADRO III - ROTEIRO DOS ALUNOS: ESCRITA

Estrutura do gênero	Conteúdo
• Composição e forma • Assunto sucinto e objetivo. • Uso de paráfrase • Respeito à sequência dos fatos • Interligação de acontecimentos • Referência bibliográfica	• Parágrafo, iniciais maiúsculas, pontuação, a pessoa do discurso. • Concordância nominal e verbal • Coerência • Intertextualidade • Referências; como foi escrito e a intenção ao escrevê-lo.

QUADRO IV

ROTEIRO DOS ALUNOS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA – ORALIZAÇÃO DO ESCRITO

1º passo: Ler o texto produzido – releitura da obra – procurando conhecer a sequência dos acontecimentos.
2º Passo: Montar uma sequência em tópicos para ser lembrada no decorrer da oralização. (Preparação para a leitura)
3º Passo: Ler e gravar o texto lido evidenciando a empostação e o tom da voz adequada, bem como a pontuação, a respiração e a fluência da leitura.

A relevância do ensino de gênero oral, por meio de sequência didática, está no desenvolvimento da habilidade comunicativa além de promover a organização das informações e a expressão coerente o que possibilita a construção da prática social de linguagem.

No decorrer do processo construtivo, com base em gêneros orais ensináveis, os alunos compreendem que existe outra forma de oralidade, não somente aquela que se manifesta em conversas diárias, mas outra estimulada e ensinada na escola, muito exigida socialmente.

Ademais, o educando, para quem o campo educacional volta-se, compreende o gênero oral, neste caso a contação de história, como um participante no cenário de gêneros ensináveis, passando a dominá-lo e a não mais temê-lo, a intimidar-se diante da ação a ser realizada, participando ativamente de todas as atividades comunicativas evocadas pela situação comunicativa.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do processo, o trabalho de pesquisa-ação identificou algumas características relativas ao conhecimento prévio dos alunos nos primeiros textos, por meio dos quais se compreendeu que se fazia necessário enfatizar um ensino que metodologicamente privilegiasse a leitura, e o conhecimento que esta ação proporciona que se estende a além-muros escolares e comunidade local. Em uma reflexão do que salienta Marisa Lajolo em seu livro *Do mudo da leitura para a leitura de mundo*, 1993. p.7 “ lê-se para entender o mundo, para viver melhor. (...) quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, num espiral sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela”.

Isto, valendo-se da premissa de leitura para compreensão de mundo, na constituição do caráter do leitor, no desenvolvimento da criticidade e em segundo momento, em relação ao leitor ávido que desenvolveu o gosto pela leitura, foi neste quesito que a pesquisa apontou um fator muito relevante, alunos antes resistentes à leitura, ou seja, que não se permitiam ler sonoramente para os colegas e professores demonstraram interesse particular em ler e gravar a

leitura do texto literário. Em demonstração única de que preferem ler para si e podem compartilhar esta individualidade com o celular para depois entregar ao professor um texto oral límpido sem os erros que a timidez e a insegurança adolescente costumam intensificar.

Lopes-Rossi. (2011.p.74), analisa que “as atividades de leitura levam os alunos a perceberem a temática desenvolvida pelo gênero discursivo, sua forma de organização e sua composição geral”. Ou seja, o texto a ser apresentado nas aulas deve partir de uma proposta com gêneros textuais, não apenas como texto, sem uma devida apresentação que o caracterize. Caracterização esta que deve demonstrar a conceituação composicional, além de promover a compreensão de sua forma e suporte de veiculação social.

Este também foi um ponto observado com a pesquisa, os alunos identificam o texto como um todo, elemento de estudo e análise, porém não o compreendem como um gênero que desempenha uma função social e por isso apresenta características quanto à forma e composição. Para eles, os textos que contam histórias, são narrativos. Sob esta análise os alunos conhecem apenas os tipos textuais, desconhecendo os gêneros referentes:

“interrogar o ensino havido (e/não havido) ajuda a descobrir novas formas de intervenção didática, novos modos de operar com a linguagem em sala de aula que ampliem os saberes dos alunos.” (SUASSUNA, Livia. *Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor*. In: ELIAS. Vanda Maria.(org) *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto. p. 125. 2013

Foi exatamente esta investigação, a partir das características apresentadas pelos alunos que se comprovou a falta de maior integração com a leitura, pois as produções textuais eram curtas e pouco explicativas, sem a ideal descrição dos acontecimentos, sem o detalhamento do ambiente e das personagens. O que denota que os alunos exploram pouco a imaginação ou que não dominam o tema e o gênero textual exigidos na produção. Há um cenário escolar que evidencia a ausência do trabalho pedagógico com gêneros textuais.

Por não reconhecerem os gêneros em manifestações o aluno não o reconhece e considera todo gênero como texto, desconhecendo a sua funcionalidade social e a sua estrutura. Os três textos literários ofertados foram narrativas do gênero conto, que deveriam se

transpor em releitura, na qual se manteriam as descrições das personagens, o cenário, o ambiente e não somente a intensificação do clímax. Os dois gêneros: conto e releitura mostraram-se desconhecidos pelos estudantes. A produção realizada por eles foi o resumo com um final modificado.

A impressão que se tem, a partir desta observação, é que as atividades de produção de texto voltavam-se mais intensamente ao resumo. Mas o próprio resumo é um gênero com características a serem respeitadas no momento da produção: conteúdo (tema), tom do discurso (estilo) e forma composicional (estrutura).

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 280).

Identificou-se também fatores gramaticais na constituição dos parágrafos, erros ortográficos primários como troca de letras de mesmo fonema em s, ss, ç – ou a incompletude dos verbos no infinitivo, marca da conversação: começa – começar, fala – falar; crêscimo do L ao final dos verbos o pretérito perfeito: ficol – ficou; comprol – comprou. Questões explicáveis em aulas de correção conjunta e reescrita dos textos, além disso, são erros corrigíveis para alunos leitores, pois o processo de ler continuamente promove a autocorreção devido ao exercício cerebral de identificação da correta grafia das palavras.

“muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia o que é um equívoco, porque o cérebro processa a memória da palavra etimologicamente o que faz com que a relação entre som e letra seja neutra na pronúncia. Em outras palavras, há muitas formas de pronunciar uma palavra (variedades), mas há uma única forma de grafá-la.” FARACO, 2003, p.11.

Esta definição pontua que a escola deve sim ensinar a norma culta padrão por meio das várias formas de manifestação, seja oral e principalmente na escrita, sem o receito de que os estudantes venham perder a identidade linguística. De fato ensinar a norma culta é objetivo da escola e o professor precisa conduzir este processo de maneira elaborada, através da escrita e da oralização.

“o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil - o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.” (GERALDI, 1999, p. 33).

O processo de ensino exige a avaliação e a correção na produção escolar, neste, a escrita e a oralização são elementos desenvolvidos por alguém para manifestar-se aos outros, mesmo que sejam os colegas de sala ou o professor. O ato de escrever ou comunicar-se oralmente a alguém remete à tese de Bakhtin sobre o dialogismo, ou seja, a relação com o outro é fundamental no processo discursivo. Não se deve apenas buscar os conteúdos (erros e problemas), mas promover a interlocução e refletir também sobre o que o aluno diz. O sentido do texto é maior do que os erros, e o professor deve analisá-lo além da gramática. Eis a grande eficiência da correção conjuntiva “ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro, mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente.” (ANTUNES. Irandé. 2007 p. 55).

A afirmação de Antunes reforça a necessidade do ensino de linguagem perseverar-se na norma, pois ensinar gramática tem seu valor para a aprendizagem, porém a oferta é que precisa ser revista, exercícios de análise sintática realmente não é o único meio para a internalização desta “estrutura objetiva”. Há que se buscar novas formas de se ensinar o que já está instituído, com diferenciadas metodologias e suportes integrados.

A gravação de voz, por sua vez apresentou um dado curioso em se tratando de alunos de 8º ano, na ansiedade juvenil e na pressa da articulação vocal, alguns alunos apresentaram na pronúncia a inadequação fonética quanto aos fonemas vozeados /v/ /b/ /d/ /g / e não vozeados /f/ /p/ /t/ /k/. Na escrita é pouco perceptível, provavelmente devido a já terem sido apresentados ao problema, isto se deve também à reescrita. Porém oralmente, na fluência do ato, os alunos apresentam o problema relatado, mantido até a adolescência, sendo que os estudiosos na área afirmam que o limite da decodificação de fonema é entre 7 e 8 anos. A metodologia proposta neste trabalho apresentou a dificuldade persistente até o 8º ano o que confirma que a prática de gravação, ou a oralização da escrita pode apoiar até os alunos em processo de alfabetização, momento em que as crianças começam a fazer referências entre som e letras.

CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo os professores do ensino fundamental se debateram em busca da compreensão sobre a oralidade proposta pelos PCN, mais de uma década até que o MEC publicasse na Revista Caderno do Futuro a explicação que seria a elucidação das dúvidas e dos questionamentos. Até então acreditavam os educadores que a oralidade não precisava ser ensinada, devido a ela fazer parte do cotidiano dos educandos, por este motivo não se fazia necessário ensinar aquilo que os alunos já sabiam.

Por meio da explicação dada na revista, fez-se saber que a oralidade sustentada pelos PCN não é aquela que o aluno detém, mas a que precisa adquirir, é uma *estrutura objetiva* como salienta Lahire, mesmo havendo a competência cognitiva para a aprendizagem, esta é apresentada e desenvolvida por meio do ensino escolar e mediada pela escrita.

A oralidade referenciada pelos PCN se dá na condição de vários gêneros orais, dentre estes, a contação de história, metodologia apresentada nesta dissertação de mestrado profissional.

Estes textos orais são na verdade a expressão sonora do texto escrito, ofertado a partir do texto escrito. Na apresentação oral o aluno realiza a leitura do texto produzido, o que Marcuschi chamou de oralização da escrita. Sob a premissa da escrita o texto oral se mostra coeso, pausado e argumentado, demonstrando a presença da norma quanto à estrutura, concordância e ideal pronúncia das palavras.

Presente na dissertação aqui apresentada a sequência didática foi de leitura do texto literário, o estudo do texto por intermédio da análise sobre a linguagem, sobre a época, autor, intertextualidade e o texto escrito produzido em referência ao texto original, uma releitura ou adaptação do texto lido.

No decorrer do trabalho foram identificadas algumas dificuldades em relação ao texto escrito. Observou-se na produção do gênero resumo além dos problemas quanto à estrutura, coerência e grafia das palavras, ausência de acentuação, separação de sílabas ao final da margem, letras iniciais do parágrafo, bem como os nomes próprios em minúsculo, erros básicos de coesão que demonstraram a falha no conhecimento prévio dos alunos, não há que se dizer com isto que estes alunos não receberam o ensinamento sobre estes assuntos,

provavelmente tenha sido ofertado, o que ocorre é que talvez, seus professores não tenham realizado a reescrita dos textos, em especial a conjuntiva, como sugere Lopes Rossi, 2011 p.80 “Revisão e correção participativa envolvendo o professor, colegas de sala e até outras leitores são muito importantes (...) A refacção do texto, bem como uma outra avaliação colaborativa, deverá ser realizada.”

Outro processo é o aluno gravar a leitura com apoio do aplicativo do celular e por meio desta, analisar a oralização realizada, desta forma perceber suas incorreções, avaliando qual foi a falha e então corrigi-la. Esta ação remete ao conceito benjaminiano de reprodução técnica, no qual o tempo referido fica estagnado na gravação e então sobre ele realiza-se a interferência.

Pode-se dizer, que com a realização pesquisa-ação houve a intervenção no ensino do 8º ano B, havendo avanços na aprendizagem dos alunos em relação à norma culta na escrita e na oralidade, notoriamente os alunos têm se preocupado com a melhor forma de expressão oral e escrita.

Claramente, é preciso expor que o projeto foi realizado em uma sala de aula, um projeto-piloto que deverá ser moldado às necessidades para ser apresentado às mais turmas, ou a todas as turmas da escola, conforme a necessidade destas e adaptado à realidade de cada uma. Para exemplificar: a turma de terceiro ano pode realizar a gravação para reconhecer a leitura, pois a turma em questão ainda está em processo de alfabetização, por esta razão, além de o tempo relativamente curto, cada situação exige a metodologia adequada, mas é verídico que ofertar a metodologia interventiva por meio de sequência didática para aquisição das estruturas objetivas de escrita e oralidade apresenta ganhos com o uso da tecnologia já integradas socialmente, no caso, o celular.

Os desafios para a efetivação desta metodologia propõem mudanças de paradigmas quanto à proibição e a abertura para a integralização de tecnologias de acesso direto, sem a fantasia impressa pelo bordão: “quanto mais tecnológico melhor!” É o ensino que deve se adequar à realidade escolar. Dada a situação de aprendizagem há que se buscar medidas que integrem e venham a somar didaticamente, despertando interesse, curiosidade e assim suplementar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES. Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBERO. Jesùs Martin. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. Hucitec, 1986.

CASTRO. M.S.D & **ALVES.** L.A. “*Avaliação da implementação, uso dos computadores e formação dos professores das escolas públicas de Niterói/RJ*”. In: III Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia, UFRJ, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 6a ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de. *Os gêneros orais: uma alternativa sócio interacionista para o ensino de língua materna*. João Pessoa, PB. UFPB/CCHLA. 2009.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GÓMEZ. Guillermo Orozco. *Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos*. In: MORAES, Dênis (org). *Sociedade midiática*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

HARVEY, David. *Espaços de esperança*. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

LAJOLO. Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LOPES. Roseli de Deus. FICHEMAN, Irene Karaguilla. *O uso do computador e da internet na escola pública*. Gente que educa – Escola Politécnica da USP/SP. 2010. Disponível em: [www. Fvc. Org. br/ estudos - e – pesquisas](http://www.Fvc.Org.br/estudos-e-pesquisas).

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Marcadores Conversacionais”. In *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30: 39-79, 1997.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

PEREZ DA SILVA, Javier. *La televisión há muerto*. Barcelona: Gedisa, 2000.

PINTO. Maria Leda [et al]. *Ensino de linguagens: diferentes perspectivas*. 1ed. Curitiba: Appris, 2014.

PISCITELLE, Alejandro. “Paleo, Neo y Post – television”, em *La Metamórfis de la TV, Cuadernos del PROLLCOM*, nº 8, Unversidade Iberoamericana, México, D.F.1995.

PORTELLI, Alessandro. “Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na História Oral”. In. Projeto História. Revista Programa de Estudos Pós-Graduados e do departamento de História da PUC, n. 15. São Paulo: PUC,1997.

RATH, Rainer. *Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung u. Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979.

ROJO, Roxane & **SCHENEUWLY,** Bernard. *As relações oral/escrita no gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica*. In: Revista Linguagem em (dis)curso, volume 6, número 3, set/dez. 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SHENEUWLY, Bernard & Dolz, Joaquim at.al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Bernard; Dolz, Joaquim & Haller, Sylvie. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHENEUWLY, Bernard & Dolz, Joaquim at.al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as faces da Linguística Aplicada).

ANEXOS

A CARTOMANTE – MACHADO DE ASSIS

Vilela e Camilo eram amigos de infância. Vilela era casado com Rita que mantinha um caso com Camilo, que se encontravam durante muito tempo às escondidas. Até que Camilo começou a receber cartas anônimas, ou ameaçando ou falando da traição. Devido a isso Camilo resolveu se afastar de Rita, assim, fez com que ela imaginasse que ele não a amava mais, então ela procurou uma cartomante para saber se ele ainda a amava.

Depois disso os dois se reencontraram, Rita contou sobre a cartomante para ele, e ele zombou de Rita, pois ele não acreditava nestas coisas.

Vilela mandou uma carta para Camilo dizendo para ele comparecer em sua casa urgentemente. Camilo fica apavorado, logo achando que Vilela descobriu sobre a traição.

Quando Camilo estava indo à casa de Vilela, no meio do caminho uma carroça o fez parar bem em frente à casa da cartomante, mesmo sem... não acreditando nestas coisas ele entra pois parecia ser obra do destino. Ela consulta as cartas e diz ... que ele não tinha o que temer que Vilela não sabia da traição e que ele e Rita seriam felizes com seu amor.

Acreditando na cartomante Camilo foi até a casa de Vilela. Chegando lá se deparou com Vilela completamente transtornado e Rita morta caída no chão. Camilo é morto pelo amigo que apenas o esperava para vingar a traição.

UM CONTO DE NATAL – CHARLES DICKENS

Scrooge estava sentado em seu escritório trabalhando quando chegou o seu sobrinho lhe dando feliz natal mas, Scrooge o tratou mal, dizendo que natal não era nada, que era só mais um motivo para folga. Bem, então expulsou do escritório. Em seguida veio um empregado dizendo ... pedindo folga e Scrooge tratou mal também dizendo que não ia dar folga, que não havia motivos para isso! Em seguida veio também duas moças da caridade pedindo ajuda para crianças que estavam passando fome , mais também... Scrooge também a tratou mal, dizendo que não era nenhuma instituição de caridade para ajudar pobres, e expulsou a elas e bateu a porta na cara delas.

Logo depois Scrooge foi dormir, mas acordou com uma luz muito forte, era o seu antigo sócio Marley. Scrooge acordou muito assustado perguntando se ele não estava morto. Marley respondeu que sim, mas veio avisar que ele tinha que mudar, virar uma pessoa melhor, do bem, e que viriam mais três espíritos, um em cada noite.

Chegou em uma certa noite, veio o primeiro espírito, o espírito do natal passado, mostrando o quanto ele era feliz mesmo sem nenhum dinheiro.

Na outra noite, o segundo espírito, do natal presente mostrando como as pessoas tinham medo dele e não gostavam nem de ficar perto. Já o terceiro espírito mostrou como as pessoas não gostavam dele, o humilhavam, ele não ... ele nada contente, assustado, pediu para voltar para casa dele com muito medo. O espírito levou ele para casa.... na manhã seguinte, acordou e percebeu o quanto ele era ruim e que deveria mudar mesmo, por vontade própria ...Ele percebeu também que não precisava se arrepender tanto do passado, que a partir de agora poderia mudar então ... Então mudou , se tornou uma pessoa do bem, ajudou a todos que necessitavam, deu folga ao seu funcionário, desejou um feliz natal e um ótimo ano novo para seu sobrinho e deu caridade também às moças que estavam precisando.

Se tornou uma pessoa do boa, mas logo, logo ... pegou uma doença muito ... grave, mas continuou fazendo o bem, mas logo dois meses depois faleceu. Mas ao menos deixou uma boa lembrança, nos seus ... últimos dias de vida.

O Barril do Amontillado – Edgar Allan Poe

Suportei as mil injurias de Fortunato, mas quando começou a entrar pelo insulto, jurei vingança. Acabaria por vingar-me. Tinha um ponto fraco, este Fortunato sendo embora, sob outros aspectos, homem digno de respeito e mesmo de receio. Orgulhava-se da sua qualidade de entendedor em vinhos. Foi do escurecer, numa tarde de grande loucura da quadra carnavalesca, que encontrei o meu amigo.

Acolheu-me com excessivo calor pois, bebera demais. Trajava de bufão um fato justo e parcialmente as tiras, levando na cabeça um barrete cônico com guizos. Fiquei tão contente de o ver que julguei que nunca mais parava de lhe apertar a mão.

__ *Meu caro Fortunato- disse eu- ainda que o encontro. Você tem hoje uma aparência notável! Saiba que recebi um barril de um vinho que passa por ser amontillado, mas tenho lá as minhas dúvidas.*

__ *O quê? –disse ele- Amontillado? Um barril? Impossível! E em pleno Carnaval!*

__ *Tenho as minhas dúvidas – respondi, e estupidamente paguei o verdadeiro preço do amontillado sem ter consultado meu amigo. Não o consegui encontrar e tinha receio de perder o negócio!*

__ *Amontillado .*

__ *Tenho as minhas dúvidas – insisti.*

__ *Amontillado.*

__ *Eu tenho de as resolver.*

__ *Amontillado.*

__ *Como vejo que está ocupado, vou procurar Luchesi. Se existe alguém com espírito crítico, é ele. Ele me dirá.*

__Luchesi não distingue amontillado de xerez.

__No entanto, há muito idiota que acha que o seu gosto desafia o do meu amigo.

__Venha, vamos lá.

__Aonde?

__À sua cave.

__Não, meu amigo, não exigiria tanto da sua bondade. Vejo que tem compromissos.
Luchesi...

__Não tenho compromisso nenhum, vamos.

__Não, meu amigo. Não será o compromisso, mas aquele frio terrível que bem sei que o aflige. A cave é insuportavelmente úmida. Está coberta de salitre.

__Mesmo assim, vamos lá. O frio não é nada. Amontillado! Você foi ludibriado. E quanto a Luchesi, não distingue xerez de amontillado. Assim falando, Fortunato pegou-me pelo braço. Depois de pôr uma máscara de seda preta e de envergar um roquelaire cingido ao corpo, tive que suportar-lhe a pressa que levava a caminho do meu palacete.

Não havia criados em casa; tinham desaparecido todos para festejar aquela quadra. Eu tinha-lhes dito que não voltaria senão de manhã e dera-lhes ordens explícitas para se não afastarem de casa. Ordens essas que foram o suficiente, disso estava eu certo, para assegurar o rápido desaparecimento de todos eles, mal voltara costas.

Retirei das arandelas dois archotes e, dando um a Fortunato, conduzi-o através de diversos compartimentos até à entrada das caves. Desci uma grande escada de caracol e pedi-lhe que se acautelasse enquanto me seguia. Quando chegamos ao fim da descida encontrávamo-nos ambos sobre o chão úmido das catacumbas dos Montresors. O andar do meu amigo era irregular e os guizos da capa tilintavam quando se movia.

__O barril? - perguntou.

__Está lá mais para diante - disse eu -, mas veja a teia branca de aranha que cintila nas paredes da cave. Voltou-se para mim e pousou nos meus olhos duas órbitas enevoadas pelos fumos da intoxicação.

__Salitre? - perguntou por fim.

__Sim - respondi. - Há quanto tempo tem essa tosse?

__Cof!, cof!, cof! cof!, cof!, cof! O meu amigo ficou sem poder responder-me durante bastante tempo.

__Não é nada - acabou por dizer.

__Venha - disse-lhe com decisão. - Retrocedamos, a sua saúde é preciosa. Você é rico, respeitado, admirado, amado; você é feliz como eu já o fui em tempos. Você é um homem cuja falta se sentiria. Quanto a mim, não importa. Retrocedamos. Ainda é capaz de adoecer e não quero assumir tal responsabilidade. Além disso, há Luchesi...

__Basta! - replicou. - A tosse não é nada, não me vai matar. Não vou morrer por causa da tosse.

__Pois decerto que não, pois decerto - respondi -; não é minha intenção alarmá-lo desnecessariamente, mas deve usar de cautela. Um gole deste remédio defender-nos-á da umidade. Quebrei o gargalo de uma garrafa que retirei de uma longa fila de muitas outras iguais que jaziam no bolor.

__Beba - disse, apresentando-lhe o vinho. Levou-o aos lábios, olhando-me de soslaio. Fez uma pausa e abanou a cabeça significativamente, enquanto os guizos tilintavam.

__Bebo - disse - aos mortos que repousam à nossa volta.

__E eu para que você viva muito. Novamente me tomou pelo braço e prosseguimos.

__Estas catacumbas são enormes - disse ele.

__Os Montresors - respondi - constituíam uma família grande e numerosa. Não me lembro do vosso brasão.

__Um enorme pé humano, de ouro, em campo azul; o pé esmaga uma serpente rastejante cujas presas estão ferradas no calcanhar.

__E a divisa?

__ Nemo me impune lacessi!

__Ótimo! - disse ele. O vinho brilhava no seu olhar e os guizos tilintavam. A minha própria disposição melhorara com o remédio. Tinha passado por entre paredes de ossos empilhados, à mistura com barris e barris, nos mais recônditos escaninhos das catacumbas. Parei novamente e desta vez fiz questão de segurar Fortunato por um braço, acima do cotovelo.

__Salitre! - disse eu, veja como aumenta. Parece musgo nas abóbadas. Estamos sob o leito do rio. As gotas de umidade escorrem por entre os ossos. Venha, vamo-nos embora que já é muito tarde. A sua tosse...

__Não faz mal - retorquiu, continuaremos. Antes, porém, mais um trago de remédio.

Abri e passei-lhe uma garrafa de De Grâve. Despejou-a de um trago. Os olhos brilharam - lhe com um fulgor feroz. Riu e atirou a garrafa ao ar, com uns gestos que não entendi. Olhei-o surpreso. Repetiu o movimento grotesco.

__Não compreende?

__ Não, não compreendo - respondi.

__ Então não pertence à irmandade.

__ Como?

__ Quero eu dizer que não pertence à Maçonaria.

__ Sim, sim - disse -, sim, pertenço.

__ Você? Impossível! Um maçom?

__ Sim, um maçom - respondi.

__ Um sinal - disse ele.

__ Aqui o tem - retorqui, mostrando uma colher de pedreiro que retirei das dobras do meu Roque aire.

__ Está a brincar - exclamou, recuando alguns passos. - Mas vamos lá ao amontillado.

__ Assim seja - disse eu, tornando a colocar a ferramenta sob a capa e tornando a oferecer-lhe o meu braço. Apoiou-se nele pesadamente.

Continuamos o nosso caminho em procura do amontillado. Passamos por uma série de arcos baixos, descemos, atravessamos outros, descemos novamente e chegamos a uma profunda cripta na qual a rarefação do ar fazia com que os archotes reluzissem em vez de arderem em chama.

No ponto mais afastado da cripta havia uma outra cripta menos espaçosa. As paredes tinham sido forradas com despojos humanos, empilhados até à abóbada, à maneira das grandes catacumbas de Paris.

Três das paredes desta cripta interior estavam ainda ornamentadas desta maneira. Na quarta parede, os ossos tinham sido derrubados e jaziam promiscuamente no solo, formando num ponto um montículo de certo vulto. Nessa parede assim exposta pela remoção dos ossos, percebia-se um recesso ainda mais recôndito, com um metro e vinte centímetros de fundo, noventa centímetros de largo e um metro e oitenta a dois metros e dez de alto. Parecia não ter sido construído com qualquer fim específico, constituindo apenas o intervalo entre dois dos colossais suportes do teto das catacumbas, e era limitado, ao fundo, por uma das paredes circundantes em granito sólido.

Foi em vão que Fortunato, levantando o seu túbio archote, tentou sondar a profundidade do recesso. A enfraquecida luz não nos permitia ver-lhe o fim.

__Continue - disse eu -, o amontillado está aí dentro. Quanto a Luchesi...

__É um ignorante - interrompeu o meu amigo, enquanto avançava, vacilante, seguido por mim. Num instante atingira o extremo do nicho, e vendo que não podia continuar por causa da rocha, ficou estupidamente desorientado. Um momento mais e tinha-o agrilhado ao granito. Havia na parede dois grampos de ferro, distantes um do outro, na horizontal, cerca de sessenta centímetros. De um deles pendia uma pequena corrente e do outro um cadeado. Lançar lhe a corrente em volta da cintura e fechá-la foi obra de poucos segundos. Ficara demasiado surpreendido para oferecer resistência. Retirei a chave e recuei.

__Passe a mão pela parede - disse eu. - Não deixará de sentir o salitre.

Na realidade está muito úmido. Mais uma vez lhe suplico que nos retiremos. Não lhe convém? Nesse caso, tenho realmente de o deixar.

Mas, primeiro, quero prestar-lhe todas as pequenas atenções ao meu alcance.

__O amontillado! - berrou o meu amigo, que se não recompusera ainda do espanto em que se encontrava.

__É verdade - respondi. - O amontillado.

Ao dizer isto, pus-me a procurar com todo o afã por entre as pilhas de ossos de que já falei. Atirando com eles para o lado, pus a descoberta, uma quantidade de pedras e argamassa. Com estes materiais e com a ajuda da minha colher de pedreiro, comecei a entaipar com todo vigor a entrada do nicho. Mal tinha colocado a primeira fiada de pedras quando descobri que a embriaguez de Fortunato tinha em grande parte desaparecido. A este respeito, o primeiro indício foi-me dado por um longo gemido vindo da profundidade do recesso. Não era o gemido de um ébrio. Sucedeu-se um prolongado e obstinado silêncio. Pus a segunda fiada de pedras, a terceira e a quarta. Em seguida ouvi as vibrações furiosas da corrente. O ruído prolongou-se por alguns minutos, durante os quais, para me ser possível ouvi-lo com maior satisfação, suspendi a minha tarefa e sentei-me no montículo de ossos. Quando finalmente cessou o tilintar, retomei a colher de pedreiro e completei sem interrupção a quinta, a sexta e a sétima fiada. A parede estava agora quase ao nível do meu peito. Parei novamente e, elevando o archote acima do parapeito, fiz incidir alguns raios de luz sobre a figura que lá estava dentro.

Uma sucessão de gritos altos e agudos, irrompendo de súbito da garganta da figura agrilhoada, quase me atirou violentamente para trás. Por um breve momento hesitei, tremi. Desembainhei o florete e com ele comecei a tatear o recesso, mas bastou pensar um momento para voltar a sentir-me seguro. Coloquei a mão sobre a sólida construção das catacumbas e fiquei satisfeito. Tornei a aproximar-me da parede. Respondi aos gritos daquele que clamava. Repeti-os como um eco, juntei-me a eles, ultrapassei-os em volume e força. Depois disto, o outro sossegou. Era agora meia-noite e a minha tarefa aproximava-se do fim.

Completara já a oitava, a nona e a décima fiada. Tinha acabado uma porção da décima primeira e última; faltava apenas colocar e fixar uma pequena pedra. Lutava com o seu peso; coloquei-a parcialmente na posição que lhe cabia. Soltou-se então do nicho um riso abafado que me arrepiou os cabelos. Seguiu-se uma voz triste que tive dificuldade em reconhecer como sendo a do nobre Fortunato. Dizia aquela voz:

__Ah!, ah!, ah!, he!, he!, boa piada, de fato, excelente gracejo. Havemos de rir bastante acerca disto, lá no palácio. He!, he!, he! Acerca do nosso vinho, He!, he!, he!

__ O amontillado? - disse eu.

__ He!, he!, he!, he!, he!, he!, sim, o amontillado. Mas não estará a fazer-se tarde? Não estarão à nossa espera no palácio senhor Fortunato, e os convidados? Vamo-nos embora.

__ Sim - disse eu -, vamo-nos.

__ Pelo amor de Deus, Montresor!

__ Sim - disse eu -, pelo amor de Deus! Em vão esperei uma resposta a estas palavras. Comecei a ficar impaciente. Chamei em voz alta:

__ Fortunato! Não obtive resposta. Chamei novamente:

__ Fortunato!

Continuei sem resposta. Meti um archote pela pequena abertura e deixei-o cair lá dentro. Em resposta ouvi apenas um tilintar de guizos. Senti o coração oprimido, dada a forte umidade das catacumbas. Apressei-me a pôr fim à minha tarefa. Forcei a última pedra no buraco, e fixei-a com a argamassa. De encontro a esta nova parede, tornei a colocar a velha muralha de ossos. Durante meio século nenhum mortal sobreviveu...