



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARÍLIA SPINGOLON

**WEBDOC E A VOZ DA DIVERSIDADE NA ESCOLA, UMA
EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

SINOP, 2021

MARÍLIA SPINGOLON

**WEBDOC E A VOZ DA DIVERSIDADE NA ESCOLA, UMA
EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos

SINOP, 2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S757w SPINGOLON, Marília.
Webdoc e a Voz da Diversidade na Escola Uma Experiência
de Letramento(S) em Tempos de Pandemia / Marília
Spingolon - Sinop, 2021.
143 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2021.

Orientador: Leandra Ines Seganfredo Santos

1. Projeto de Letramento. 2. Diversidade. 3. Discursividade.
I. Marília Spingolon. II. Webdoc e a Voz da Diversidade na
Escola: Uma Experiência de Letramento(S) em Tempos de
Pandemia.

CDU 811:37

MARÍLIA SPINGOLON

**WEBDOC E A VOZ DA DIVERSIDADE NA ESCOLA, UMA
EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Sueli Correia Lemes Valezi
IFMT

Profa. Dra. Ângela Rita Christófolo de Mello
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul / UFMS

Prof. Dr. Genivaldo da Silva Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Data da defesa: 24/03/2021.

Local da defesa: Reunião virtual no Google Meet.

Dedico este trabalho às diversas vozes que me encontraram e que ainda o farão!

AGRADECIMENTOS

- Que diferença faz um dia? Em tempos de pandemia: -Muita!

Aproveito esse dia, então, para agradecer à todas as pessoas que fizeram parte, direta ou indiretamente, desta pesquisa e faço questão de compartilhar nos mais variados meios de divulgação das práticas de linguagem, até que chegue à maioria, essa seção de agradecimentos.

Às professoras Dras. Leandra Inês Seganfredo Santos, Albina Pereira de Pinho Silva e Sueli Correia Lemes Valezi por construir comigo os caminhos para a elaboração das reflexões aqui presentes. Suas orientações me auxiliaram não só profissionalmente, mas para a vida;

Aos queridos estudantes, cada um de vocês importa! Como dizia a banda famosa, são tijolos que constroem os muros da escola, mas também são vozes que transcendem esses muros;

À Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, por tantos momentos desafiadores que me proporcionou, sinto que foram necessários para meu desenvolvimento profissional, mas também, pessoal. À cada colega a convivência diária e o debate, sem os quais a idealização desse projeto teria ficado incompleta, tendo em vista a diversidade do ambiente que vivemos;

À Vera, por sempre ouvir meus reclames, por me dar direito de voz e ensinar-me a escutar. Aprendo com seu jeito simples a importância de dar ouvidos às diversas vozes, mãe;

Ao meu filho, por ser a voz diferente em meus ouvidos, constantemente, me fazendo refletir com suas colocações tão sinceras e corajosas, apesar da pouca idade, sobre a formação das identidades. Agradeço, também, por compreender minha ausência, no período em que cumpria as horas das disciplinas do curso, em outra cidade;

Aos demais membros de minha família, principalmente Gabriela e Cristian, aos meus amigos que longe ou perto, torciam para que desse certo esse projeto e que pacientemente ouviam cada detalhe desse trabalho, as inquietações, medos e anseios.

À Ottilie, Ivan e Sophie pela amizade verdadeira e pelo carinho e cuidado com meu filho, quando mais precisei;

Ao programa PROFLETRAS por me proporcionar tanto aprendizado. Agradeço aos meus professores e colegas, com os quais muito aprendi e aproveitei, em contexto de aprendizagem acadêmica e fora dele. Gratidão aos servidores da Unemat que prontamente me atenderam quando precisei;

Agradeço, também, aos profissionais da Escola Estadual Milton Armando Pompeu de Barros, de Colíder-MT, que seguraram a barra na minha ausência;

Agradeço profundamente à comunidade de Colíder, que se prontificou em fazer parte dessa pesquisa, ainda que ela seja somente um protótipo,

Marília

RESUMO

O contexto sócio-histórico contemporâneo, em grande parte construído a partir das dicotomias de pensamento, evidenciam a importância que tem as instituições de ensino, na promoção de um ambiente escolar reflexivo, no tocante a historicidade e a diversidade. Aliado a esse fato, as tecnologias de informação e comunicação têm adentrado os espaços escolares por meio dos mais variados gêneros de textos e discursos, o que evidencia a necessidade de formar cidadãos críticos, éticos e empenhados em fazer da aprendizagem algo significativo, capaz de ampliar sua competência comunicativa e participar das decisões que o cercam de forma, verdadeiramente, cidadã. Estas asserções elucidam a necessidade de pensar sobre o fazer pedagógico. Assim, os Projetos de Letramento se apresentam como alternativas que garantem a inserção dos estudantes em práticas de linguagem situadas, nos eventos de letramento do qual fazem parte, os quais nascidos das interações sociais, avultaram em mudanças de paradigmas educacionais nos últimos anos. Este projeto, portanto, teve como escopo o desenvolvimento de ações, por meio de etapas de letramento, dentro das quais foram realizadas atividades de leitura e escrita, tanto de gêneros orais ou escritos, em eventos sociais de uso da língua. Foi realizado um protótipo desta proposta de intervenção em uma escola estadual do município de Colíder-MT, considerando-se a situação de isolamento social provocada pela pandemia do novo Coronavírus. Ao todo foram 9 participantes oriundos dos nonos anos (matutino e vespertino). A observação quanto às necessidades advindas das realidades dos estudantes, relacionadas aos conflitos gerados na escola pela falta de compreensão quanto a convivência com a diversidade desencadeou as ações que objetivaram ampliar a competência discursiva dos estudantes, por meio da língua, para discutir o alcance da cidadania mediado pelo uso da linguagem. Como aporte teórico esta pesquisa qualitativa, interventiva e com viés interpretativista, e que também considera a abordagem formativa do professor em seu processo dialógico de construção, análise e reflexão sobre o saber se orienta pelo conceito de letramento de Kleiman (1995, 2005, 2006, 2009), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), e Street (2015), no que se refere aos estudos quanto ao Projeto de Letramento (PL); relativo aos gêneros discursivos, em Bakhtin (2006, 2012, 2014); da importância dos estudos da oralidade, em Marcuschi (2005, 2008) e Antunes (2003); para a abordagem da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) e Rojo (2005, 2009, 2012); quanto ao conteúdo temático da historicidade e diversidade, principalmente em Stuart Hall (2006); no tocante ao gênero discursivo escolhido para a confecção do produto final, Nichols (2005) dentre outros. Conciliou-se também estudos relacionados aos PCN (1998, 2000), BNCC (2017) e DRC-MT (2017). A agência da própria aprendizagem desenvolvida pelos estudantes, num processo colaborativo também junto ao professor, durante o desdobramento das ações, proporcionou reflexões durante todo o ensino. O objetivo principal do projeto era propor a reflexão e auxiliá-los no processo de tomada de decisões frente aos discursos circundantes no meio escolar quanto a questão da diversidade. A pesquisa buscou responder as perguntas: Como o trabalho ancorado em projetos, considerando-se a questão dos letramentos e multiletramentos pode contribuir para a ampliação da competência discursiva dos estudantes de nonos anos de uma escola de ensino fundamental no município de Colíder-MT? De que maneira é possível propor reflexão sobre a diversidade sem cair no senso comum mediado pelo estudo da linguagem e da historicidade? Os resultados da pesquisa

evidenciaram uma melhora na competência discursiva dos estudantes, inclusive no tocante a repensar o conceito de diversidade, em vista das tecnologias digitais, ainda que a modo de um protótipo.

Palavras-chave: Projeto de letramento. Diversidade. Competência discursiva.

ABSTRACT

The contemporary socio-historical context, largely constructed from dichotomies of thought, shows the importance of educational institutions in promoting a reflective school environment, with respect to historicity and diversity. Allied to this fact, the new digital information and communication technologies have entered school spaces through the most varied text and speech genres, which shows the need to train critical, ethical and committed citizens to make learning something meaningful, capable of expand your communicative competence, participating in the decisions that surround you in a truly citizen way. These assertions elucidate the need to think about pedagogical practice and Literacy Projects are presented as alternatives, which guarantee the insertion of students in language practices located in the literacy events of which they are a part, born from social interactions, which increased in changes in educational paradigms in recent years. This project, therefore, aimed at the development of actions, through literacy stages, within which reading and writing activities were carried out, both oral and non-oral genres, as well as social practices of language use. A prototype of this intervention proposal was carried out at a state school in the municipality of Colíder-MT, considering the situation of social isolation caused by the pandemic of the new Coronavirus. Altogether there were 9 participants from the ninth years (morning and afternoon). The problem situation had already been evidenced in 2019, with all participants, both in conversations through the corridors and in classroom debates, until it became the research problem. Thus, it was the observation of these needs arising from the students' realities, related to conflicts generated at school by the lack of understanding as to living with diversity, that triggered the actions that aimed to expand the skills of using the language in its oral and written modalities, for discuss the reach of citizenship mediated by the use of language. As a theoretical contribution this qualitative, interventional research and with an interpretive bias, and which also considers the formative approach of the teacher in his dialogical process of construction, analysis and reflection is guided by Kleiman's concept of literacy (1995, 2005, 2006, 2009), Oliveira, Tinoco and Santos (2014), and Street (2015), with regard to studies regarding the Literacy Project (PL); relative to the discursive genres in Bakhtin (2006, 2012, 2014); the importance of orality studies in Marcuschi (2005, 2008) and Antunes (2003); for the research approach, Bortoni-Ricardo (2008) and Rojo (2005, 2009, 2012); regarding the thematic content of historicity and diversity, mainly in Stuart Hall (2006); with regard to the discursive genre chosen for making the final product, Nichols (2005) among others. Studies related to PCN (1998,2000), BNCC (2017) and DRC-MT (2017) were also reconciled. The agency of the own learning developed by the students, in a collaborative process also with the teacher, during the unfolding of the actions, provided reflections throughout the opportunity. The main objective of the project was to propose reflection and assist them in the decision-making process regarding the surrounding speeches in the school environment regarding the issue of diversity. The research sought to answer the questions: How can work anchored in projects, considering the issue of literacies and multi-tools, contribute to the expansion of the discursive competence of ninth-year students at an elementary school in the city of Colíder-MT? How is it possible to propose reflection on diversity without falling into common sense mediated by the study of language and historicity? The results of the stages showed an improvement

in the students' discursive capacity, including with regard to rethinking the concept of diversity, considering the new digital technologies, albeit as a prototype.

Keywords: Literacy project. Diversity. Discursive competence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ROTEIRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS SITUADAS DE USO DA LINGUAGEM	17
2.1 O ensino de Língua Materna (LM) na era digital e em tempos de pandemia	17
2.2 A importância dos letramento(s) como auxílio contra a desinformação	21
2.2.1 Multiletramentos e o desafio das aulas remotas	28
2.2.2 Afetividade e historicidade nas práticas de letramento	32
2.2.3 A formação ideológica para a compreensão da diversidade	34
2.3 Gênero textual e gênero discursivo, implicações práticas.....	37
2.3.1 Gênero webdocumentário: Câmera em movimento	41
2.3.1.1 O gênero entrevista: Ação.....	46
3 MÉTODO E DESENHO METODOLÓGICO E ANALÍTICO DA PESQUISA.....	49
3.1 Método de pesquisa qualitativo-interpretativista.....	49
3.1.1 Pesquisa-Ação e seus constructos teórico-metodológicos.....	52
3.2 Cenário e atores da pesquisa.....	55
3.3 Confecção do Enredo: Procedimentos de produção dos dados, Projeto de Letramento e suas etapas	58
3.4 Formulação do <i>corpus</i> de dados e as categorias de análise	67
4 DIÁLOGO E EVIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO DAS ELUCIDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO(S) COM ÊNFASE PARA A HISTORICIDADE E DIVERSIDADE.....	68
4.1 Norteamentos para a decisão coletiva quanto ao tema que culminou nas perguntas de pesquisa da primeira etapa	68
4.1.1 Diálogo em ação e coleta dos primeiros indícios sobre o conceito de diversidade e a importância da historicidade.....	70
4.1.1.1 Da tela para o debate: reflexões acerca do problema de pesquisa e o uso das tecnologias no percurso de desenvolvimento da primeira etapa	76
4.2 Do projeto ao protótipo: primeiras reflexões linguísticas, análises e diálogos com o diário reflexivo	80
4.2.2. Objetivos gerais de leitura dos textos selecionados para o projeto e discussão sobre o conceito de identidade (etapa 2)	86
5 LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRÁTICAS DE LINGUAGEM POR MEIO DOS GÊNEROS ENTREVISTA E WEBDOCUMENTÁRIO	92
5.1 Desafios apresentados para o trabalho com a leitura e interpretação de textos do gênero entrevista, para a compreensão da diversidade nas aulas remotas	92
5.2 Antecipações e estudo do gênero entrevista.....	97

5.2.1 Campo de atuação da esfera jornalística, com a palavra o jornalista	99
5.2.1.1 Produção escrita e a mudança de escopo da análise linguística	103
5.3 Diversidade, uma questão desafiadora: análise, reflexão e prática	109
5.3.1 Primeiras entrevistas e mudança de ótica sobre o escopo da análise linguística: Estamos preparados para a diversidade?	114
5.4 <i>Gran finale</i> : Estudo da transmutação do gênero documentário para webdocumentário	118
5.5 Reflexão pós-produção	123
6 TRAJETÓRIA FORMATIVA: ALGUMAS REFLEXÕES	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
8 REFERÊNCIAS	136
Anexos:	141

1 INTRODUÇÃO

Este estudo possui o objetivo metodológico de identificar de que maneira o Projeto de Letramento (PL), com foco no gênero webdocumentário e produção de entrevistas, pode contribuir para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, mediada pelo uso da linguagem, em situações reais de interação. Além disso, o objetivo principal da pesquisa, é perceber como a historicidade da diversidade na escola pode auxiliar aos participantes no reconhecimento da alteridade, na mudança de ótica sobre a questão supracitada, com vistas a mobilizá-los a repensar suas práticas sociais, e assim auxiliá-los na conquista de seu espaço enquanto cidadão. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa compreende-se cidadania não como um local de chegada, mas um processo em construção.

Para os objetivos elencados, faz-se necessário compreender que a noção de competência, de acordo com Travaglia (2011), vai além do saber linguístico, e encontra um ponto de convergência no âmbito da mobilização do conhecimento, em práticas sociais diversificadas de uso da linguagem. Além disso, as ações que permeiam esta pesquisa foram pensadas na realidade do ensino básico, em uma escola pública no interior do Mato Grosso, tendo em vista o espaço-tempo no qual ela se insere. O fato é que, as atuais conjecturas de poder da sociedade brasileira aliadas a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)¹, bem como, a diversidade cultural da população com acesso à escola, tem gerado novas demandas para as reformulações do currículo escolar no país.

Estes programas evidenciam, em sua elaboração, também a questão do alcance da cidadania, como salienta Rojo (2009). Uma das instâncias consideradas quando da constituição do projeto, que culminou na presente pesquisa, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998; 2000). Estes parâmetros propõem a descentralização do conteúdo, no ensino das disciplinas do currículo diversificado e, em seu lugar, sugerem o trabalho a partir de eixos temáticos e transversais, num diálogo constante entre as áreas.

¹ Rojo (2009) dá preferência para o termo tecnologias da informação e comunicação (TIC), embora a BNCC (2017) prefira o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Optou-se pelo termo utilizado por Rojo (2009).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, as diretrizes acima destacadas também percebem a relevância dos estudos relativos ao texto em sala de aula. Estas contribuições convergem com a elaboração deste PL. A citada escolha metodológica se deu por compreender que as atividades desenvolvidas no projeto são desempenhadas por grupos de trabalho, dentro dos quais cada um assume seu papel, mas debate com seus pares, e que desta maneira, se poderia alcançar maior agência dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, conforme analisa Kleiman (2005).

Cabe acrescentar, que tanto os PCN (1998; 2000), quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reservam em seu escopo teórico um espaço de prestígio aos estudos sobre a centralidade do trabalho com o texto em sala de aula, para o ensino de Língua Materna. Vale um adendo importante: as diretrizes, ora registram a nomenclatura gêneros textuais, ora gêneros discursivos, para tratar da diversidade de textos que circulam nas variadas esferas sociais. Para esta pesquisa, optou-se preferencialmente, pelo uso do termo gêneros discursivos, pelo viés bakhtiniano. Outra questão importante são as metáforas assumidas por ambos os documentos quanto ao papel dos professores em sala de aula, sobre o qual será discutido mais adiante.

O gênero discursivo eleito pelos estudantes para a elaboração deste projeto foi o webdocumentário. No entanto, uma gama de outros gêneros foram suscitados durante os estudos, logo a pesquisa culminou em mais de um produto. A escolha desse gênero multissemiótico ocorreu no âmbito coletivo, mobilizado pela curiosidade dos envolvidos pela novidade. Já a opção do tema se justifica, a partir de debates provocados no espaço escolar que buscaram compreender a importância da historicidade na formação daquela comunidade, bem como dialogá-la com o momento histórico atual de tomada de decisões, a fim de entender como se construíram/constroem os discursos sobre a diversidade nesse local.

Dentre os gêneros discursivos necessários para a elaboração do webdocumentário, o recurso da entrevista possibilitou a construção da narrativa documentada. Em virtude da pandemia do novo Coronavírus/Covid-19 (2020) foi elaborado um protótipo de PL, tendo em vista a situação de isolamento social e a dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à internet, por parte dos estudantes

envolvidos. A fim de circunscrever e justificar a importância do eixo transversal escolhido, este projeto nasceu da necessidade percebida na escola, objeto da pesquisa, quanto às discussões que permeiam o contexto diverso da instituição.

O confronto entre as ideias gera os conflitos e culmina, por fim, nos preconceitos entre os membros da comunidade escolar, são eles: estudantes, professores e equipe gestora. Esta necessidade de diálogo, enlevada nas interlocuções propiciadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na unidade institucionalizada de Sinop-MT, fizeram dessas ideias um problema a ser amplamente discutido na instituição, bem como serviram de motivação pessoal e social para o desenvolvimento desta pesquisa. Os estudos advindos da constituição do projeto sobre o qual se debruçam as análises e reflexões que seguem, também se filiam às ideias estudadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS).

O roteiro teórico segue ancorado em Kleiman (1995, 2005, 2006, 2009), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Oliveira (2008), Tinoco (2008), e Street (2015), no que se refere aos estudos quanto ao Projeto de Letramento (PL); aos gêneros discursivos em Bakhtin (2006, 2012, 2014), principalmente; da importância dos estudos da oralidade em Marcuschi (2005, 2008) e Antunes (2003); para a abordagem da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) e Rojo (2005, 2009, 2012); quanto ao conteúdo temático da historicidade e diversidade, principalmente em Vygotsky (2007) e Stuart Hall (2006); no tocante ao gênero discursivo escolhido para a confecção do produto final, Nichols (2005) dentre outros.

Esta pesquisa qualitativa, de natureza interventiva e com viés interpretativista considera, também, a abordagem formativa do professor em seu processo dialógico de construção, análise e reflexão de saberes. Desta maneira, a pesquisadora assume a postura ativa em que ao mesmo tempo que faz pesquisa toma sua própria prática como objeto de análise, em termos de Bortoni-Ricardo (2008), instância também dialogada com Gobbi (2019).

Assim constituído, trata-se, em primeiro plano, de uma intervenção pedagógica, cujo desenvolvimento de etapas proporcionou aos estudantes a chance do diálogo entre seus conhecimentos historicamente construídos, com o processo das práticas de linguagem planteadas no corpo deste estudo. O contexto pesquisado traz à luz dos

holofotes teóricos os estudantes de nonos anos da Escola Estadual Profa. Alzira Maria da Silva, localizada no município de Colíder/MT, os quais, junto ao corpo docente e com o auxílio da comunidade acadêmica contribuíram para o desdobramento deste trabalho.

A presente dissertação está assim organizada, no capítulo primeiro descreve-se o percurso teórico que norteia desde a ideia inicial do projeto à sua finalização. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia e procedimentos utilizados durante sua realização. A contextualização dos espaços e agentes envolvidos na pesquisa encontram-se tecidos no terceiro capítulo. Nos capítulos quarto e quinto apresentam-se as etapas de aprendizagem e os resultados dialogados às reflexões advindas de todo o processo. O capítulo sexto também está reservado às reflexões, no entanto, trata-se de um espaço de discussão formativa docente. E por fim, tem-se a conclusão e a abertura do diálogo para futuras pesquisas.

2 ROTEIRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS SITUADAS DE USO DA LINGUAGEM

Exposição do roteiro teórico-metodológico, elaborado para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresenta-se inicialmente um breve panorama do ensino de Língua Materna (LM) remoto, em tempos de pandemia. Em seguida, será trilhado um ensaio para os estudos dos Letramentos e Multiletramentos, que servem como pano de fundo ao projeto. Por fim, há um breve recorrido teórico, quanto a importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, bem como das escolhas dos gêneros webdocumentário e entrevista, os quais serviram de cenário, para a elaboração dos planos e tomadas, os quais auxiliaram na sincronização entre teoria e prática, mediados pela linguagem.

2.1 O ensino de Língua Materna (LM) na era digital e em tempos de pandemia

[...]
“Da Escola à escola: com ou sem tecnologia um retrato da mesmice”
Ângela Carrancho da Silva (2011)

O excerto da epígrafe acima constitui parte do artigo de Silva (2011), que trata do abismo existente entre discurso e prática, quanto ao ensino e a inserção da tecnologia nas escolas brasileiras. Porém, ainda que a situação de isolamento social tenha levado ao ensino remoto, para que se efetive a educação pautada nas tecnologias digitais, não só formações continuadas foram necessárias, como uma reorganização dos planejamentos das instituições de ensino, que contemplassem esses recursos. Faltam agora, novos desenhos de currículo, tanto para o ensino básico, quanto superior.

Uma mudança de paradigma, porém, exige tempo, investimento e ruptura com tradições de ensino que se mostram ainda hoje predominantes e que se voltam para o arquétipo conteudista de aprendizagem. Tal abordagem é evidenciada por Freire (2005), quando trata dos preceitos da educação bancária, por meio da qual observa-se a figura do estudante como um ente sobre o qual o depositário (professor) armazena o conhecimento no depositante (aluno). Nessa perspectiva, não há parceria de cena entre os pares, com os quais se constrói de modo significativo, os caminhos do processo educativo, ao considerar uma aprendizagem mais situada. Haja vista que

se vive num período de crescimento tecnológico, a realidade dos estudantes não poderia ser diferente. Porém, cabe ressaltar que mesmo com acesso às tecnologias, o ensino não é acessado em sua completude.

Mudanças epistemológicas e de engajamento teórico e prático sobre o ensino precisam ser constantes, para acompanhar as mudanças sociais. Tais modificações, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa (LP), iniciaram-se por meio da compreensão de que a educação em Língua Materna (LM) pautar-se-ia no texto e nos gêneros do discurso. A materialidade, portanto, da linguagem em sala de aula, é o texto, como afirma Koch e Elias (2010). Logo, o papel reservado aos profissionais da Língua Portuguesa está diretamente vinculado à essa ideia. Assim, o texto constitui-se “[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [...]”, (GERALDI, 1993, p. 135 ‘grifo do autor’). O autor salienta, também, que é por meio do discurso que o estudante manifesta suas ideias para o mundo e ao construir textos aprende a e pela própria língua.

Para Koch e Elias (2010) ainda que haja um consenso entre os profissionais da área, de que a centralidade do ensino de LP é o texto, carece-lhes fundamentação teórica, para a tomada de decisões. Há que se considerar, que esse fazer pedagógico, que vem aportado teoricamente desde antes da reformulação dos PCN (2000), vincula-se a perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, prevista por Vygotsky (2007) e dialógica, ao se fazer uma interlocução com Bakhtin (2012). Além disso, a sociedade apresenta uma variedade imensa de tipos e gêneros textuais, que circulam socialmente e a produção de conhecimento científico nessa área, tem crescido significativamente. Deste modo, os papéis assumidos pelos profissionais da educação, vêm sendo modificados ao longo dos anos, em acompanhamento às mudanças teóricas. Como destaca Geraldi (2010, p. 82),

[...] a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou os diferentes perfis de profissionais, cuja sequência constitui a história de nossa profissão [...].

O autor defende a ideia de que com o passar do tempo, essas identidades profissionais dialogam, se entrecruzam, e são evidenciadas de acordo com cada época.

Com a instituição da Nova Base Comum Curricular (BNCC, 2017), que se nutre das ideias pedagógicas já contidas nos PCN (1998), quanto ao texto, surgiu outro debate o qual merece uma análise mais detalhada, e que trata do papel do professor, na era digital. A inserção da ideia de “uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2017, p. 478), defendida também pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT, 2017), nutriu a visão de um engajamento forçado às pressas com as Metodologias Ativas, que ganhou espaço na formação continuada de professores no estado mato-grossense.

Formação a qual apresenta-se como fundamental para a escola, num período de constantes mudanças, incluindo nesse ínterim, as TIC. Bacich e Morán (2018, p.43) ao citar exemplos de trabalho pedagógico por meio de Metodologias Ativas, quando trata de atividades que envolvem desafios, acrescentam:

O educador precisa descobrir quais são as motivações profundas de cada um, o que o mobiliza mais para aprender, os percursos mais adequados para sua situação e combinar atividades grupais e pessoais de aprendizagem cooperativa e competitiva, de aprendizagem tutorada e autônoma, com tecnologias próximas da vida dos alunos. E isso exige mediadores muito experientes e preparados.

Proposta provocadora, tendo em vista as realidades vividas pelas escolas Brasil afora. Faz-se mister destacar, que não são todas as regiões do país as quais possuem um bom acesso à internet. Segundo Sivaldo Silva (2015), o acesso à rede, em muitos países, já é considerado um serviço fundamental. O Brasil, segundo dados recolhidos pelo pesquisador, está bem colocado no ranking dos usuários de internet pelo mundo,

Porém, apesar das cifras soarem grandiosas, ao ponderarmos os quantitativos absolutos de acesso com outras dimensões de modo proporcional (como número de habitantes, por exemplo), é possível perceber que o país está longe de ter indicadores satisfatórios nesta área. Embora haja avanços, ainda sofre de um *gap* significativo de exclusão digital. (SILVA, S. 2015, p.151).

Em seu estudo, o autor demonstra, ainda, dados superiores de uso dos aparelhos tecnológicos, mas a discussão que planteia está na reflexão, quanto as políticas de acesso e seus gargalos. Sobre esse aspecto o autor apresenta os níveis de acesso à internet implementados no país, sendo os principais: o restrito, o massificado e o universalizado. O pesquisador chama a atenção para este último, pois, exige-se das empresas operadoras que invistam mais nas áreas de acesso remoto, como zonas rurais, encarecendo o serviço. Isso torna a oferta desigual, na maior parte

do país. Assim, conclui: “Ter apenas metade de seus cidadãos com acesso à rede de forma regular é pouco para um país com a dimensão do Brasil” (SILVA, S. 2015, p. 169). Amiúde, nem todos os estudantes, instituições, ou ainda profissionais da educação, possuem aparelhos com acesso às tecnologias digitais. Quando as instituições o têm, os recursos são escassos e a quantidade não é compatível com a demanda, e quando o é, elas não são utilizadas, conforme Silva, A. (2011). Entre o discurso e a prática, então, há um abismo, pois as realidades são diversas, afirma a autora.

Porém, antes mesmo de acrescentar as tecnologias à discussão, é preciso compreender a realidade da educação no Brasil. Sob o enfoque demográfico, Silva (2011) aponta para o fato de que o país apresentava, em 2009, uma taxa elevada de analfabetismo, ainda que haja reduzido entre os anos 90 a 2009, segundo dados do IPEA (2010). Em tempos de pandemia da Covid-19, outra ameaça ao sistema público de educação é a questão da evasão escolar, que já figurava nos dados estatísticos educacionais em anos anteriores. Uma pesquisa realizada em junho de 2020 pelo CONJUVE em parceria com a UNESCO e demais órgãos, sintetizou:

O estresse provocado pela pandemia acarreta um conjunto de barreiras para o ensino remoto, como dificuldades para lidar com as emoções e para organizar os estudos. Além disso, leva 28% dos jovens a pensarem em não voltar para a escola. Entre os que farão ou pensam em fazer o Enem, a possibilidade de desistência chega a 49%. (CONJUVE, 2020, p. 69).

Nesse cenário, o trato com as habilidades socioemocionais também se faz necessário. Portanto, o desafio da escola reside: na promoção de atividades que sejam capazes de priorizar o texto como base para o ensino de Língua Portuguesa; de modo que possibilite a ampliação da competência discursiva dos estudantes; por meio de eventos e práticas de letramento; haja vista as novas tecnologias digitais; e reflexões no âmbito socioemocional.

Assim, as teorizações nascidas das ciências da linguagem, juntamente com a necessidade de reformulação do contexto educacional brasileiro, no âmbito do ensino de Língua Materna (LM), impulsionaram os Novos Estudos sobre Letramento no país, afirma Correia (2016). Estes estudos se apresentam como a possibilidade de reunir em atividades assaz diversas, as questões supracitadas. Cumpre elucidar os

conceitos de alfabetização e letramento, que permeiam esses novos estudos, para posterior compreensão teórico-prática.

A modo de introdução ao tema, segundo Soares (2004a), a aprendizagem da leitura e da escrita perpassa a alfabetização e adentra os caminhos do letramento, por meio dos quais torna-se significativa. Para tanto, Kleiman (2009) reitera a importância de delinear metodologias e atravessar teorias, que possibilitem o acercamento do estudante a uma aprendizagem que considere as práticas sociais de uso real da linguagem, em eventos de letramento. O presente estudo, portanto, se insere, enquanto método, na pesquisa qualitativa, de natureza interventiva e com viés interpretativista e no tocante aos recursos metodológicos, dialoga com o fazer pedagógico por meio das práticas de letramento, junto às teorias linguísticas nas quais se inscreve e que serão delineadas mais adiante. Para tanto, é preciso compreender a importância do letramento e sua relação com o social, a fim de alcançar os objetivos introduzidos neste estudo.

2.2 A importância dos letramento(s) como auxílio contra a desinformação

A questão a tratar neste tópico é o conceito de letramento(s), para o qual vale uma lembrança da história, de modo a justificar sua importância e de que forma ela pode servir como um auxílio contra a desinformação. É válido ressaltar, como as tecnologias usadas para informar e comunicar tem evoluído e modificado o modo de produção do conhecimento nos últimos anos, segundo Rojo (2013). Assim, historicamente, é possível traçar um paralelo entre os séculos XV e o período o qual se vive.

Naquele século, Gutenberg mudou a cultura do ocidente com a invenção da imprensa. Passava-se por um período pandêmico com a disseminação da Peste Negra. Em pleno século XXI, a massificação de acesso à internet (ainda que de forma desigual, e em desequilíbrio quanto à qualidade da prestação dos serviços), também tem contribuído para a mudança cultural. Ademais, de igual maneira, vive-se uma pandemia, a do Covid-19. A invenção da imprensa, possibilitou que novas ideias pudessem ser veiculadas de forma massiva, no período anteriormente mencionado, assim também, as tecnologias têm modificado o modo com as pessoas se relacionam com o conhecimento. O papel da educação nisso tudo é o de proporcionar formas de

Letramento Social, a fim de que os estudantes possam, de fato, alcançar a cidadania, preconizada em lei.

Cabe ressaltar, que a evolução das mídias digitais têm proporcionado formas diversas de produzir conhecimento. Além disso, os modos como esse conhecimento é publicizado também têm se alterado. Vale a lembrança de como os gêneros discursivos dialogam entre si, unem-se na formulação de novos gêneros e adentram os meandros tecnológicos, para, por fim, divulgarem novos saberes. O alerta que se faz, é quanto à quantidade de informações veiculadas todos os dias, em detrimento da qualidade ou mesmo do entendimento do público consumidor, quanto ao que de fato, a mensagem retratada deseja alcançar.

Os papéis das mídias digitais, nesse entorno, segundo Rojo (2013, p.21):

[...] facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada.

Essas combinações podem ocasionar em disparos massivos de *fake News* pelo mundo. Se por um lado há vantagens, por outro uma desvantagem da rapidez comunicativa é o baixo letramento dos cidadãos com acesso a essas (des)informações, principalmente de populações oriundas das regiões mais afastadas dos grandes centros e/ou com pouco acesso às tecnologias digitais e formas de interpretação textuais, conforme dados levantados no tópico anterior. Esses avanços, aliados aos dados sobre alfabetização e letramento no Brasil, alertam para a baixa percepção que a população tem sobre a veracidade das informações compartilhadas nas mídias.

Um exemplo que corrobora com a asserção acima é a situação de pandemia e a quantidade de notícias equivocadas sobre o Coronavírus que se proliferaram, principalmente em 2020, e que se deu de modo absurdamente rápido. Essas novas formas de reprodução do conhecimento implicam, portanto, no estudo quanto à importância dos multiletramentos, segundo Rojo (2019). Cabe assim, conceituar os letramentos para que se chegue na teoria dos multiletramentos.

O desafio de tornar as práticas de leitura e escrita significativas para os estudantes brasileiros é histórico. Universalizar a aprendizagem está no cerne das

discussões sobre alfabetização e letramento no país há tempos. A palavra letramento(s) tem sido utilizada, muitas vezes, como sinônimo de alfabetização. Os termos, embora distintos, são indissociáveis, segundo Soares (2004b). A autora defende a ideia de que não há razão de aprender uma técnica, se esta não puder ser utilizada.

A provocação, dadas as circunstâncias diversas das escolas no Brasil, reside no advérbio com valor circunstancial das seguintes orações interrogativas: Como fazê-lo? Como tornar o uso da língua significativo? O estudo quanto às práticas de letramento podem auxiliar na busca por respostas, embora esteja longe de apresentar-se como fórmula para a resolução dos problemas, envolvendo o ensino da linguagem, considerando-se que a educação brasileira segue permeada por vários fatores condicionantes da desigualdade social, conforme afirma Travaglia (2011).

Nessa perspectiva, é notória a necessidade de compreensão dos vocábulos anteriormente elencados. De acordo com Rojo (2009, p. 44), ao tomar a alfabetização como a ação de ensinar a ler e a escrever, o “alfabetismo pode ser definido como o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Porém, os termos ganham novos significados com o passar do tempo, assim, Rojo (2009, p. 45) salienta, ainda, que “O que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais”.

Tais mudanças também são percebidas no ambiente escolar. Vale uma reflexão advinda da literatura, quando, ao entrar na escola pela primeira vez, o protagonista de “O Ateneu” de Raul Pompeia (1996, p. 1) ouve de seu pai, logo nas primeiras linhas da narrativa realista, as seguintes palavras: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai à porta do Ateneu. Coragem para a luta”. Nesta passagem, o autor defende a ideia de que a escola é um microcosmo da sociedade. Depreende-se deste excerto, que situações que ocorram no espaço fora da escola, se manifestam também dentro dela. Pode-se citar como exemplo a pandemia da Covid-19. As aulas remotas, por exemplo, têm apresentado ao mundo os desafios enfrentados pela escola, a fim de alcançar o sucesso escolar, considerando-se o isolamento social.

Além da escola, são muitas as agências que auxiliam no processo de letramento, no entanto, segundo Rojo (2009), a escola é a principal delas. Kleiman (1995) chama a atenção para o fato de que embora a instituição escolar seja uma das mais

importantes agências de letramento, não se pode abandonar outras práticas, também importantes, pois, a escola preocupa-se mais com questões ligadas à alfabetização, “Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”, como assevera Kleiman (1995, p.20). Nesse sentido, Rojo (2009, p.44) pondera “alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s)” e que o conceito de alfabetismo é deveras complexo e socio-historicamente determinado.

Segundo Oliveira (2008, p. 95), questões como essas culminam em mudanças de paradigmas e nessa realidade destaca-se a figura dos profissionais de educação, que têm assumido um papel importante nessas novas políticas de letramento.

Alguns professores e profissionais da educação têm-se preocupado em desenvolver programas de trabalho que considerem os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, elejam a autonomia e criticidade como centros de interesse, desterritorializem os espaços de aprendizagem, deem voz e oportunidades aos alunos de agirem e narrarem suas experiências, relacionem o saber escolar aos saberes sociais, atribuam sentido ao conhecimento em construção e atendam às necessidades comunicativas dos alunos.

Embora haja variação no conceito de letramento, para esta pesquisa assume-se os postulados teóricos de Kleiman (2005), para a qual, o letramento é o resultado significativo das práticas de leitura e escrita. O conceito de leitura para o letramento, segundo Rojo (2012, p. 3), se inscreve como o ato de

se colocar em relação ao discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.

Assim, nesse contexto, também cabe averiguar como fica o conceito de texto. Segundo Rojo (2009, p. 91), “Para escrever com significação e de maneira situada, não basta grafar ou codificar” a autora defende que são necessárias ações como: normalizar, comunicar, textualizar e intertextualizar, a fim de que se construa um texto com significado.

Destarte, a mesma autora assegura que:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Pode-se dizer que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas

um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos. (ROJO, 2009, p.98).

Há que se evidenciar ainda, que atividades letradas levam em consideração, segundo Kleiman (2009, p. 2), “outros sistemas semióticos”, ou seja, vão além das palavras. Esta argumentação é defendida tendo em vista, também, a multiplicidade de textos e seus formatos, existentes na contemporaneidade. Rojo (2009, p. 105) recorre, então aos conceitos de “desterritorialização”, “coleção” e “hibridação” propostos por García Canclini (2006). Além disso, defende a autora, com as tecnologias digitais, cada um constrói seu repositório de textos, que advém desses meios, geralmente híbridos, provenientes de diferentes práticas letradas.

Canclini (2008) evidencia que desterritorializar não é somente criar um rol de textos com base no produto cultural dessa ou daquela cultura, pois, a cultura de um país entra e sai da modernidade, assumindo a tensão entre territorializar e desterritorializar. Assim, o conceito é compreendido também como compartilhamento e intercâmbio do conhecimento na relação professor e aluno. Como coleção, o autor compreende o repertório sociocultural diversificado ao qual o ser humano tem acesso, bem como plantea a ideia de descoleção, que tanto pode ser entendida como a ausência de coleção, quanto de desfazer-se dos repertórios prefixados por outros. Já o termo hibridação, consiste na quebra e na mistura dos sistemas culturais.

Rojo (2009, p. 98) nutre-se desta ideia e evidencia: “Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e a circulação da informação”. Então, um dos desafios enfrentados pela escola é “que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 98).

Dessa maneira, os novos letramentos trazem para a discussão a necessidade de novas ações, e essas novas práticas apontam para a importância de compreender qual, de fato, é a noção do termo prática, para as teorias contemporâneas de letramento. Segundo Oliveira (2008), as práticas são ações situadas no tempo/espaço, em prol da ação sobre uma determinada realidade. Compreende-se como práticas situadas, haja vista os novos letramentos, o que salienta Pereira (2017, p. 396):

Uma condição para a aprendizagem situada da literacia é a de que a prática e o diálogo instrucional que enquadra a explicitação dos conteúdos linguísticos construam ativamente uma zona de desenvolvimento próximo para quem aprende.

Assim, segundo Oliveira (2008, p.102), “Essa simbiose que há entre ação e palavra permite-nos enxergar a dimensão concreta da linguagem e, por extensão, o caráter prático do letramento”. Outrossim, o caráter prático também múltiplo do letramento é compreendido por Street (2005) como um processo de ações situadas, carregadas das ideologias de seus agentes. Ademais, os conceitos de eventos e práticas são suscitados para a discussão quanto aos novos letramentos, e para a promoção da reflexão com criticidade do processo de ensino de LM, tomado para além do ato de alfabetizar. Assim, Barton e Hamilton (2004) argumentam que os eventos de letramento são oportunidades de desenvolvimento para práticas letradas. Entende-se como evento uma situação de interação mais abrangente, dentro da qual inúmeras práticas de letramento podem ocorrer.

Street (2005, p. 4) trata dos modelos autônomos de aprendizagem, por meio dos quais a preocupação do ensino tem centralidade nos modelos hegemônicos de educação, que desconsidera os modos de locomoção do sujeito, na sociedade da qual faz parte. Uma alternativa a este modelo, proposto pelo teórico, é o ideológico:

letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. [...] as versões específicas sobre ele serão sempre ideológicas, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras.

É um desafio, principalmente porque, quando se trata de ideologia, cada indivíduo se insere em determinados discursos ideológicos, que ora divergem, ora dialogam com outros discursos. O ensino, portanto, abre-se para as possibilidades de diálogo entre ideologias diferentes, de modo a promover reflexão e posterior autonomia dos sujeitos na defesa de suas ideias, de forma significativa. Além disso, Kleiman (2009, p. 4) chama a atenção para o termo projeto de letramento, como um intento de promoção de uma aprendizagem significativa²:

² “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento

o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Para tanto, à figura do professor cabe promover a aprendizagem de modo que seja levado em consideração o interesse do estudante pelo conteúdo a ser trabalhado, a busca de dados, a realização de pesquisas, bem como, instigando-os a fazê-lo também, por meio da orientação pedagógica, conforme salienta Kleiman (2009). Ademais, outras questões permeiam as novas ações escolares no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, e se relacionam com a variedade de textos oriundos das novas tecnologias digitais e da necessidade de trazê-los para dentro do espaço escolar.

Igualmente advindo desta multiplicidade de textos que permeiam os diversos espaços sociais, as práticas de letramento atualizadas preocupam-se mais como o processo do que com o produto, e uma série de gêneros discursivos são acionados durante tais interações, segundo Rojo (2009). Assim, outra questão que merece destaque é a multiplicidade de gêneros discursivos que nascem das tecnologias digitais. Além disso, conforme defende Freire (2006) o ato de aprender incide no ato de poder mobilizar-se nas diversas esferas sociais, pois a educação é um processo político de tomada de decisões.

Acercar, portanto, o estudante aos diversos eventos e práticas de letramento(s) o auxiliará em sua formação crítico-cidadã e para a reflexão quanto aos conflitos gerados pela quantidade de dados não validados, compartilhados na internet. O desafio é possibilitar o letramento para o entrave à desinformação, principalmente no tocante à diversidade na escola. Assim posto, a teorização da Pedagogia dos Multiletramentos faz parte das discussões dos Estudos dos Novos Letramentos. O que viria a ser, então o referido termo?

de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo". (MOREIRA, 1995, p.151).

2.2.1 Multiletramentos e o desafio das aulas remotas

Rojo (2013) compreende o termo multiletramentos como a compreensão das práticas diversificadas de uso da linguagem, situadas não somente na cultura valorizada pela escola, mas em ambientes comuns, cotidianos de manifestação na e pela língua. A autora ressalta que o termo letramento(s) se inter-relaciona ao de prática(s), ou seja, em se tratando dos variados textos que circulam socialmente, tanto orais quanto escritos, corresponderia a compreensão crítica desses textos, de forma situada e que possa mobilizar ações pela linguagem. Estes letramentos não-valorizados oriundos das culturas locais precisam adentrar o espaço escolar e dialogar com as culturas valorizadas para ressignificá-las, segundo a autora.

Outro fator importante é que essas práticas multiletradas também acompanham o crescimento dos gêneros advindos das tecnologias digitais. Sobre essa questão Rojo (2013) afirma que a popularização da cultura digital possibilitou o acesso e a divulgação dessa cultura, que antes era relegada a um grupo elitizado de usuários, aos sujeitos da periferia.

Para melhor compreensão do termo multiletramentos, a autora destaca, também, três outros conceitos que o permeiam, são eles: pluralismo cívico, identidades multifacetadas e culturas híbridas. Sobre os termos, Rojo (2013) salienta que para uma customização pedagógica do pluralismo cívico é preciso empreender um diálogo entre o local e o global. Quanto as identidades multifacetadas, correspondem aos repertórios culturais diversificados que se diferenciam e se complementam no interior dos letramentos. E ao termo culturas híbridas atribui-se o sentido de diálogo entre culturas que se integram e se fragmentam na construção de novas formas de produção cultural num processo simbiótico.

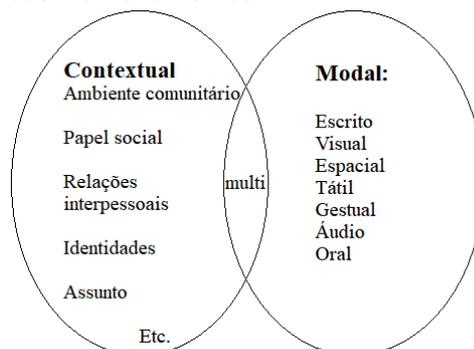
A Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Rojo (2012, p.11), nasceu de um colóquio do Grupo de Novas Londres “um grupo de pesquisadores dos letramentos que, [...] após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado [...] Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Esse manifesto trata da necessidade de a escola empreender uma pedagogia que tratasse dos letramentos emergentes, oriundos principalmente das novas TIC.

No Brasil, o movimento Escola Nova empreendido por Anísio Teixeira e demais pensadores trouxe à tona a ideia de uma educação voltada para todos. O grupo se mobilizou devido às circunstâncias vividas pelo Brasil quando do êxodo rural e o aumento da taxa de analfabetismo no país. Defendida também por Freire, na década de 70, a ideia de uma educação inclusiva, permeou os estudos do autor, para o qual a educação é um ato político. Os estudos empreendidos, por teóricos brasileiros sobre a teoria dos letramentos e multiletramentos, surgem, por fim, dos estudiosos da Linguística Textual (LT) na década de 80. Atualmente, Roxane Rojo é a pesquisadora que detém maior enfoque sobre o tema no país.

Faz-se mister que para a compreensão quanto a questão dos multiletramentos no mundo contemporâneo é necessário o entendimento do conceito de semiótica. Santaella (2007) o compreende como o estudo geral de todas as linguagens, no entanto, destaca que historicamente foi multiplicada a crença de que as únicas formas de conhecimento advêm da cultura letrada, por meio dos signos linguísticos. Este pensamento deixou de fora a noção de que “Todo e qualquer fato cultural toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (SANTAELLA, 2007, p. 12). Ainda segundo a autora, “É no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração de sinais” (SANTAELLA, 2007, p. 13). Sendo assim, ao estudar as múltiplas semioses leva-se em conta todo um contexto de produção e enunciação das práticas de linguagem, premissa dos multiletramentos.

Nascidos de diversas práticas e que mesclam semioses são esses textos um fenômeno que engloba uma grande variedade de representações, que integram ações por meio da linguagem e que inserem o interlocutor mais profundamente no texto, segundo Rojo (2009). A multiplicidade e os inúmeros modos pelos quais o texto se apresenta exige, assim, o estudo de novas ações pedagógicas no tocante a teoria dos multiletramentos.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os multiletramentos possuem um significado modal e outro contextual, conforme o diagrama representado abaixo:

Diagrama 01: Os dois Multis dos multiletramentos

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Rojo (2009, p.13) dialoga com os autores acima quando delinea a diferença entre letramentos múltiplos e multiletramentos. No primeiro caso, tem-se uma variedade de práticas letradas, no segundo, consideram-se dois enfoques, “a multiplicidade cultural do povo e a multiplicidade semiótica dos textos”. Dessa maneira, há preferência neste trabalho pelo termo multiletramentos.

O conceito de multiletramentos, de acordo com Rojo (2005), evidencia a importância dos recursos multimodais para o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem em sala de aula. A língua, pois, se apresenta de muitas possibilidades, em diferentes suportes, contendo diversas vozes. Com as tecnologias de informação e comunicação, estas modalidades têm aumentado a multiplicidade de modos como ela aparece.

No entanto, Rojo (2009, p. 107) argumenta que estes novos letramentos não podem ignorar a cultura local e, ao mesmo tempo, precisam conectar os estudantes com letramentos valorizados, assim, os multiletramentos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. Vale destacar, ainda, a importância de se considerar o processo ético, quando da elaboração de tais práticas letradas, para que esses “Letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009) possam contribuir para uma educação mais crítica e cidadã. Assim:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu

origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 109).

Posto dessa maneira, no contexto de ensino e aprendizagem na era digital, pode-se estabelecer um diálogo entre Santaella (2007, p. 14) quando manifesta que “As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem” e Rojo (2012), para a qual o trabalho pautado em multiletramentos pode ou não inserir as tecnologias digitais no contexto de sala de aula, embora, na maioria das vezes o faça. Essa necessidade caracteriza-se, segundo esta última, a partir da realidade sociocultural do estudante.

Portanto, os papéis assumidos pelos agentes de letramento precisam ser revisitados. O lugar da escola, nesse discurso, por exemplo, é o de promover o diálogo, uma vez que há diversas vozes presentes nos atos enunciativos. Frossard (2008) ao aproximar as teorias sobre dialogismo de Bakhtin e polifonia de Ducrot encontra um ponto de contato que emerge da enunciação polifônica. Conforme o autor, essas vozes presentes na enunciação já estão previstas no sistema de funcionamento da língua, como preveem ambos os autores, embora para Ducrot elas ocorram por meio das marcas linguísticas e para Bakhtin elas nasçam do processo.

Assim, Frossard (2008, p. 12) intervém: “linguistas e outros estudiosos da linguagem tem lançado um olhar atento, tanto para a forma linguística, quanto para aspectos que, apontados pela própria língua, são externos ao texto”. Além dos aspectos intra e extralinguísticos, outra preocupação quanto ao estudo da polifonia discursiva, advém dos conflitos polifônicos oriundos das enunciações, sobre eles Rojo (2009, p.115) assevera que é o multiletramento:

não isento de conflitos polifônicos em termos bakhtinianos, os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais das quais é guardiã não para servir a cultura global, mas para criar coligações contra hegemônicas para translocalizar lutas locais. [Outra ideia defendida por Rojo é a de que os multiletramentos podem] Potencializar o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Isto posto, a sugestão é de que o trabalho com leitura e escrita nos dias de hoje considere os letramentos multissemióticos, os multiletramentos, bem como os letramentos críticos, pela razão que: “Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos” (ROJO, 2009, p. 121). Alfabetizar letrando com criticidade é um desafio que se apresenta ao longo dos anos no sistema educacional brasileiro.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) chamam a atenção para o fato de que a escrita já ocupou lugar de único prestígio na sociedade letrada, mas hoje, há outros modos de desterritorializar uma cultura e que

uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais.

Essa mudança de paradigmas exige um cambio de enfoque no âmbito da educação e o trabalho por meio de projetos se apresenta, então, como uma alternativa viável. Desafio igualmente grande é o de empreender estes estudos, por conta da situação de isolamento social, o que acarretou aulas remotas. Principalmente, pelos motivos anteriormente elencados, quanto ao acesso aos meios digitais no Brasil. Isso também levou a outra preocupação no âmbito educacional, a afetividade, tendo em vista o distanciamento que a própria tecnologia provoca, agravado pelo isolamento social, em tempos de pandemia. Desafio que junto ao tema escolhido pelos alunos “a historicidade do conceito de diversidade na escola”, adentraram as práticas de letramento descritos no corpo deste estudo.

2.2.2 Afetividade e historicidade nas práticas de letramento

A língua, como uma criação dialógica, ideológica e permeada por diversas vozes, encontra em Vygotsky (2007) a reflexão de que ao longo da vida os seres humanos incorporam, bem como compartilham seus modos de agir e pensar, que são construídos no seio da comunidade a qual pertencem. O autor também salienta a importância de observar o momento histórico no qual se constroem tais relações. Esse interfere no processo como as pessoas dialogam.

O pensador reflexiona, ainda, quanto a existência de um estreitamento entre o intelecto e o afeto. Assim, a aprendizagem, de uma forma geral, na qual também se inserem os estudos de LM, estariam diretamente ligadas às questões de afetividade envolvidas no contexto de ensino e aprendizagem, alocadas em práticas sociais diversas. Esses procedimentos encontram-se conectados aos tipos de letramento existentes na contemporaneidade.

A dimensão afetiva do comportamento humano é evidenciada, sobremaneira, em tempos de pandemia. Relatos dos estudantes que ficaram sem contato com a escola de março a final de julho, em 2020, revelam a importância do ambiente escolar e da convivência com colegas da mesma idade ou ainda com professores. Esta relação, ao ser retomada com as aulas online, coloca em marcha a preocupação com a afetividade na relação ensino-aprendizagem.

A situação de isolamento social provocada pela pandemia do Coronavírus apresentou-se como verdadeiro desafio para as escolas na promoção de um ensino que considere questões como afeto e emoção. Numa sociedade cada vez mais competitiva que isola os sujeitos e, ao mesmo tempo, os incentiva à busca por sucessos individuais, em discursos propagados pelas mídias digitais, o ensino que considere questões socioemocionais se apresenta como alternativa para repensar práticas sociais que isolam ao invés de aproximar.

Byung-Chul Han (2018) considera que o produto que se vende ao indivíduo consumidor das mídias digitais é um recorte da vida do outro. Esse outro, ao alcançar o sucesso vende seu recorte ao público, o qual se alimenta desse discurso competitivo em vários âmbitos, seja na vida social, pessoal ou profissional. Ao travar uma corrida rumo ao alcance dos objetivos, o que ocorre sempre numa comparação com indivíduos outros, o que resta no final das contas é o indivíduo só. O filósofo defende, então, o retorno à vida contemplativa como forma de resolução do problema planteado, o de que se vive numa sociedade propensa ao cansaço.

Nesse período de isolamento, consome-se a vida do outro pelas mídias sociais, compartilha-se uma infinidade de informações, geralmente negativas, criam-se identidades historicamente forjadas pelos recortes. O papel da educação, então, é o de promover a reflexão. Para Aristóteles (2012), para que a reflexão aconteça é necessário que haja o espanto, espantar-se é defrontar-se com o desconhecido e ter

consciência disso. Ao ter essa consciência ocorre, então, a reflexão e, por fim, a aprendizagem.

No âmbito das emoções, o terreno é delicado, pois a aprendizagem ocorre de modo ainda mais subjetivo. Para Vygotsky há uma relação direta entre emoção e cognição.

a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. [...] a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia (Vygotsky *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 386).

Dessa forma, questões de aprendizagem ligadas ao fator afetivo e emocional entremeadas aos discursos desses tempos de isolamento, precisam ser abordadas pelos profissionais da educação. Ao partir da ideia de que a escola é um microcosmo da sociedade, de que o sujeito se inscreve nas ideologias as quais se insere, e de que é notória a necessidade de se discutir questões socioemocionais, chega-se então outra vez à pergunta: como? Um meio possível é pela linguagem. De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social por meio da qual os estudantes penetram na vida intelectual dos que a cercam, assim, aprender com o outro torna-se uma necessidade. Tarefa desafiadora com a pandemia. E o papel dos profissionais da educação seria o que segundo Freire (2005) pode romper os paradigmas da educação bancária, falar com os outros e não para os outros. E esse dialogar junto, auxilia na compreensão da diversidade.

2.2.3 A formação ideológica para a compreensão da diversidade

Para compreender a diversidade, faz-se necessária a introdução de outro termo, a definição de ideologia. Esta perpassa o campo epistemológico, e ora corrobora as ideias dos autores primeiros que cunharam o termo, Marx e Engels, ora se afastam, mas de forma geral, dialogam quando encontram um ponto em comum, o de que a ideologia entrecruza a consciência humana sobre o que vem a ser a realidade. Conforme Pereira (2016, p. 297):

A ideologia, além disso, tem a característica de não envolver qualquer tipo de ideia ou representação, mas somente aquelas que são socialmente significativas e que, portanto, dizem respeito às relações entre os homens e entre as classes sociais. Esse fato liga diretamente o fenômeno da ideologia com as relações de poder existentes na sociedade, afinal, as representações que os indivíduos têm da realidade se conectam facilmente à maneira que eles atuarão diante do estado de coisas, e isso, em uma sociedade dividida, significa legitimar ou não certas relações de dominação.

Parte dessas representações são expressas por meio da palavra, que segundo Bakhtin (2014, p. 36), “é o fenômeno ideológico por excelência”. O filósofo salienta ainda que toda a atividade da mente pode ser exteriorizada, a partir do momento em que o indivíduo toma consciência de que pode fazê-lo.

Dada consciência alcança não somente o signo, mas o que ele representa. Bakhtin tenciona que, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (2014, p. 34). Assim, conscientizar-se quanto a uma sociedade dividida em dicotomias, e das relações de poder envolvidas neste pensamento dicotômico, ocorre pelo modo como as pessoas percebem as transformações sociais, que são também representadas por meio do uso que se faz da língua, e até mesmo essa percepção corresponde a um signo.

Na contemporaneidade, há uma tentativa de desmembrar os sentidos atribuídos ao termo ideologia, ou até mesmo de evidenciar sua irrelevância, como bem discute Pereira (2016, p. 298),

[...] as correntes pós-modernistas/pós-estruturalistas, misturando relativismo epistemológico com ceticismo político, declaram a irrelevância da ideologia e das problematizações que ela traz, o que não deixa de ser irônico justamente em uma época em que transbordam controvérsias ideológicas e em que os conflitos sociais parecem estar mais acentuados que nunca. Não é preciso sublinhar o quanto esse discurso do fim da ideologia é, ele mesmo, ideológico.

Dado o conceito de ideologia, cabe agora o conceito de diversidade. O termo anterior requer um acercamento das significações da palavra cultura. De acordo com Canclini (1997, 2004), a cultura na América Latina passa por um movimento híbrido no qual se inter-relacionam pessoas, veículos de comunicação, políticas diversas, e abordagens diversas, do tradicional ao moderno, na tentativa de construir a ideia acima exposta no que se refere ao hibridismo cultural latino-americano. Nesse

sentido, a cultura latina seria esse emaranhado dessas múltiplas vozes, que se encontram na formação desse universo de significado. O autor destaca, ainda, três aspectos importantes a serem considerados: o diálogo entre o tradicional e o moderno, a importância das ciências sociais no tocante a definição do que vem a ser a modernidade, e do olhar transdisciplinar, sobre o entrecruzamento entre o que é moderno e o que é tradicional e a constituição da cultura.

Tais elementos auxiliam na compreensão da noção de diversidade cultural, em pleno século XX, tal qual Stuart Hall (2006) descreve o conceito de ideologia, anteriormente citado, de que nasce de muitos fragmentos. Importa acrescentar, também, que há outras diferenças que a serem consideradas no espaço sociocultural ao qual o estudante de escola pública, no Brasil, está inserido. É o caso, por exemplo, das diversidades cognitivas sobre as quais a legislação educacional prevê, mas não garante o amparo.

A escola Alzira Maria da Silva é um espaço diverso como o é a maioria das escolas. Nela estão matriculados, atualmente, 63 indígenas de quatro etnias diferentes, aproximadamente 26 crianças com laudos psicológicos de dificuldade cognitiva, um aluno cego, um aluno cadeirante, estudantes oriundos do campo e da cidade, estudantes pendulares (em virtude do emprego dos pais, vem e vão da escola), metade deles está inscrita no programa Bolsa Família e há muitos outros em contextos sociais diversos. É nesse contexto múltiplo, que se encontram os estudantes desse século.

Além disso, é importante a percepção de que a diversidade se entrecruza, também, com os meios digitais, e nesses meios produz ou reproduz outros tantos conceitos, haja vista a democratização do acesso às mídias em questão. Assim, quando Paulo Freire (2005) reflexiona quanto a compreensão de que o ser humano é historicamente inacabado, vale acrescentar que a multiplicidade de vozes que compõem a criação de um ambiente sociocultural diversificado também o é.

Para finalizar, reflexões acerca da eticidade da relação entre os agentes da educação fazem-se necessárias. De acordo com Freire (2006, p. 15-16):

a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor

maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Além dessa ética no relacionamento entre os pares no meio educacional, emergem-se novas éticas de tratamento quanto a democratização dos bens culturais, segundo atesta Canclini (1997). Ao passo que Rojo (2012) assevera que não basta pensar em novas éticas, mas também em novas estéticas. Assim, a ética no tratamento da experimentação cultural baseia-se na nova concepção de diversidade, aquela que reconhece as múltiplas interpretações da arte. Novas estéticas seriam novas possibilidades de enxergar os bens culturais produzidos socialmente e de modo diverso, por critérios que perpassem questões de apreciação individual.

Além disso, vale ressaltar que os documentos oficiais vigentes, de modo geral, como também específicos os que versam sobre a educação, também atestam a necessidade de desenvolver o pensamento crítico de estudantes no tocante a diversidades que permeiam a sociedade brasileira, sem, contudo, deixar de considerar as tecnologias, principalmente, as digitais.

O pleno desenvolvimento do educando está previsto na legislação educacional brasileira, LDB/1996, em diálogo com a Constituição Federal de 1988. Ambos os documentos salientam a importância da educação para a cidadania, tendo em vista que ela é um dos fundamentos do estado Democrático de Direito. Uma das formas de alcançá-la é participando das decisões que envolvem a própria comunidade de inserção dos estudantes. A maneira efetiva que se apresenta de divulgar ideias, ser ouvido, mas também ouvir e aprender com os outros, é por meio da língua, e o produto da linguagem é o texto, seja oral, escrito ou veiculado por meio de múltiplas semioses. Assim, o trabalho em sala de aula, ao considerar a importância dos gêneros discursivos em sua prática, preocupa-se também, com a formação cidadã, de fato.

2.3 Gênero textual e gênero discursivo, implicações práticas

A discussão sobre o conceito de Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos, faz-se necessária para esta pesquisa, posto que a escolha entre um ou outro termo, direciona o trabalho docente. Feita de maneira consciente, pelo professor pesquisador, tal seleção auxilia na tomada de decisões, quanto ao planejamento das

práticas pedagógicas, para o alcance da ampliação da competência discursiva do estudante.

Os termos supracitados são apresentados como sinônimos, conforme se pode perceber na BNCC (2017). No capítulo sobre a contextualização teórica da linguagem, a BNCC (2017, p. 67) apresenta tais termos entre barras, e evidencia, que além da fundamentação das concepções pedagógicas, sobre o enfoque dado ao texto em sala de aula, presentes também nos PCN, outros conceitos são igualmente rememorados, como por exemplo: “as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais”.

A utilização da barra oblíqua pode separar os dois conceitos ou indicar relação entre eles. Na página 75, o documento expressa a importância de articular a complexidade da linguagem à diversidade de gêneros textuais, em várias etapas da aprendizagem. Na mesma página salienta que é “possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados”, fazendo alusão ao termo gêneros textuais, anteriormente apresentado, como se fossem sinônimos, o que se repete ao longo do documento.

Antes de compreender o gênero na perspectiva do referencial teórico estudado, vale a lembrança do escritor argentino Jorge Luís Borges (2012), no ensaio *A memória de Shakespeare*, o qual sobreleva a discussão quanto a linguagem ao nível do discurso. O autor questiona os caminhos pelos quais ele próprio poderia percorrer, caso lhe fosse concedida a memória do autor inglês. O exercício de pensar em tal possibilidade oferece abertura para o diálogo quanto à natureza da própria linguagem. Caso o autor recebesse tal regalo, seria a mesma memória, sendo ele um outro e estando num espaço-tempo diferente? Como manifestaria tal memória considerando-se os contextos enunciativos?

Bakhtin (2006) propõe que todo o ato enunciativo é dialógico, e nesta cena, na qual o sujeito passa a ocupar um lugar de destaque, toda voz é permeada por múltiplas outras vozes. Além disso, é por meio dos usuários da língua em situações de interação que se compreendem as relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade.

Tal questionamento, à luz de Bakhtin (2006, p. 261), conduz à reflexão de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Não obstante, o uso desta linguagem se dá por diferentes meios, visto que depende do contexto enunciativo e dos interlocutores envolvidos nas atividades interativas. Bakhtin (2014, p. 35) apresenta um caminho para a compreensão do conceito de língua e linguagem, bem como de gênero discursivo ponderado nesta pesquisa, que auxilia na compreensão destas interações mediadas pela linguagem. Para o autor, “a palavra é o signo ideológico por excelência” e esse signo se manifesta por meio de enunciados “relativamente estáveis”, dentro de situações nas quais se permite a interação. Tendo em vista o acima descrito, cada qual detém importante papel no processo enunciativo. Ainda segundo o filósofo, todo o enunciado se manifesta em uma situação histórica, e seus atores por vezes compartilham da mesma cultura, estabelece-se, assim, um diálogo.

O conceito de dialogismo avulta o fato de que um discurso perpassa o outro, e esse entrecruzamento é intrínseco na manifestação da própria linguagem, que se dá por meio de gêneros discursivos, os quais, de acordo com Bakhtin (2006, p. 280),

se combinam de forma infinita, 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.

A noção de dialogia em Bakhtin é, no entanto, conforme afirma Brait (2017), uma peça constitutiva da própria linguagem e que vai além da estrutura conversacional. A pesquisadora afirma que para o filósofo russo a linguagem é intrinsecamente dialógica, é um sistema por meio do qual os textos se manifestam em forma de enunciados. Além disso, Bakhtin (2014) compreende como enunciados não as orações que compõem um texto (somente a sintaxe), mas o conjunto dos elementos enunciativos. Tais enunciados carregam valores que se defrontam com outros, produzindo-se assim, a cultura.

Quanto ao termo cultura, segundo Rojo (2013, p.8):

Para o trabalho com jovens, devemos definir “cultura” não como “erudição”, nem como “antítese” das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de “processos dialógicos” de negociações (materiais e simbólicos) e de interesses diversificados (individuais e coletivos) entre as classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida.

Essa ideia de construção da informação e que posteriormente se transformará em cultura, num processo dialógico, também é compartilhada por Flusser (2013, p. 97), segundo o qual:

Para produzir informação, os homens trocam diferentes informações disponíveis na esperança de sintetizar uma nova informação. Essa é a forma da comunicação dialógica. Para preservar, manter a informação, os homens compartilham informações existentes na esperança de que elas, assim compartilhadas, possam resistir melhor ao efeito entrópico da natureza. Essa é a forma de comunicação discursiva.

Assim, tanto dialogia quanto discursividade, conceitos fortemente arraigados no círculo de Bakhtin, seriam, segundo Flusser (2013), interdependentes, embora diferentes e se relacionam no contexto enunciativo. Sobre os enunciados, “O emprego da língua efetua-se em formato de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, conforme afirma Bakhtin (2006, p. 261). E esses enunciados refletem suas condições de produção.

O conceito de enunciação tem seu sentido estabelecido na relação entre os interlocutores (sentido e significação), dentro do qual significado pode ser o mesmo, mas o sentido não. Assim, cada interação acontece num momento histórico diferente e em um contexto diverso de produção de discursos.

Flusser (2013) reitera que a aproximação entre discurso e diálogo precisa acontecer de maneira equilibrada, para que ocorra, efetivamente, a produção de novas informações. Ambos os conceitos atravessam o conteúdo, a sintaxe da língua e a semântica, na produção de significados. Mas, também, atravessam gêneros discursivos distintos.

Para a adoção do termo gênero textual, por sua vez, há mudanças de concepção e método. Enquanto as teorias dos gêneros do discurso preocupam-se com o significado dos enunciados, os gêneros textuais adotam a postura mais preocupada com o conteúdo dos gêneros. Em sua obra, “A poética”, Aristóteles (2008) já anunciava os estudos sobre os gêneros, ainda que se preocupasse em definir as diferenças entre gêneros literários. Assim, propunha que o conceito de gênero textual leva em consideração os usos da linguagem, enquanto para Bakhtin (2006), o gênero

é compreendido em relação aos atos de fala, ou seja, pelas esferas de utilização da língua estruturadora das culturas.

Como para Bakhtin (2006) a linguagem é um fenômeno sempre em processo, além de socio-historicamente determinado, compreender os gêneros por meio dos atos de fala significa compreender os contextos enunciativos dentro dos quais ela se manifesta. Os discursos produzidos nesses contextos nunca são neutros e pressupõem visões de mundo dentro das perspectivas ideológicas adotadas por seus enunciadores. Assim, nenhum enunciado é puramente individual, mas social.

Isso não significa dizer que as teorias sobre os gêneros textuais desconsiderem a questão da discursividade, conforme Adam (2011), mas que a perspectiva da LT encara a questão da enunciação e da discursividade como níveis de análise textual, o que se difere da perspectiva apontada acima, ou seja, a linguística textual trata da materialidade do texto. Por isso a adoção do termo gêneros discursivos é preferida nessa pesquisa.

2.3.1 Gênero webdocumentário: Câmera em movimento

A escolha do gênero discursivo webdocumentário para este estudo surgiu de pesquisas realizadas na internet, quanto às necessidades percebidas pelos estudantes acerca da possibilidade de dar voz à diversidade dentro da escola e ao mesmo tempo fazer algo nomeado por eles como “diferente”. Num primeiro momento, os estudantes haviam proposto o trabalho com o gênero filme. Ao longo do diálogo, surgiu a ideia de fazer um documentário histórico sobre a escola. Em entrevistas posteriores, com os estudantes, esses apresentaram outros questionamentos que envolvem a convivência no espaço escolar, de modo a salientar questões de diversidade em conflito. Eles, então, propuseram a criação de um documentário que retratasse o cotidiano escolar da referida instituição, no entorno desse tema.

Em contatos posteriores, outros estudantes trouxeram a ideia de realizar algo novo, e assim, durante as pesquisas surgiu o nome webdocumentário. No intento de compreender esse gênero, faz-se necessária a compreensão primeira do conceito de documentário. Em seu livro “Introdução ao documentário”, o professor de cinema Bill Nichols (2005) apresenta um panorama geral desse gênero. O autor começa por

delinear a necessidade de consideração das questões éticas na elaboração dos trabalhos audiovisuais. Salieta que esse tipo de manifestação discursiva é visto, muitas vezes, como o retrato fiel da realidade, mas que é preciso ter cuidado com assertivas limitantes como essa, pois, eles apresentam visões subjetivas de seus criadores, permeadas por suas concepções sócio-históricas e convicções ideológicas.

Se o documentário não é o retrato da verdade, cabe questionar, então, o que de fato ele é. O gênero é alocado na categoria cinematográfica, e, segundo Nichols (2005), tem como objetivo a exposição da realidade e não um retrato fiel desta. Seu início tem raízes na origem do cinema. O objetivo desse gênero de produção audiovisual é a captura *in loco* dos acontecimentos, das visões de mundo e da história, a partir da temática abordada por seus autores e suas visões de mundo.

De acordo com Nichols (2005), há que se considerar, também, a diferença entre o documentário e demais tipos de filme, pois, a multiplicidade de vozes que o permeiam difere das do cinema, de modo geral, por não representar um papel encenado, e sim, uma visão de mundo a partir da temática eleita. O autor questiona, também, o tratamento dado às questões sociais e políticas, que envolvem o percurso humano, logo, social, e de que modo este trato é observado pelo gênero em questão.

A transmutação do gênero documentário para webdoc face à presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, apresenta-se como uma alternativa de produzir documentários e que permite maior diálogo entre seus interlocutores. De acordo com Souza (2017), webdocumentário, ou webdocs é um documentário interativo e apresenta-se como um gênero multissemiótico no qual é possível perceber a presença de imagens, links, hiperlinks, fotografias, sons, mapas, gráficos e demais materiais que dispuserem seus autores.

Não corresponde, porém, a uma construção linear, mas disruptiva, no sentido de que proporciona a interação, mas também de que os interlocutores podem escolher o que ver primeiro, decidir sobre baixar ou não o conteúdo, tecer comentários, dentre outras atividades em rede. Para caracterizá-lo, segundo a autora, é preciso analisar o quanto este gênero se relaciona com as formas tradicionais de produção de um documentário habitual, perceber as semelhanças e diferenças e desta análise, perceber o que de fato pertence exclusivamente ao gênero webdocumentário..

Essa nova configuração de produção de narrativas encontra hospedagem nos meios digitais, ancoradas pelas mudanças oriundas das tecnologias digitais. Tais mudanças são percebidas ao se considerar a participação, cada vez mais massiva, dos interlocutores, no processo de criação dos textos. Um exemplo disso é a criação de fanfics, gênero por meio do qual os fãs dão continuidade, recriam e ampliam narrativas já conhecidas. Essa contribuição oriunda da análise do comportamento dos telespectadores é fortalecida por meio das mídias digitais, segundo Jenkins (2006). O autor evidencia a importância dos conteúdos criados pelos apreciadores de uma mesma obra, os quais influenciam, nos últimos tempos, na tomada de decisões dos autores primeiros.

Para esse fato, Rojo (2013, p. 7) evidencia;

Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

Assim, essa relação entre autor e interlocutor se dá em modo de simbiose. Rojo (2013, p. 20) usa o termo “lautor” para designar o leitor-autor e evidencia que: “isso cria novas situações de produção de leitura-autoria”. Essas características percebidas do comportamento dos fãs de seriados, livros ou filmes, também podem ser observadas na produção de videodocumentários. Jenkins (2006) chama atenção para o fato de que as mídias operam por meio de princípios como acesso e diálogo, com os quais o discurso se produz a partir de muitos autores e se direciona, também para muitos interlocutores. Já na produção de narrativas estáticas, o discurso é construído em formato mão-única e se direciona para um ponto de chegada que é a recepção de um público composto por muitos interlocutores.

Bernardes (2015) repensa o papel dos interlocutores nesse gênero, não se trata, porém, de um estudo sobre recepção, mas como se dá a contribuição dos usuários, nessas produções de documentários feitas para serem hospedadas na web. Segundo a autora

O termo webdocumentário foi utilizado pela primeira vez no Festival Cinéma du Réel, em 2005. Dois fatores marcam esse gênero: suas obras apresentam características herdadas de documentários e são desenvolvidas para consumo utilizando a internet. (BERNARDES, 2015, p. 13)

Ainda segundo a autora:

A internet abre possibilidades de recursos específicos que influenciam as obras sob vários aspectos: o formato narrativo; os locais e formas de consumir o conteúdo; como divulgar, maneiras de obter lucro; e até mesmo o conceito de conclusão de uma obra pode ser modificado. (BERNARDES, 2015, p. 16).

Cabe uma contribuição advinda da televisão brasileira. De 1992 a 2000 foi apresentado na TV Globo o programa “Você decide”. Cada narrativa contada era marcada pela possibilidade de os telespectadores escolherem o final da estória, por meio de chamadas telefônicas. O final com maior número de votos era exibido ao término dos episódios. Assim, esse programa foi marcado pela interatividade, já nos idos anos 1990.

No entanto, segundo Percy (*apud* BERNARDES, 2015) criar conteúdo digital, como é o caso dos webdocumentários, se diferencia de vídeos criados em formatos como os do programa acima citado, para televisão. O autor defende a ideia de que esses novos gêneros incorporam características do meio. Não são, portanto, somente sites de hospedagem, mas que apresentam em sua constituição a flexibilização, pois permite aos usuários, escolher, por exemplo, como e o que desejam assistir dos conteúdos criados. Outra possibilidade é a de criação coletiva de narrativas, por meio da qual os indivíduos podem participar enviando seus próprios materiais aos moderadores, que decidem por subir ou não o conteúdo nas plataformas.

Assim, considera-se participante, todo aquele que interage com documentários produzidos na e para a rede. E o nome dado mais bem empregado a esses partícipes, segundo Bernardes (2015), é o de usuário. Essa escolha ocorre por compreender que a autonomia desse interlocutor é limitada pelos moderadores.

Um dos principais problemas encontrados, na realização das pesquisas para compreender o conceito de webdocumentário foi a quantidade de nomenclaturas diferentes para apresentar o gênero. Sobre isso, Bernardes (2015, p. 18) engendra uma pesquisa mais minuciosa, com a qual aponta:

Diferentes nomes são utilizados nos estudos sobre novos formatos de documentário e autores propõem definições distintas para essas obras. Nash (2012) emprega o termo webdocumentário, enquanto Gaudenzi (2013) e Castells, A. (2011) adotam a denominação documentário interativo. Já Sorensen (2012), estuda documentários multiplataforma.

No entanto, a autora aponta diferenças entre um gênero e outro e para melhor elucidar essa questão propõe uma leitura acurada de suas características, conforme a imagem abaixo:

Diagrama 02: Proposta de leitura dos gêneros documentário interativo e webdocumentário



Fonte: Bernardes (2015, p. 19)

Ao delimitar esses conceitos, depreende-se que os webdocumentário são formas únicas de produção de narrativas, ainda que incorporem elementos dos documentários canônicos. Segundo Nichols (2008, p. 142),

dois recursos bastante empregados em documentários são comentários com voz de Deus – quando o orador é apenas ouvido, expõe argumentos ou conta a narrativa sem ser visto – e comentário com voz de autoridade – quando o orador é visto e ouvido. A condução de entrevistas com personagens sociais, a reconstituição de cenas, o uso imagens de arquivo e documentos que sustentem a história também ocorrem com frequência (NICHOLS, 2008, p. 160)

Essas características também foram identificadas por Bernardes (2015) nos webdocumentários analisados em sua pesquisa. A autora identifica, então, como webdoc aquelas que apresentam as características percebidas nos documentários convencionais, como: material documentado, convenções textuais, conforme apresentadas por Nichols (2008) acima, o mesmo propósito planteado inicialmente por seus criadores, além de haverem nascido da internet. Porém, o grau de participação dos seus interlocutores varia de acordo com a intensidade das interações permitida pelos moderadores.

Assim, todo webdoc e todo documentário interativo é um documentário, porém, o que diferencia o documentário tradicional dos outros dois exemplos é a

interatividade com o público e o que diferencia o documentário interativo do webdocumentário é que este último é nascido na e para a *web*.

A utilização desse gênero teve, portanto, seu amparo também por apresentar-se como novo e nascido desses novos usos das tecnologias digitais. Não foram encontrados, nas pesquisas realizadas, nenhum trabalho que versasse sobre a utilização desse gênero discursivo em contexto de sala de aula para o ensino de LM. Desse modo, a ideia surge como inovadora e desafiadora para todos os agentes envolvidos no processo, tanto no sentido de descobrir aos poucos as características desse gênero tão recente, quanto com relação ao uso da tecnologia demandado por ele. Além disso, para completa-lo, outro gênero foi evocado, a entrevista.

2.3.1.1 O gênero entrevista: Ação

A escolha do gênero entrevista para compor o presente trabalho deu-se pela necessidade de implementação do diálogo no tocante a questões que envolvem o tema diversidade, percebida pelos próprios estudantes do contexto escolar. Também servirá de gênero discursivo base para compor o produto principal deste PL: webdocumentário.

O diálogo é uma das possibilidades de resolução dos problemas, bem entendido pelos estudantes, e o gênero entrevista é organizado na configuração de um diálogo, como modo de interação social, bem como uma maneira de adentrar na informação desejada, de modo a dar voz a uma pessoa ou a um grupo de pessoas sobre uma temática escolhida. Quanto ao dialogismo, não só entendido como um processo de interação verbal entre duas pessoas, mas do próprio discurso, Bakhtin (2012, p. 117) argumenta:

Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Assim, o gênero entrevista se apresenta como uma proposta de relação dupla-face, uma vez que rompe com o isolamento de grupos, no tocante possibilitar o diálogo e neste caso, evidenciar tema ligados à diversidade. Oferecer aos participantes o direito a voz, num processo de intercâmbio do conhecimento, é uma atividade de

promoção da alteridade. Além disso, o presente gênero discursivo apresenta-se de modo diverso na sociedade, o que justifica sua escolha. Assim, dependendo das manifestações de uso da língua e as intenções dos interlocutores, este gênero poderá aparecer ora escrito, ora falado, às vezes comporta formalidade ou informalidade, com perguntas implícitas ou explícitas, ao conceder voz a determinados grupos sociais.

No cotidiano do uso da língua, esse gênero é amplamente utilizado, ora aparece em contextos formais de interação, ora em contextos informais. No último caso, a todo o instante o indivíduo é interpelado por outros discursos sobre os quais é convidado a expor suas opiniões de maneira explícita ou implícita. Intercambiam-se papéis de entrevistador e entrevistado a qualquer momento de interação verbal e em diversas esferas de atividades humanas. Sendo assim, tal habilidade comunicativa, tanto de entrevistador, quanto de entrevistado, pode influir nos processos interacionais e em todas as áreas. Segundo Essensfelder (2005, p. 15), esse gênero faz parte do cotidiano das pessoas e “estamos reeditando, informalmente, um conceito mais amplo de entrevista” a cada nova interação.

Enquanto para o autor acima essa prática está mais ligada às esferas cotidianas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) caracterizam tal prática social de uso da língua como:

[...] altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como no jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas.

Este conceito defronta-se com a ideia anteriormente citada, pois, enquanto para um trata-se de um uso social cotidiano, para o outro trata-se de um uso monitorado em contextos formais. Outro fator importante sobre o gênero entrevista é que embora tais textos apareçam mais no âmbito da oralidade do que no da escrita, há muitas esferas de circulação nos mais variados suportes. Marcuschi (2008, p. 174) compreende suporte como:

Um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

O autor salienta, também, que este gênero faz parte do domínio discursivo do jornalismo, e aparece nas duas modalidades de uso da língua tanto escritas quanto orais, como pode ser observado no seguinte quadro:

Quadro 1: Classificação dos domínios discursivos e modalidades da língua

Domínio discursivo	Modalidade de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Jornalismo	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; carta ao leitor; carta do leitor; etc.	Entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevistas coletivas; notícias de rádio; notícias de TV; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico e boletim do tempo.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 195).

Além de aparecer nas duas modalidades, falada e escrita, as entrevistas contém marcas de seus interlocutores, como todo o texto o faz. A neutralidade discursiva, embora requisitada pelos textos jornalísticos, é sempre uma tentativa, mas não necessariamente um alcance, pois todo o texto é um produto da interação humana e está permeado por outras vozes. Assim sendo, e para finalizar, Bakhtin (2012, p. 330) destaca que

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Destarte, a polifonia discursiva de Bakhtin (2012) é aludida por apresentar-se como uma forma de compreender o processo, de fato, dialógico, na construção dos textos. Além disso, um aspecto importante, no que tange à questão socioemocional e a escrita é o de participação cidadã por meio da linguagem, por ela, é possível perceber o outro, enquanto humano, e sensibilizar-se quanto aos aspectos socioemocionais que envolvem os processos interativos e de construção do conhecimento, tanto aquele escolarizado, como o de si mesmo, presente no discurso de si e do outro.

3 MÉTODO E DESENHO METODOLÓGICO E ANALÍTICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que circunscreve a investigação realizada. A primeira parte expõe o tipo de método de pesquisa realizado: qualitativo-interpretativista. Ao tomar o termo interpretativista, o estudo também se nutre dos pressupostos da Pesquisa-ação, e seus desenhos teóricos, que também consideram em seu escopo a pesquisa colaborativa, bem como a pesquisa-formação, haja vista que a pesquisadora assume a postura ativa em que ao mesmo tempo que faz a investigação toma sua própria prática como objeto de análise.

Posteriormente, é apresentado o universo de seus participantes, bem como os procedimentos de produção de dados construídos para as análises. Para finalizar apresenta-se o delineamento do Projeto de Letramento, seus procedimentos e etapas, seguidos da formulação do corpus de dados e as categorias de análises. Inicialmente, cabe compreender a abordagem da pesquisa.

3.1 Método de pesquisa qualitativo-interpretativista

Segundo Habermas (2014), o conhecimento científico é transitório, pois dá lugar a novas teorias, reflexões e se ancora na base epistemológica da (re)construção do saber. No que se refere a pesquisa no âmbito da educação, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.10) quando ela se dá “em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social”. Sendo assim, esta investigação se ocupa da observação, análise e reflexão dos problemas, métodos e teorias para propor soluções, de acordo com a realidade observada, constituindo-se assim, em pesquisa qualitativa.

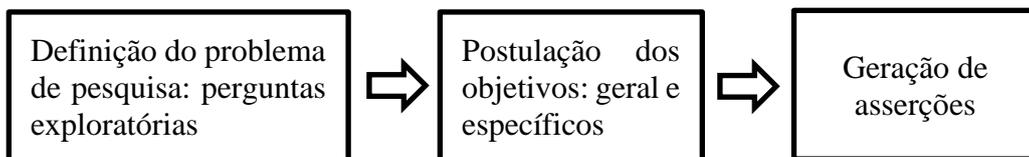
Trata-se, portanto, de se posicionar frente a realidade, e a partir dela agir e promover reflexão, pois, como bem salienta Habermas (2014, p. 12): "Todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-se [e] comandam-no". Destarte, e seguindo os passos da pesquisa qualitativa, inicialmente foram realizadas perguntas exploratórias, as quais motivaram a investigação. Para tanto, foi utilizada a plataforma de formulários do Google, *Google Forms*, a fim de compreender como os estudantes entendiam o conceito de diversidade.

Com base na questão levantada, foi possível perceber situações-problemas que ocorriam na instituição e elaborar o objetivo geral da pesquisa. Em seguida,

motivações como a reprodução audiovisual do documentário “Pro dia nascer feliz” de João Jardim (2005) e, posterior debate junto aos estudantes, bem como junto ao corpo docente, durante a formação de professores na escola, também colaboraram para a formulação dos objetivos específicos da pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, o que Bortoni-Ricardo (2008) denomina de asserções, outro passo para a pesquisa qualitativa, dentro do qual o pesquisador formula não hipóteses, mas algumas antecipações quanto aos resultados esperados. Assim, observa-se na figura 1 as rotinas iniciais da pesquisa qualitativa, propostas pela autora e utilizadas neste estudo:

Figura 01: Processo inicial da pesquisa qualitativa



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008)

Quanto a definição do problema planteado acima, “a compreensão sobre a formação da diversidade na escola”, as asserções postuladas foram: os estudantes poderão repensar de modo individual e coletivo, um conceito de diversidade que leve em consideração aspectos não só atuais, mas também de constituição histórica, dentro da comunidade escolar onde pertencem; a metodologia por projetos se apresenta como uma alternativa de trabalho docente que pode alcançar resultados mais eficientes de letramento, haja vista a importância do tema diversidade e suas ramificações neste estudo; o uso da linguagem em eventos de letramento, solicitadas pelo projeto, além de possibilitar a agência dos estudantes, como meio pelo qual seja possível manifestar-se pelos discursos, também auxiliarão nas práticas de uso da língua e seus efeitos para o alcance dos objetivos planteados.

O objetivo geral foi, portanto, analisar de que maneira o Projeto de Letramentos (PL), com foco no gênero entrevista e produção de webdocumentário, pôde contribuir para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, mediada pelo uso da linguagem, em situações reais de interação. Participaram deste protótipo, nove estudantes de 9º ano do ensino fundamental da escola pesquisada. Além disso, também foi motivação a inserção do debate sobre o tema “historicidade e diversidade

na escola” e como este estudo poderia auxiliar aos estudantes no reconhecimento da alteridade, na mudança de ótica sobre a questão da diversidade, com vistas a mobilizá-los a repensar suas práticas sociais, para a conquista de seu espaço enquanto cidadão.

Os objetivos específicos consideraram: sensibilizar os estudantes quanto ao uso da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, em situações em que se exige monitoramento de fala, no caso das entrevistas realizadas; Refletir de que maneira as manifestações na e pela língua, carregadas de historicidade, permeiam o pensamento contemporâneo; Repensar os discursos circundantes na comunidade escolar, quanto a diversidade; Perceber com criticidade os efeitos do uso da linguagem no contexto pesquisado, por meio das produções textuais; Refletir meios de atuação social pelo uso das novas tecnologias digitais; Potencializar as práticas sociais de uso da linguagem.

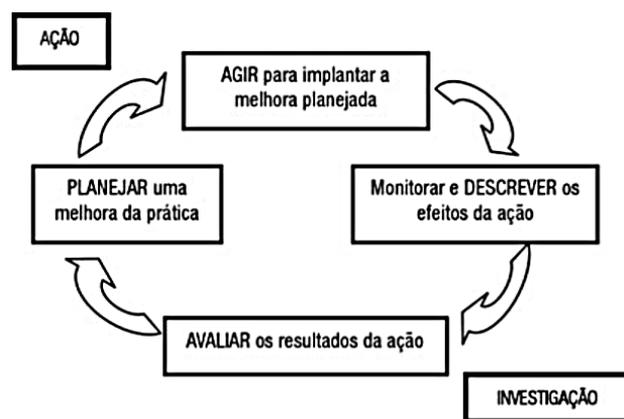
Além disso, esta pesquisa qualitativa passa pelo viés interpretativista por compreender, como assinala Bortoni-Ricardo (2008) e cientistas antecessores, que as investigações no âmbito das ciências sociais, não possuem os mesmos princípios epistemológicos de uma pesquisa relacionada às ciências exatas. O contexto sócio-histórico levantado pela primeira não é solicitado pela segunda. Assim, segundo o paradigma interpretativista, o mundo é interpretado uma vez que as práticas e significados sociais existentes no tempo-espaço da ação e os significados oriundos destas práticas, consideram o observador não como um relator passivo, mas ativo no processo da pesquisa. Assim, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Por se tratar de um estudo investigativo quanto ao uso da linguagem em sala de aula, bem como de observação das práticas sociais de uso desta língua e de como elas colaboram historicamente para a criação de discursos, esta pesquisa também é interventiva, isto é, se nutre de postulados da pesquisa-ação. Conforme salienta Tripp (2005b, p. 447), a pesquisa-ação, é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. No entanto, cabe destacar que somente alguns aspectos da pesquisa-ação foram considerados nesta pesquisa.

3.1.1 Pesquisa-Ação e seus constructos teórico-metodológicos

Dado o exposto, o diagrama abaixo apresenta as etapas da pesquisa-ação que consistem em: planejar uma melhora na prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados desta ação. Assim, segundo Tripp (2005a), estudos ancorados neste método de pesquisa científica dialogam entre ação e investigação produzindo-se assim o saber científico.

Diagrama 03: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005a)

Quanto à natureza, a pesquisa configura-se, portanto, como qualitativa do tipo interventiva com a análise interpretativista, tendo como base os princípios da pesquisa ação. A situação inicial, levantada pelas perguntas exploratórias e orientada pelos fundamentos da pesquisa qualitativa, fizeram das respostas um problema de pesquisa, uma vez que análise interpretativista é inserida no centro deste debate, como modo de refletir sobre as práticas de uso da linguagem, tendo em vista que o interesse do presente estudo está no processo que ocorre em determinado ambiente e que busca “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A Pesquisa-ação também se revela como colaborativa, motivo pelo qual a pesquisadora assume a postura ativa de docente-pesquisadora, que ao mesmo tempo que faz pesquisa toma sua própria prática como objeto de análise. Dessa maneira, compreende-se que, de fato, não há passividade no processo de investigação e ação docente quando da prática da investigação científica, em sala de aula. Nem todos os

elementos da pesquisa-ação foram contemplados nesta investigação, enfatizou-se: Diagnóstico, Planejamento das ações; Tomada de ação, Avaliação e Aprendizado. Ainda que de maneira pouco aprofundada.

Ademais, esta pesquisa é colaborativa, e considera a aproximação entre os estudos realizados no âmbito do PROFLETRAS, no grupo de estudos GEPLIAS, nas discussões da formação de professores na escola, tendo em vista que é uma temática formativa que compõe o PPP da instituição, nas reuniões de pais e nos anseios dos estudantes.

Tendo em vista o que postula Desgagné (2007, p.28), segundo o qual: a pesquisa colaborativa tem a necessidade de “reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos” [do fazer pedagógico], este estudo também aproximar a pesquisa da prática. Para tanto, foi necessária a escolha de teorias dessem conta desta aproximação entre os pares e encontrou-se no trabalho ancorado em projetos uma possibilidade. Sendo assim, e para a compreensão de como essa escolha foi realizada, seguem os aportes teóricos que fomentam a adoção das metodologias utilizadas.

Desta maneira, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.71), “A pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo [...] promover mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma ela, é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória”. Entretanto, para uma pesquisa etnográfica, há que se reservar um tempo de pesquisa maior do que a presente investigação, assim, este estudo se baseia em postulados da pesquisa etnográfica, como a observação dos atores envolvidos nos eventos de letramento pesquisados.

Assim, a natureza da pesquisa se vale das dinâmicas das relações sociais, no caso das pesquisas na área da linguagem, das relações sociais mediadas pela linguagem, de forma a compreender os atores da pesquisa no seu espaço-tempo. Quanto as pesquisas emancipatórias no âmbito educacional, destaca-se o que salienta Freire (2006, p. 46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Ainda segundo o autor, uma pesquisa educacional emancipatória, portanto, permeia o trabalho docente, de modo ético, para que se possa proporcionar aos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem o reconhecimento da importância de sua ação. Tendo em vista esses postulados, a busca por ações que privilegiem a interação entre os membros do fazer pedagógico é constante, sem desconsiderar, durante a caminhada, a importância da figura docente, como têm sugerido alguns postulados das Metodologias Ativas, que precisam ser mais bem estudados, de modo a propiciar momentos de reconhecimento da autonomia, por parte dos estudantes.

Há que se ressaltar, além de tudo, que essa também se inscreve nos pressupostos de uma pesquisa-formação, tendo em vista o planejamento, execução, análise reflexão do fazer pedagógico pelo professor diante do trabalho mediado pelo Projeto de Letramento. A investigação está mais preocupada com o processo interventivo do que com o produto gerado ao final de seu desenvolvimento, premissa da pesquisa-formação, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.41). Segundo a autora, “[os pesquisadores] estão à busca dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações”, assim, as reflexões oriundas da pesquisa, levam à ação e consideram importante o ponto de vista do observador, o qual operacionaliza suas ações.

Assim considerado, o professor pesquisador reflete suas ações no resultado da pesquisa, pois, também faz parte dela, Bortoni-Ricardo (2008). Sendo assim, o docente pesquisador não se vale somente de pesquisas externas, mas ele próprio também se propõe de saberes sobre suas práticas pedagógicas.

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Sendo a pesquisa também de cunho interpretativista, cabe ressaltar a importância da pesquisa-formação, instância a qual dialogo com Gobbi (2019). A pesquisa-formação foi suscitada neste trabalho, pois apresenta o papel do professor como protagonista de suas práticas pedagógicas, bem como, aprendiz delas. Compreender as ações tomadas em sala de aula, bem como suas causas, consequências, fragilidades, sucessos e insucessos, contribui para a formação crítico-

reflexiva do professor em sala de aula. Os resultados advindos destas práticas docentes, servem de base para análises, antes, durante e depois das atividades desenvolvidas, o que culmina na mudança de perspectivas frente ao fazer pedagógico do próprio docente, que começa a compreender como ensina, porque, em que circunstância, e agir junto à realidade que se apresenta, de modo a modifica-la.

Acrescenta-se ainda, o desafio de incluir as tecnologias digitais de informação e comunicação, em tempos de isolamento social, nessa tarefa de análise e reflexão quanto às práticas pedagógicas, que exigem novos desenhos de trabalho e ação. Além disso, Prada (2006a) compreende a construção do conhecimento como transformação coletiva da realidade na partilha com o outro. Isso posto, esta pesquisa colaborativa, que mobilizou estudantes, professores e membros da comunidade escolar, levantou informações por meio das quais foi possível refletir práticas discursivas de uso da linguagem. As teorias estudadas e os diálogos com outros fazeres pedagógicos também adentram as reflexões durante todo o trajeto de desenvolvimento do projeto. Faz-se mister, para tanto, conhecer os atores envolvidos na criação deste cenário de aprendizagem.

3.2 Cenário e atores da pesquisa

A cidade de Colíder está situada há aproximadamente 630 km de sua capital, Cuiabá. Mas, nem sempre foi assim. Durante a década de 1970 estas terras eram uma extensão do município de Chapada dos Guimarães e formava um dos maiores municípios do mundo em extensão territorial. A vinda de famílias colonizadoras para a região suscitou a necessidade de abertura de escolas, porém, como o lugar ainda não havia sido emancipado, foi necessária a junção de esforços entre membros da comunidade e representantes políticos neste feito.

Até a implantação oficial das instituições de ensino, Segundo Aranha (2019, p. 46):

A pressão levou a colonizadora a construir a primeira escola [...], que funcionava com duas salas de aula, porém sem ser regulamentada. Isso só para quem morava na cidade, pois quem morava no sítio continuava sem escola, mesmo porque as famílias iam chegando e se acampando às margens de algum ribeirão, pois ninguém sabia ao certo onde ficava o lote que havia comprado, levando meses até que conseguisse estrada para conduzir a mudança até lote adquirido.

Assim, de modo extraoficial, nasceu a primeira escola do município e em 1971, uma vez regulamentada a documentação do município, criou-se a Escola de 1º Grau Louremberg Nunes Rocha, em homenagem ao político que na época auxiliou na abertura da primeira instituição de ensino da região, e que foi entrevistado para a confecção deste projeto.

Imagem 01. Inauguração da Escola de 1º Grau Louremberg Nunes Rocha



Fonte: Aranha (2019)

A escola atendia não somente os filhos dos colonizadores, como foram construídas aos arredores de Colíder outras salas de aula em casas de “pau-a-pique”, as quais funcionavam como salas de aula satélites da escola Louremberg. Mais tarde, a lei nº 6454 de 1977 foi sancionada a qual discorreu sobre a autorização de nomes de espaços públicos de pessoas vivas. A instituição mudou de nome e passou a chamar-se Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, um apelo da comunidade em homenagem à ex-professora, que faleceu em decorrência de problemas de saúde, mas que seu legado na educação como gestora e docente da escola não foi esquecido.

Segundo entrevista realizada com a família da professora Alzira, eles foram procurados pelos membros do Conselho Deliberativo da Escola, pois seu nome foi escolha majoritária. Então, instaurado o processo para a mudança, elaborou-se um

levantamento histórico da vida da professora, a primeira da família a ter uma graduação e motivo de orgulho, por parte das irmãs. Este documento reafirmava sua trajetória profissional e foi anexado ao processo para auxiliar na mudança do nome.

Imagem 02. Fachada atual da Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva



Fonte: A autora (2019)

Hoje a escola se fundiu ao antigo CEJA Cleonice Miranda, funciona no modelo de ciclos e atende a aproximadamente 1000 estudantes, do primeiro ao último ciclo do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio Regular e EJA. Ademais, há um número aproximado de 70 indígenas de pelo menos 6 etnias distintas, são elas: Apiaká, Kaiapó, Panará, Munduruku, Tapayuna e Kaiabi. Há alunos oriundos do campo, estudantes pendulares, com necessidades físicas e cognitivas, dentre os que compõem o universo de diversidades da instituição.

Para esta pesquisa participaram ao todo 9 estudantes dos nonos anos (matutino e vespertino). Quando se iniciou o projeto eram ao todo 36. Por conta da pandemia, somente 9 continuaram. A observação quanto às necessidades advindas das realidades dos estudantes, relacionadas aos conflitos gerados na escola pela falta de compreensão quanto a convivência com a diversidade desencadeou as ações que objetivaram ampliar a competência discursiva dos alunos, por meio do uso da língua em suas modalidades oral e escrita, para discutir o alcance da cidadania mediado pelo uso da linguagem. Cabe agora, compreender de que forma se deu a elaboração do enredo do projeto.

3.3 Confeção do Enredo: Procedimentos de produção dos dados, Projeto de Letramento e suas etapas

Foi apresentado aos estudantes dos oitavos anos do ensino fundamental, ainda em 2019 o documentário “Pro dia nascer Feliz” de Jaime Jardim (2005) e, em seguida, discutiram-se situações-problema encontradas na produção cinematográfica e que se assemelhavam ao que se poderia observar dentro da escola. Os estudantes foram instigados a pensar se essas práticas ou outras, de intolerância e/ou problemas de convivência, se manifestavam dentro dos muros da escola e quais alternativas poderiam ser feitas para solucionar o caso. Em seguida, os fragmentos do debate realizado após o visionado viraram problema de pesquisa, o qual por meio de perguntas exploratórias sobre as quais a pesquisadora se debruçou, desenharam o referencial teórico que pudesse auxiliar em sua prática pedagógica.

Tais perguntas foram respondidas pela plataforma de formulários do *Google*. Posteriormente, questões relativas ao problema identificado também foram percebidas em diálogos nas reuniões da formação continuada. Partiu-se, portanto, das ações ocorridas no espaço-tempo escolar à investigação do problema, por meio da pesquisa, do planejamento das ações, da descrição, avaliação dos resultados e da interpretação advinda do processo.

Em um dos diálogos promovidos, os estudantes apontaram o gênero documentário como modo de pesquisar a origem da história da escola. Assim, outro gênero entrou em cena: a entrevista. Questionaram, posteriormente, se esse seria o melhor gênero discursivo a ser implementado, tendo em vista haver notado, dúvida logo descartada, pois, não há como obter dados sem realizar perguntas.

Um dos estudantes chegou a sugerir que poderiam ser criados pequenos vídeos nas redes sociais, no molde de um programa semanal, durante um período, o qual a maioria não se entusiasmou. Buscou-se, então, outras maneiras de manifestação, por meio das quais os estudantes pudessem realizar a pesquisa e foi encontrado o webdocumentário “Fora da escola não pode” (2019). Já no nono ano (em 2020), os estudantes assistiram ao webdocumentário e mostraram-se entusiasmados com a ideia de realizar algo semelhante, tendo em vista que, de acordo com as pesquisas realizadas não havia um trabalho direcionado a este gênero no ambiente escolar. Num primeiro momento optou-se pela organização por meio de grupos de trabalho, dentro

dos quais, cada equipe, colaborativamente, exerceria uma função dentro do projeto. Desde a direção, pesquisa quanto ao tema, a história da escola, o uso da tecnologia e divulgação dos resultados.

Em virtude da pandemia do Coronavírus e da necessidade de isolamento social o projeto não pôde acontecer assim, mas, para fins desta pesquisa, realizou-se um protótipo de webdocumentário, tendo em vista que somente nove dos trinta estudantes puderam participar. Assim, a ideia inicial de trabalho colaborativo em grupos pequenos foi abandonada e deu lugar a reuniões de pauta, dentro das quais, foram abordadas todas as questões envolvidas no processo de confecção do webdocumentário, na coletividade. O planejamento das ações, sua execução, interpretação, análise e reflexão de seus resultados seguem aportadas nas teorias estudadas e dialogadas no interior deste texto. O procedimento metodológico que desenvolveu as ideias oriundas da produção dos dados elencados acima foi o Projeto de Letramento.

Neste mundo globalizado, para que os estudantes tenham acesso à informação é necessário que eles o compreendam e interpretem os significados culturais que permeiam a construção do conhecimento, conforme Hernández (1998, p.79). Segundo o autor, “Na cultura contemporânea uma questão fundamental para que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação”. Assim, para que se chegue a essa tomada de consciência, o trabalho ancorado em projetos apresenta-se como um modo de ação pedagógica possível. Para tanto, é preciso compreender o que é um trabalho por projetos.

Para Demo (2008), o estudante se encontra no papel de pesquisador, quando a aprendizagem ocorre por meio da investigação científica, verdadeiramente instigada pela curiosidade, momento em que ele próprio consegue compreender as projeções de seu processo de compreensão, deixa de ser um objeto para o qual a ação docente se volta, e torna-se, ele também, um agente daquilo que aprende. Hernández (1998) ao tratar da pedagogia de projetos, salienta que se trata mais de uma postura diante do processo de ensino, do que, de fato, uma metodologia, e acrescenta que ensinar por projetos não significa fazer projetos, pois, para este autor o processo de ensino-aprendizagem, ancorado nesta perspectiva, nunca é fixo e apresenta-se como uma

concepção de ensino. Nesse enfoque, Tinoco (2008, p. 197) afirma que há “no cerne do trabalho com projetos, a meta de alcançar a aprendizagem significativa, ou seja, a que oferece parâmetros para a ação e possíveis transformações do mundo social”.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 6.) chamam a atenção para o fato de que a pedagogia de projetos não é em tese, algo inovador, no entanto, a compreensão epistemológica do termo, bem como a prática de projetos “pode redimensionar o ensino da língua materna”.

Trabalhar por projetos é, portanto, abrir-se para a realidade escolar, haja vista a historicidade do problema observado em diálogo com a atualidade, sem deixar de considerar os papéis dos agentes envolvidos numa atitude dialógica entre os pares, o que torna significativa a aprendizagem, segundo Hernández (1998). O pesquisador acrescenta que durante a execução das ações do projeto os registros do fazer pedagógico, se mostram importantes fontes para elaboração de pesquisas em educação. Além disso, corrobora as ideias dos PCN (1998), os quais manifestam que a concepção escolar leve em consideração um currículo integrado das disciplinas, favorecendo a autodireção e que a avaliação se dê de modo que a aprendizagem tenha feito sentido na vida dos agentes envolvidos. Para isso, é preciso registrar e analisar todo o processo.

Além disso, com a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, esses registros ganharam outros formatos, afora o diário de campo (fotografias, áudios, vídeos, etc). Assim, fizeram-se necessários novos reordenamentos do currículo, ao longo dos anos, tanto no tocante a legislação como as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da LM. A junção entre o enfoque educacional por projetos, tendo em vista os processos de letramento, deram origem aos Projetos de Letramento que se apresentam como alternativas de repensar o planejamento de aulas na disciplina de Língua Portuguesa, no sentido de oferecer uma proposta que reconfigure os papéis dos agentes envolvidos nesse processo. Conforme Kleiman (2006, p. 85):

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

O reconhecimento da escola como um dos agentes transformadores, e não somente a centralização desse desafio na figura do professor, constitui uma das bases do PL. Quanto ao docente, Kleiman (2006, p. 85) afirma, ainda, que “as representações das funções do professor comportam, já há tempos, uma mudança significativa: o professor organiza, orienta, mas não impõe, com vistas a colaboração e a cooperação na interação”. Nesse sentido, a pesquisadora propõe que o professor seja um agente de letramento. Seu papel é o de, não somente mediar o processo, mas, participar dele de maneira dialógica junto aos estudantes, de modo a proporcionar aos estudantes a agência de sua própria aprendizagem.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 53) destacam que ao desterritorializar o saber: “[...] o aluno deixa de ser alguém que apenas acumula verticalmente o conhecimento e passa a ser um agente que alarga o seu domínio de experiência e de vinculação com o mundo vivencial”. Além de repensar os papéis assumidos pelos agentes, as autoras chamam a atenção para outro aspecto que se faz importante, ao escolher o trabalho por projetos, a consideração do tempo enquanto elemento problematizador construído social e historicamente. Segundo as autoras:

o tempo escolar não é uma estrutura neutra; ele carrega, implicitamente, uma determinada concepção pedagógica, que proporciona, por sua vez, uma visão de aprendizagem que orienta condutas, organiza atividades, determina o aceitável e o impróprio, além de permitir ou negar determinados comportamentos. (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 54).

Destarte, as novas concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de LM evidenciam as práticas sociais da linguagem em eventos de letramento, e sugerem que estes estejam inseridos em projetos, que se apresentam como uma das alternativas para repensar o papel da escola, na contemporaneidade. Conforme Oliveira (2008), a mudança de concepção que tem ocorrido por parte de agentes da educação, que consideram o processo dialógico de ensino e aprendizagem no espaço escolar, como uma oportunidade de agência dos estudantes na constituição de suas próprias narrativas de vida, propõe que o aluno possa perceber a relação entre o conhecimento gerado na escola às suas experiências construídas em outros espaços sociais. Essa agência passa pelo crivo da linguagem, mas não se encerra dentro dela. Segundo Oliveira (2008, p. 97):

De fato, todas as nossas ações são objetivadas pela linguagem, mas a palavra é apenas uma parte dessa ação comunicativa. A esse agir integram-se outros elementos – disposições, crenças, ideologias, emoções, sentimentos, interesses, conhecimentos, experiências, contextos, memórias – que lhes dão expressão.

Consoante esses argumentos, uma das alternativas ao ensino de língua materna na abrangência de tais elementos constitutivos do letramento, é a elaboração de um PL, que, segundo Oliveira (2008, p. 97), “corresponde a uma forma de ação no mundo organizada para atingir objetivos e interesses individuais e sociais, estando sistematicamente associada a noção de problema” e embora o docente, muitas vezes, vislumbre o trabalho com projetos como uma receita didática, ele [...] “apresenta-se como um apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação” (OLIVEIRA, 2008, p. 97).

Para compreender bem o termo Projeto de Letramento, vale um acréscimo quanto aos objetivos desta tomada de ações, sugeridas pelo PL, apresentadas por Tinoco (2008, p. 199), segundo a qual:

Diferenciando-se da maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que partem de um tema, em geral, do calendário escolar (meio ambiente, folclore, semana da pátria), os projetos de letramento surgem de um interesse da vida real de estudantes e professores.

Tais interesses, segundo Oliveira (2008), se subdividem em elementos básicos, sem os quais os eventos de letramento não se constroem. Esses fundamentos são divididos em consideração a duas categorias: os elementos visíveis (participantes, ambientes, artefatos e atividades) e os constituintes não visíveis (participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas). Ambas as categorias estão conectadas em razão dessas práticas.

A autora destaca, ainda, que o fato destas categorias:

estarem vinculadas a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja, rua, lojas, órgãos oficiais etc.), a aspectos particulares da vida cultural (letramento na academia, letramento no lugar de trabalho etc.) e a diferentes sistemas simbólicos (letramento eletrônico ou virtual, letramento musical, cinematográfico etc.) há diferentes orientações de letramento, devendo o termo ser, dessa forma, usado no plural – letramentos. (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Assim sendo, o uso do termo multiletramentos acompanha o aporte teórico dos estudos da LA, em atenção ao seu caráter interdisciplinar e que aponta para várias direções, devido sua natureza plural:

cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística, estando nele embutidos: processos de aquisição, formas particulares de engajamento, rotinas, ritos, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, dimensões textuais, gêneros, discursos, instituições, disposições, imagens e processos de regulação específicos, entre outros. Os letramentos são, por isso, situados, localizados em tempos e espaços sociais. (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Esse trabalho, toma como base o PL e visa refletir sobre as práticas pedagógicas, porém não se encerra na elaboração das atividades, mas pretende, sim, analisar aspectos constitutivos do planejamento, no tocante a disciplina de LP e move ao exame das práticas sociais envolvidas na elaboração desta, de modo a servir mais como uma atividade reflexiva, preocupada com o processo do que de implementação de novos recursos educacionais com foco no produto. Acrescenta-se ainda que o tema diversidade é a chave propulsora da elaboração deste PL, entendida como um problema sobre o qual cabe discussão em sala de aula, conforme apontado pela comunidade escolar, em questão.

De acordo com Street (2014), o estudo sobre letramentos está numa fase de transição, a qual considera a escrita como um meio de composição de signos multifacetada, que dialoga com a oralidade e outras semioses e que tem usos e funções diversos dependendo do contexto. O autor reflexiona, ainda, sobre a importância de compreender as práticas de letramento como um processo em construção, sem perder de vista o tempo e espaço em que acontecem os eventos de letramento, bem como quem são os agentes que deles participam e suas relações de poder. Assim, uma das defesas levantadas pelo autor é a de que o letramento se dá por meio de ações sociais. Rojo (2005) salienta que o cotidiano de um brasileiro comum é permeado por eventos e práticas de letramento, que variam de acordo com a realidade social de cada indivíduo.

Street (2014) utiliza, para tanto, um modelo que se opõe ao conceito dominante - enfoque autônomo - o qual concebe os agentes do processo de letramento, no

entorno escolar, tais são eles: escola, texto e sujeitos, por exemplo, como independentes do contexto social. Esta nova concepção – enfoque ideológico - concebe o letramento, no sentido de práticas sociais, que consideram esses agentes, de acordo com as relações estabelecidas entre eles, a cultura, a história e os discursos localizados no tempo e no espaço, quando e onde se inserem. Para tanto, o autor sugere o abandono de determinados hábitos que privilegiam certos agentes, culturas, histórias e discursos em detrimento de outros e, para isso, parte para a conceituação de demais elementos que constituem o letramento: poder, identidade e agência. O autor salienta, ainda, que:

Nessa perspectiva, a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto - não existe nenhuma explicação universal sobre o “oral” e o “escrito. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir no mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. (STREET, 2014, p. 17).

Assim, a natureza social do letramento aliada ao caráter múltiplo das práticas letradas, conforme evidencia Street (2014), avultam no trabalho docente o tratamento dado aos usos sociais da língua, sejam eles orais ou escritos, sem priorizar uma ou outra maneira, e ainda como citado acima, incluem-se novos elementos de reflexão. E para finalizar este ensejo, Rojo (2009, p. 99) complementa:

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Consoante essa perspectiva, observa-se que os pesquisadores brasileiros têm se ocupado do estudo sobre letramentos, mais recentemente com os multiletramentos, e com os resultados das práticas escolarizadas oriundas desses estudos, como observado em Rojo (2009), e a pesquisa sobre letramentos sociais vem ao encontro a este PL, porque o movimento de repensar as práticas sociais numa perspectiva transcultural de letramento, é uma realidade latente.

Dado o exposto, faz-se mister ainda, o destaque das funções exercidas pelos agentes educacionais frente ao ensino público no Brasil, elucidadas pela BNCC (2017), dentre elas: a promoção do acercamento do estudante em situações, nas

quais ele possa sentir-se inserido como cidadão. Segundo Oliveira (2008), o trabalho docente ancorado em projetos apresenta-se como uma alternativa de mudança de perspectiva, quanto ao letramento escolar. Ideia corroborada por Tinoco (2008, p. 207) ao afirmar “Diferente do modelo tradicional de ensino, nos projetos de letramento, as atividades de leitura e escrita são demandadas pela situação social e pelas pluralidades que a constituem”.

Essa metodologia de trabalho proporciona aos agentes envolvidos no labor educativo, não só uma nova percepção das representações do universo ao qual fazem parte, mas também a possibilidade de que tais partícipes, possam atribuir significado às suas ações de letramento, e a si mesmos, promovendo, assim, sua agência nas mais diversas ações sociais, construindo, assim, sua participação crítico-cidadã. Deste modo, “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes”, como apregoa Oliveira (2008, p. 61).

Sobre este ensejo, a BNCC (2017, p. 67) acrescenta:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Há que se acrescentar junto a esse discurso apresentado pelo documento a excepcionalidade das aulas remotas e o desafio de alcançar uma aprendizagem, de fato, significativa, aliadas as contribuições teórico-práticas feitas até o presente momento.

Outra questão relevante, trata da importância do uso de textos que valorizem a oralidade em sala de aula, Marcuschi (2005) em diálogo com Antunes (2003) concluem que as atividades elaboradas em sala de aula de Língua Portuguesa, precisam considerar questões relacionadas aos gêneros orais. Nesse discurso, vale lembrar a quantidade de gêneros oriundos das novas tecnologias que trazem os textos orais para o cerne da discussão.

Além disso, Rojo (2013) evidencia, ao tratar dos multiletramentos, que a cultura escrita, valorizada em sala de aula, muitas vezes exclui outras formas de manifestação oriundas de práticas cotidianas, como a escrita de bilhetes, por exemplo. A autora sugere que ao escrever há uma questão de preservação da face promovida pelo autor do bilhete, pois as manifestações orais exigem uma exposição maior frente ao uso da língua. Tais manifestações de oralidade precisam entrar no currículo da escola a fim de alcançar não só a diversidade de práticas de letramento(s), mas que estas práticas tornem as ações mediadas pela língua, significativas aos estudantes.

Foram realizadas ao todo 9 etapas, as quais seguem resumidas no quadro 01 abaixo:

Quadro 2: Etapas do PL: Webdoc vozes da diversidade na escola

Etapas	Procedimentos
Primeira	Coleta de dados por meio de debates e do <i>Google Forms</i> .
Segunda	Estudo do conceito de identidade à luz curta-metragem “Zero” de Christopher Kezelos (2010) e discussão, quanto as relações entre o conceito de identidade, como elas se formam no mundo contemporâneo e como convergem com o conceito de diversidade. Os dados coletados foram gravados, transcritos e serviram de corpus para posterior análise.
Terceira	Leitura e interpretação de entrevistas que versam sobre o conteúdo temático da diversidade. Texto 02: Entrevista com Macaé Evaristo, para o Seminário Diversidade Cultural. Texto 03: Entrevista com Maria – Projeto: #HUMAN. Os questionários realizados nesta etapa auxiliaram a compreender os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o gênero entrevista.
Quarta	Estudo das características do gênero entrevista elencados durante a realização das atividades da terceira etapa e formuladas pelos estudantes, por meio de pesquisas pela internet.
Quinta	Análise da entrevista de Macaé Evaristo e a percepção quanto a formação das identidades, conceitos de identidade, formação de preconceitos e constituição da entrevista como gênero discursivo.
Sexta	Análise linguística na construção de textos do gênero entrevista com dados criados a partir das observações, quanto a variação dos pronomes nos textos dos alunos.
Sétima	Planejamento das perguntas para a escrita do gênero entrevista e posterior transformação do texto escrito em texto oral. Participação da jornalista Luzimar Collares da TV Centro-América de Cuiabá, para a qual os alunos formularam as primeiras perguntas.
Oitava	Estudo acurado do gênero webdocumentário
Nona	Divulgação dos resultados. Os resultados foram divulgados por meio do <i>Blogspot</i> do <i>Google</i> , bem como pela plataforma de reprodução de vídeos do <i>You tube</i> . Link 1, Página do projeto: https://webdocvozesalzira.blogspot.com/ Link 2, Vídeos <i>webdoc</i> no <i>You tube</i> : https://www.youtube.com/channel/UCMfVXUYv5sXJ5tKWRiMMBPQ

O planejamento das etapas de pesquisa só foi possível por meio da formulação de corpus de análise, quanto às necessidades que se apresentaram, durante os diálogos propostos. Estes dados, seguem dialogados abaixo, intermediados pelas discussões, tanto no período de planejamento, quando de desenvolvimento de todas as etapas de pesquisa, bem como com as teorias que embasaram a pesquisa.

3.4 Formulação do *corpus* de dados e as categorias de análise

Tendo em vista a pesquisa interpretativista, as respostas às perguntas feitas pela presente pesquisa considerarão três escopos de análises: A primeira trata das percepções anteriores a elaboração do projeto e revelam as evidências para a formulação deste. O outro promoverá a reflexão concernente ao desenvolvimento do Projeto de Letramento(s) (PL), a escolha do gênero webdocumentário e produção de entrevistas, e sua contribuição para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, mediada pelo uso da linguagem, em situações reais de interação.

Para finalizar, o último analisará como a historicidade da diversidade na escola pode auxiliar aos participantes no reconhecimento da alteridade, na mudança de ótica sobre a questão supracitada, com vistas a mobilizá-los a repensar suas práticas sociais, e assim auxiliá-los na conquista de seu espaço enquanto cidadão. Os diálogos realizados com os estudantes durante todas as etapas do processo foram gravados e transcritos. Seguem intermediadas à luz do corpo teórico que embasou a pesquisa. As evidências linguísticas e o protótipo de projeto faz parte da formulação do *corpus* de análise da pesquisa.

4 DIÁLOGO E EVIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO DAS ELUCIDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO(S) COM ÊNFASE PARA A HISTORICIDADE E DIVERSIDADE

Este capítulo destina-se a apresentar de forma detalhada o desenvolvimento dos diálogos iniciais para a coleta das evidências e posterior desenvolvimento das etapas do Projeto de Letramento(s), seguido da seleção do *corpus* e análise dialogada junto às teorias nas quais a pesquisa se insere. Num primeiro momento, serão apresentados dados que culminaram nas perguntas de pesquisa. Em seguida, de que forma ocorreu a transmutação do projeto em protótipo. Em atendimento às razões éticas, os fragmentos coletados dos diálogos promovidos com os alunos e que seguem entremeio às análises estão identificados pelas insígnias: Aluno A, Aluno B, e assim sucessivamente. Excertos do diário reflexivo também aparecem dialogadas junto às análises.

4.1 Norteamentos para a decisão coletiva quanto ao tema que culminou nas perguntas de pesquisa da primeira etapa

Foi realizado um mapeamento quanto à necessidade percebida pelos docentes da escola, sobre o trabalho com o tema “Diversidade no espaço escolar” que também está presente no PPP da instituição, conforme o que se observa abaixo:

Faz-se mister incorporar nas práticas pedagógicas em todas as disciplinas, eixos transversais que tratam da diversidade no espaço escolar, tendo em vista o espaço-tempo em que a instituição se encontra. É preciso contemplar as diferenças todas que se inserem neste ambiente, a saber: diferenças físicas, cognitivas, étnicas, religiosas, ideológicas e, principalmente, sociais. (PPP, 2019, p. 57).

Durante todo o ano letivo de 2019, a comunidade escolar pesquisada presenciou e/ou relatou conflitos ocorridos dentro e fora do espaço institucional, os quais, em parte, oriundos das divergências de pensamento e em decorrência do não-respeito às diversidades. Na aula de LP, os estudantes leram um texto do material didático sobre a diversidade urbana nos grandes centros, e foram convidados a fazer a relação entre tais acontecimentos com seu contexto social. Em grupo, questionaram-se quanto às suas próprias identidades e relataram conflitos no espaço escolar advindos dessas formas diferentes de ser e estar no mundo.

Imagem 03: Formação de grupos para o debate sobre os conflitos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Com base nos questionamentos levantados pelos estudantes, realizou-se um debate regrado sobre a convivência escolar e a diversidade, no qual foi possível perceber que a escola é permeada de uma multiplicidade de vozes que divergem advindas de crenças ideológicas, formação étnica, constituição familiar, além dos casos especiais que abarcam o campo das deficiências físicas e de mobilidade reduzida, como também as do campo cognitivo. Houve momentos de exaltação, durante o debate no tocante às crenças religiosas, questionamentos sobre o “privilégio” que alguns pensam ter os estudantes indígenas no que se refere às suas faltas, na presença de um aluno diagnosticado com espectro autista, certos discursos intolerantes durante os turnos conversacionais em que o aluno se manifestou, e a curiosidade de alguns estudantes em saber como era no passado conviver na escola com essas diferenças. Notam-se aqui questões que envolvem a necessidade de reflexão sobre as habilidades socioemocionais e da historicidade como forma de compreensão do tempo presente.

Foi realizada uma sondagem inicial sobre os principais problemas enfrentados pelos estudantes no espaço escolar advindos da diversidade. A escolha desse tema se deu igualmente pela comunidade escolar (pelos professores, gestão escolar, demais servidores da instituição, e conversas informais entre estudantes pelos

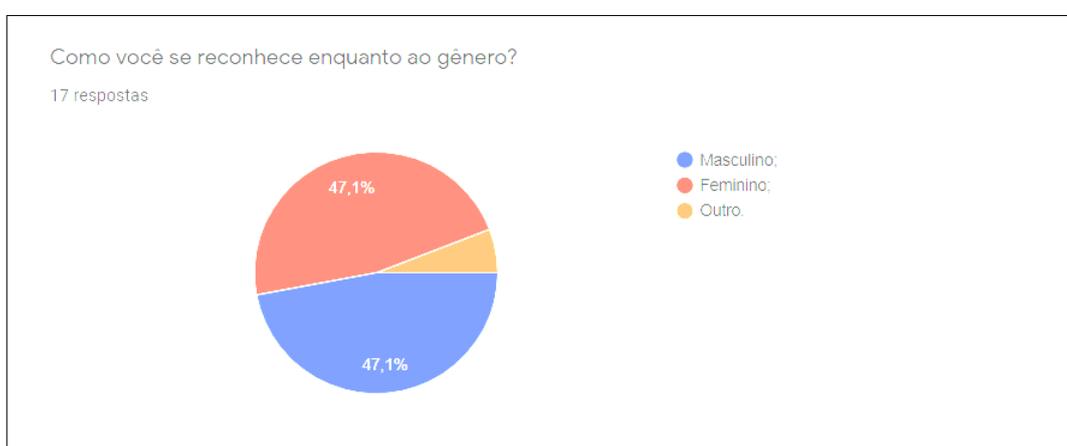
corredores) e levado para a sala de aula, por meio de um questionário criado no formulário do *Google Forms* com o objetivo de mobilizar discussão e reflexão.

Em seguida, houve a apreciação do videodocumentário “Pro dia nascer feliz” de João Jardim (2005). Por fim, apontamentos dos principais conflitos que envolvem os jovens do documentário e da unidade escolar pesquisada, para reflexão e análise das condições que originam os conflitos na escola pesquisada. Levantamento do que pode ser feito para melhorar a situação por meio de um debate regrado que foi gravado pela professora, em áudio e em formato *mp3*. Seguem alguns excertos selecionados para a compreensão da motivação desse projeto.

4.1.1 Diálogo em ação e coleta dos primeiros indícios sobre o conceito de diversidade e a importância da historicidade

Dos 23 estudantes, 17 responderam ao *Forms*, pois estavam presentes no dia. A idade dos participantes ao responder à pergunta variava entre 14 a 15 anos. Dentre as perguntas realizadas havia uma relacionada à identificação com o gênero, a qual evidenciou a existência de pelo menos 1 pessoa que não se reconhecia dentro da identidade de gênero proposta pelo questionamento.

Gráfico 1: Questionamento sobre o conceito de diversidade



Fonte: Acervo da autora (2019)

Para esta pergunta, um estudante respondeu não se reconhecer no gênero masculino ou no feminino. Como havia identificação no formulário. Em contato com a estudante, solicitei permissão para realizar a gravação do diálogo e ela consentiu.

Fragmento do diálogo (1): Diversidade em diálogo

[...]

Professora: Vi que no formulário você respondeu que não se reconhece nos gêneros masculino e feminino.

Aluna A: Eu ainda não me decidi.

Professora: Você vê isso como um processo de decisão?

Aluna A: Sim, eu decido né?

Professora: Entendo. Seus colegas sabem da sua inclinação para essa resposta?

Aluna A: Alguns sabem.

Professora: E como você se sente sobre isso?

Aluna A: Ah, normal, tipo, são poucas pessoas, e tipo, elas entendem o que eu sinto, entendeu?

Professora: Entendi. Podemos falar sobre esse tema em nossas pesquisas.

Aluna A: Podemos, mas minha mãe vai ficar sabendo?

Professora: Sua identidade não será revelada, podemos somente debater essa questão como um tema habitual de conversa e reflexão.

Aluna A: Eu gostaria mesmo, acho que a gente precisa falar sobre isso.

Com referência ao conceito de diversidade, seguem relatos selecionados da plataforma *Google Forms*, criado pelos estudantes. Os grifos foram realizados pela autora para posterior discussão. O critério de seleção utilizado foram respostas que se diferenciaram das demais: O que é diversidade?

Excerto 01, Aluno A: É quando você vê que existem muitas pessoas que pensam diferente, que tem gostos diferentes, que não se enquadram nos padrões exigidos pela sociedade, isso é diversidade,

Excerto 02, Aluno A: É ser diferente num mundo igual,

Excerto 03, Aluno B: Quando você não é aceito pela sociedade, geralmente é porque é diferente. A diversidade é isso, cada um sendo diferente, de acordo com aquilo que escolheu pra viver, e precisa aceitar as críticas que vem de outras formas de pensar,

Excerto 04, Aluno C: Diversidade é respeitar aquilo que é diferente da gente, nossa escola por exemplo tem bastante diversidade, mas não é todo mundo que respeita todo mundo.

Excerto 05, Aluno D: Ser diferente é ser diverso, então a gente pode dizer que diversidade é isso, quando você é diferente e percebe a diferença em outras pessoas e todos convivem bem apesar disso.

Os estudantes foram convidados a pensar sobre essas afirmações que partiram deles próprios. Para tanto, foram realizados os seguintes questionamentos: 1) Com qual das respostas você se identifica mais e por quê? 2) Há alguma dessas afirmativas com a qual vocês discordam, quais? 3) Algum termo não compreendido ou que vocês

gostariam de debater para ficar mais bem explicado? Optou-se por deixar algumas marcas de oralidade, bem como as variações na marcação de plural nos sintagmas nominais e verbais, para justificar o *corpus* de análise linguístico selecionado mais adiante.

Fragmento do diálogo (2): Apesar da diversidade?

Aluna A: Pssôra, eu não sei quem respondeu, mas uma coisa me incomodou. Teve uma fala que a senhora leu e que dizia apesar disso. Não entendi apesar disso.

Aluno B: Ah eu entendi sim, quer dizer que apesar de ser diferente todos deve viver de boa.

Aluna A: Mas quando você usa a palavra apesar, tipo, o sentido de apesar é um sentido contrário, quer dizer, se eu digo que a diversidade é uma coisa boa, que eu acredito que é o objetivo da nossa pesquisa, e eu uso a palavra apesar, parece que na verdade a pessoa entendeu que a diversidade é uma coisa ruim e que apesar dela as pessoas vivem de boa.

Aluno B: Mas, eu não acho que tem esse sentido.

Aluna A: Então a resposta foi sua?

Auno B: Não, eu não acho que a pessoa que respondeu ache que a diversidade é uma coisa ruim, talvez ela errou em colocar essa palavra aí.

Aluna A: apesar dela ter usado apesar... (risos)...

Professora: Interessante sua percepção quanto ao uso deste advérbio, é isso mesmo, ele tem valor de contrariedade, agora basta saber se quem emitiu a opinião desconhecia o valor dessa palavra ou não.

Aluna A: Acho que pensando bem, conhecendo meus colega e quem tá aqui participando da pesquisa, acho que não teve a intenção de dizer que a diversidade é ruim. Eu só fiquei pensando mesmo.

Professora: Excelente forma de refletir sobre a língua. Quando desconhecemos o valor de uma palavra em seu contexto, corremos os risco de dizer coisas que não gostaríamos de haver dito.

Aluna C: Eu não tinha parado para pensar sobre isso até agora.

Professora: Sobre o que.

Aluna C: Essa palavra aí que ela falou.

[...]

Foi solicitado que os alunos relessem os excertos destacados. A primeira reflexão advinda dessa leitura foi a discussão quanto ao uso do termo padrão:

Fonte: Print de pesquisa realizada no Google em 2020

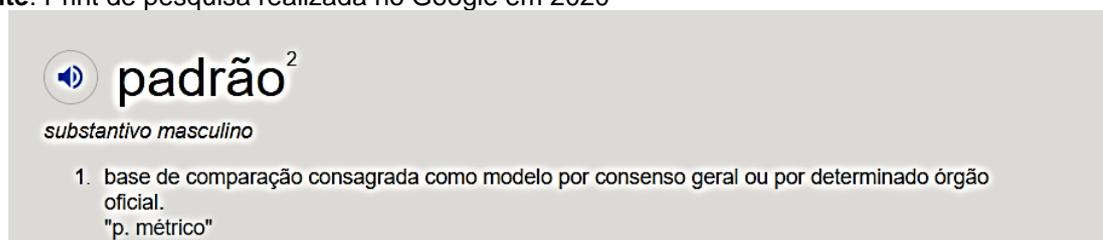


Figura 02: Conceito de padrão

Depois de ler e debater o conceito, os estudantes refletiram sobre quais padrões mais se discutem nos dias de hoje, ao passo que a resposta foi uníssona: padrões de beleza, como aponta o fragmento de diálogo abaixo.

Fragmento do diálogo (3): A beleza na história.

[...]

Aluna D: Eu lembrei da professora de história do ano passado. Ano passado, ela... co... pediu pra gente fazer... uma pesquisa, sobre isso.

Professora: Sobre padrões de beleza?

Aluna D: Não, a gente leu um texto que falava sobre o preconceito, era vários preconceito, e nós ficamos com o preconceito contra os gordinho. Então nosso grupo pesquisou e achou que a história da beleza muda com o passar dos anos.

Professora: Pode compartilhar conosco?

Aluna D: Sim. Primeiro a professora mostrou pra gente aquele homem do pintor famoso, como é que era o nome?... Aquele que era perfeito que tinha tudo as medidas...

Professora: O homem Vitruviano de Leonardo da Vinci?

Aluna D: Sim, aquele dos braço abertos né?

Professora: Isso mesmo.

Aluna D: Então, a gente pesquisou sobre essa questão dos padrões de beleza e chegamos a conclusão de que muda com a história.

Professora: E qual é o padrão dos dias de hoje?

Aluna D: A gente, tipo, primeiro a gente estudou que é sempre dos mais importante, né? o padrão, tipo, quem faz a moda, quem faz as coisa ficar conhecidas são as pessoas que têm mais dinheiro. Então, os padrão de beleza é criados por essas pessoas.

Professora: Você quer dizer que os padrões de beleza são criados pela classe dominante, pessoas que possuem maior poder aquisitivo, certo?

Aluna D: A professora faz o que a gente diz parecer mais bonito.

Professora: É só uma outra forma de dizer a mesma coisa.

Aluna D: É tipo, mais formal né?

Professora: Tipo isso.

Aluna D: Mas, então, a gente notou que teve um tempo em que mulher gorda era um padrão de beleza, tinha até as obra de arte, escultura, que fazia a mulher mais gordinha...

Professora: Você quer dizer, representavam?

Aluna D: Isso. Representavam, e a gente descobriu que só era gordinho na época, quem tinha dinheiro pra comprar comida, então o padrão de beleza era ser gordo.

Professora: Interessante.

Aluna D: E daí tem toda uma história, mas nos dias de hoje a professora pediu pra gente pensar o que era o padrão de beleza e a gente chegou a conclusão que é ser *fitness*.

Professora: Por quê?

Aluna D: Porque só vai pra academia, estética, toma remédio pra emagrecer, usa produtos de beleza e paga *personal*, quem tem dinheiro. Ôh professora sabe quanto é pra pagar um *personal*? É muito caro.

Professora: Interessante a pesquisa de vocês.

A partir deste diálogo, os estudantes começaram a debater sobre o conceito de beleza, conforme suas concepções. Refletiram, também, sobre o conceito de igualdade e chegaram à conclusão de que o mundo não é igual, mesmo que os padrões se repitam, cada um vive de um jeito, tem suas ideias e chega a algum lugar com elas. Concordaram, com restrições, que geralmente, quando você é diferente, é excluído da sociedade. No entanto, concluíram que todos são diferentes, então seriam todos excluídos se pensassem desse modo.

O contexto sócio-histórico contemporâneo, em grande parte construído a partir das dicotomias de pensamento, evidenciam a importância que tem as instituições de ensino, na promoção de um ambiente escolar reflexivo, no tocante a historicidade e a diversidade. Para a compreensão deste termo, faz-se necessário o entendimento do conceito de identidade. Para tanto, utilizou-se o recorte conceitual cunhado a partir do século XX. De acordo com Stuart Hall (2006, p. 13), na pós-modernidade, “[a identidade] é definida historicamente, e não biologicamente”. O autor discute que sua construção não ocorre de maneira unificada, mas fragmentada, alimentada por uma multiplicidade de outras identidades, que interpelam os sujeitos no seu processo de formação humana.

Embora o termo pós-modernidade apareça na construção desse conceito, prefere-se, para o estudo em pauta o termo hipermodernidade³. Este, tem suscitado novas formas reconstruídas e fragmentadas de pensar sobre o mundo contemporâneo e sendo a educação uma das esferas sociais ativas deste tempo, logo, também entremeia as mudanças de comportamento, que, amparadas pela globalização, motivam novas percepções sobre as políticas públicas voltadas a este enfoque.

Dada a pertinência do fato, faz-se importante a elucidação quanto as reflexões a um ensino de LM, que possibilite a aproximação do estudante às práticas de linguagem, de modo a promover seu alcance à cidadania. Trata-se de um ensino democrático de acercamento às práticas sociais, as quais, são atualizadas pelas

³ Termo cunhado pelo filósofo Gilles Lipovetsky (2004) por reconhecer que não houve uma ruptura entre o período moderno e este o qual se vive. Desta forma, prefere não utilizar a nomenclatura Pós-modernidade, embora, outros filósofos assim o compreendam. Não há um consenso entre os pensadores, sobre qual termo seria o ideal para nomear o estado atual das coisas no mundo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007), por exemplo, prefere denominá-la Modernidade Líquida, ainda assim, não é possível considerá-los sinônimos perfeitos, pois, as vozes discursivas que os formam, embora se bifurquem, nem sempre são as mesmas.

novas transformações coletivas provocadas, em parte, pela popularização de novas tecnologias, principalmente, advindas dos meios digitais.

Cabe evidenciar, portanto, a função das instituições de ensino no tocante a potencialização das habilidades socioemocionais, dos agentes envolvidos no processo educativo, para lidar com as atuais conjecturas de poder da sociedade, no que tange às diferenças identitárias, em convívio no mesmo espaço e, muitas vezes, em conflito.

Tais habilidades passam pelo interstício dos estudos da linguagem. A língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, é produto das interações sociais, conforme afirma Bakhtin (2012). Historicamente, a humanidade tem buscado o fortalecimento destas relações, que, em parte, ocorrem por meio do uso que se faz da linguagem, como modo de expressão do pensamento.

O autor supracitado compreende a natureza da palavra e sua enunciação como uma construção social, logo ideológica. “A ideologia é um reflexo das estruturas sociais, assim, toda a modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 15). Nesta perspectiva, compreende-se que língua e linguagem não nascem fora de um contexto sócio-histórico de enunciação.

O pensador salienta que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2014, p. 33). A língua é, portanto, um destes fragmentos, construída a partir de instâncias de negociação que transitam no âmbito das relações sociais. O autor notabiliza a importância da linguagem nas relações humanas, dispondo-a no centro dessas. Assim, a enunciação ocorre porque há uma predisposição de um indivíduo em relação ao outro, numa associação dialógica.

Esse diálogo também pode ser realizado com Antunes (2003), visto que compreende a língua numa relação de interdependência entre ela, a cultura de seu povo, e suas identidades. E que o entendimento desse fato pode auxiliar na compreensão de que uma educação em LM favorece as práticas de linguagem e o diálogo entre tais elementos ao possibilitar uma formação escolar cidadã.

O próximo fragmento apresenta um confronto de ideias gerado a partir dos termos aceitar as críticas, retirado dos excertos:

Fragmentos do diálogo (4): “Aceitar a gente não tem não”.

Aluna A: Aceitar a gente não tem não. No máximo respeitar que o outro é livre pra dizer o que ele pensa, mas se alguém pensar alguma coisa de mim e dizer isso na minha cara e isso me ofender, eu não tenho que aceitar só porque ele pensa diferente.

Aluno B: É, eu concordo, aceitar, aceitar, depende muito o que é aceitar.

Professora: Entendo aceitar como estar de acordo com algo. Alguém pensa diferente?

Aluno B: Não, mas se for assim, daí aceitar não, porque como a M. E. falou, a gente não precisa aceitar, mas respeitar...

Aluna A: Às vezes nem respeitar porque se o que ela diz te ofende, como é que você vai respeitar?

Professora: E daí nascem os conflitos. Precisamos refletir os motivos que levam aos conflitos, é exatamente esse objetivo de nossa pesquisa, compreender a origem dos conflitos advindos da diversidade.

Todos concordaram com a ideia de que é preciso investigar a origem dos conflitos. Quanto ao último termo destacado, uma aluna já havia percebido e realizado a reflexão quanto ao uso do advérbio em questão. Então, baseado nestas respostas dos estudantes, pesquisou-se materiais que pudessem ser utilizados para tratar do tema, bem como foram propostas pesquisas livres sobre o tema, para que cada um pudesse contribuir com o trabalho.

4.1.1.1 Da tela para o debate: reflexões acerca do problema de pesquisa e o uso das tecnologias no percurso de desenvolvimento da primeira etapa

Em aula subsequente foi reproduzido o filme “Pro dia nascer feliz” de Jaime Jardim (2005) e, posteriormente, organizado uma mesa redonda para discussão dos vários temas que foram percebidos quando da reprodução audiovisual. Na aula dedicada para a apreciação ao documentário, houve problemas técnicos oriundos da tecnologia e falta de recursos na escola. Em primeiro lugar, ao chegar na instituição a professora dirigiu-se ao laboratório de informática retirar o aparelho de reprodução multimídia, o qual estava sendo usado por outra colega em outro espaço, sem agendamento. Não teve coragem de solicitar que devolvesse o aparelho, questionada sobre o uso a outra discente relatou que havia combinado com os estudantes menores para assistir a um filme no dia. Haviam, inclusive, combinado de fazer um lanche, enquanto assistiam.

Como são estudantes carentes, a pesquisadora desistiu da ideia de pedi-lo de volta. A alternativa foi usar o projetor multimídia mais antigo. Ele não era, porém, compatível com a saída de seu computador HDMI, o aparelho da escola possui entrada VGA, outro formato. Além deste equipamento, outro problema suscitado foi que encontrar uma caixa de som que funcionasse. O primeiro aparelho não precisava, mas esse mais antigo, não reproduzia som sem a conexão com um aparelho externo. Segue um excerto do diário reflexivo da pesquisadora sobre esse momento. Entrada do dia 22/10/2020.

A escola só tem dois projetores, um é multimídia o outro é um Datashow mais antigo. Agendei o uso do primeiro, tendo em vista que para a utilização do segundo seria necessária mobilização de outros equipamentos. Porém, quando cheguei na escola o aparelho já estava sendo utilizado por outro profissional, que havia prometido às crianças a exibição de um filme, só havia esquecido de agendar no controle do laboratório. Optei pelo uso do outro aparelho, porém até que ele funcionasse adequadamente, perdemos quase 40 minutos de aula. Os alunos me auxiliaram na busca dos equipamentos. Hoje o profissional responsável pela informática não se encontrava na instituição. Alguns estudantes se dispersaram e propor cooperação foi um processo desgastante. No período vespertino não houve maiores problemas.

Há que se ressaltar a falta de investimentos em equipamentos tecnológicos nas escolas, além da questão logística. São dois equipamentos para uma média de 30 servidores e cerca de 300 alunos, também para uso da coordenação em dia de formação continuada. Nos documentos oficiais como BNCC (2017) e legislações pertinentes, a referência ao uso da tecnologia é uma constante, mas a realidade escolar se apresenta de forma bastante adversa nesse sentido, tendo em vista que relatos dos profissionais da educação, quanto a utilização tanto de equipamentos, quanto da internet das escolas, em suas dissertações de mestrado do programa PROFLETRAS são insistentes.

O segundo dia de reprodução ocorreu, em parte, com demonstrações de apatia ao vídeo, na continuação da exibição, pelos participantes, em uma das salas. No outro, houve muita atenção e questionamentos, pois, ao final do vídeo, ao saber o que tinha acontecido com os personagens das narrativas, muita reflexão foi feita, tendo em vista as suas próprias expectativas quanto à vida adulta. Em aula posterior, realizou-se o círculo para debater sobre o conteúdo do vídeo.

Abaixo o estudante não dá nome ao gênero textual Documentário, classificando-o na esfera de vídeo. Além disso, ao dizer que a diversidade faz com que as pessoas briguem, essa fala desencadeou um diálogo acalorado.

Excerto 06, Aluno A: [...] No vídeo mostra bem claro que as pessoas tá tentando conviver no mesmo espaço, mas, que nem, tem essa questão, né? Da diversidade e tal, que interfere e que faz que as pessoas briguem[...]. (M. C., 14)

Nesse segundo caso, percebe-se um conflito entre o entendimento que dois estudantes tiveram do conceito de identidade, ou ainda, mais uma vez é possível depreender que o modo como os interlocutores organizam as palavras pode interferir no processo de compreensão dos enunciados.

Excerto 07, Aluno B: [...] Eu acho que a diversidade não interfere e acho também que você não entendeu o que é diversidade, o que interfere é que as pessoas não têm respeito umas com as outras e não respeitam a diversidade do outro [...] (D. S. 15)

Nesse outro, nota-se que o aluno não reconhece conflitos advindos da diversidade e acredita que ela não interfere na convivência entre os grupos de convívio que moram em uma cidade do interior, tendo em vista que, segundo ele, não há muita divergência entre as ideias de uma mesma comunidade.

Excerto 08, Aluno C: [...] Acho que não interfere muito, tipo assim, pra gente que mora aqui em Colíder, tá ligado? Aqui é muito, tipo, que tem muita gente do interior, de família, e que é tudo meio que parecido, tipo, que nem a forma de pensar e tal [...] (H. D. 15)

Neste, percebe-se uma denúncia de bullying durante o debate. Um dado divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos -PISA- (2015) indica que 1 a cada 10 estudantes brasileiros é ou foi vítima de bullying na escola.

Excerto 09, Aluno D [...] Hamm.. Eu não concordo muito com isso, mas eu respeito a tua opinião, acontece que não tem nada a ver ser do interior ou não, os conflitos sempre acontece, ou você acha que a gente vive no céu? Tudo é um mar de rosas, todo mundo respeita os indígena, a escola, os professor, e os menino com deficiência. Eu mesma cansei de ver muitos de vocês aqui imitando os colega nos corredor, o menino que tem autismo que estuda de manhã, a menina do nono ano que assumiu que gosta de menina... Hã, vocês acha que eu não ouvi muitos aqui falando dela pelas costa e rindo? [...] (risos)... (G. S. 14)

No próximo, nota-se uma sensibilização maior quanto as dimensões da diversidade, saindo do campo do visível, para o campo da diversidade entre as ideias.

Excerto 10, Aluno E [...] as vezes a gente tá falando de um assunto, igual na aula de história, e igual foi falado antes, tem gente que não respeita a opinião dos outro e que tem gente que não sabe discutir e pensa que discutir é brigar e não respeita outras forma de pensar, igual aquele dia que teve gente que saiu magoado da sala [...] (M. E. D. 14)

Nesse excerto, a estudante propõe compreender as motivações que geram conflitos e buscar a reflexão de onde eles nascem, quem são seus agentes e quais suas motivações.

Excerto 11, Aluno F [...] Eu acho que uma das formas de resolver esse problema de conviver com os outros aqui dentro da escola é primeiro entender o porquê que os conflitos acontecem... Hã... tipo, como que eles surgem? Quem é... que, que faz eles? Sei lá! O Porquê também que fazem essas coisas? O que a gente pode fazer pra diminuir eles, enfim, é o que eu acho [...] (L. M. P. 16)

Nesse fragmento, a aluna chama a atenção para o fato de que algo necessita ser feito, além de debater. Sugere a confecção de um vídeo, mas não diz exatamente o que deve conter nele.

Excerto 12, Aluno G: [...] Eu acho bem legal que a gente tá falando dessas coisas, dá até uma emoção... (risos)... Eu só acho também que a gente não podia ficar só no debate aqui dentro da sala de aula, bem que a gente podia fazer tipo gravar uns vídeos, tipo esse que a gente assistiu, como é que é mesmo o nome?... É isso, Pro dia nascer feliz, e tentar entender o que se passa na cabeça dessas pessoas [...] (E. L. P. 14)

Numa primeira sondagem sobre os principais desafios enfrentados pelos estudantes no espaço escolar, no início do ano de 2019, eles sugeriram que se fizesse um resgate histórico sobre como surgiu a escola onde estudam, pois, houve matrículas novas e o discurso que os iniciantes sabiam sobre a unidade de ensino era negativo. Ao descobrir que a instituição era a mais antiga da cidade, mais até do que a própria cidade que foi emancipada junto com a instituição, embora já houvesse aulas clandestinas, segundo Aranha (2019), suscitou-lhes ainda mais a vontade de conhecê-la.

Nesse segundo momento de registro desses desafios de convivência encontrados no debate, considerou-se os discursos circundantes no espaço escolar, por toda a comunidade, quanto aos fatos percebidos por eles nesse ambiente, estudantes, professores e colaboradores. Ao término do desenvolvimento do projeto, percebeu-se que não foram inseridos os pais nesse debate, o que constituiu uma falha de pesquisa. O enfoque, então, partiu para o lado das dificuldades de convívio geradas pelo

desrespeito à diversidade, a percepção da dificuldade de expressar-se oralmente, como também na escrita e a dificuldade nos processos de aquisição da leitura. Sendo assim, foi desenvolvido esse Projeto de Letramento, a fim de compreender e resgatar a história da diversidade na escola, para dialogar com o presente e entender como se formam os conflitos advindos das diferenças, bem como responder às perguntas de pesquisa.

4.2 Do projeto ao protótipo: primeiras reflexões linguísticas, análises e diálogos com o diário reflexivo

Descreve-se aqui a mudança do projeto para o protótipo, em virtude da pandemia gerada pelo vírus da Covid-19. A escolha se deu entre seguir com a pesquisa, mesmo a modo de protótipo ou escrever um texto a cunho reflexivo quanto as possibilidades de trabalho pensadas no teor deste estudo. Optou-se por seguir com a pesquisa, mesmo em isolamento social. Os encontros ocorreram de forma online. Primeiramente pela ferramenta *Zoom* e, posteriormente, pela plataforma da *Microsoft Teams*, disponibilizada pelo Governo do Estado de Mato Grosso aos profissionais e estudantes. Também outros recursos foram usados como: *Whatsapp*, *YouTube*, *Blogger*, dentre os principais.

4.2.1 A decisão de seguir com a pesquisa e as primeiras providências

Para dar continuidade ao Projeto de Letramento pensado em 2019, em virtude da situação de pandemia da Covid-19 e da necessidade de isolamento social foi elaborado um formulário para verificação de quantos estudantes poderiam participar do ensino remoto, de um protótipo do projeto, tendo em vista que seu desenvolvimento na íntegra estaria comprometido. Para tanto, criou-se um grupo de *WhatsApp* com os participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis e membros da instituição, apoiadores do projeto. Este meio foi o canal principal de comunicação entre os membros que compuseram o grupo de estudos envolvidos na pesquisa.

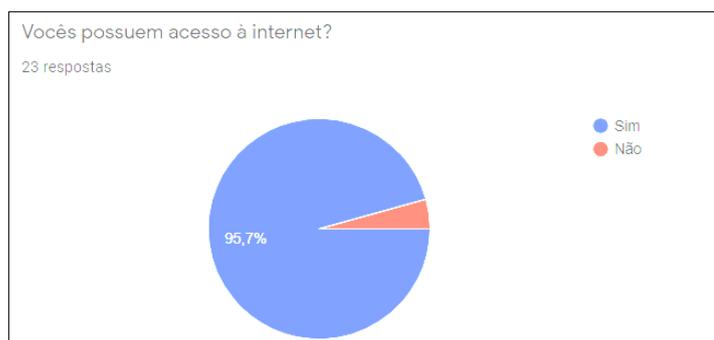
Figura 03: Formulário para desenvolvimento do projeto



Fonte: Acervo pessoal.

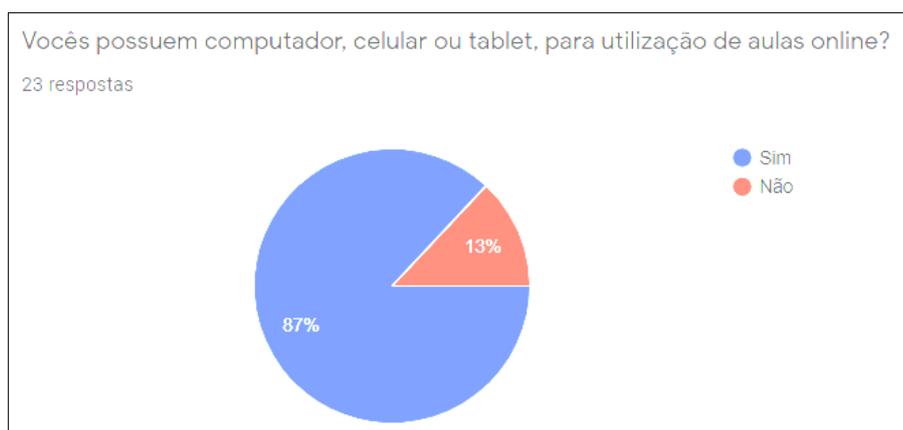
Ao todo 23 dos 32 responsáveis pelos estudantes, responderam ao formulário enviado no grupo. Dela saíram 9 participantes que demonstraram interesse em continuar investigando o tema da diversidade, de forma remota, mesmo que a maioria haja respondido possuir acesso à internet, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 02: estudantes com acesso à internet



Fonte: A autora (2020)

O gráfico acima mostra o percentual de estudantes com acesso à internet. Percebe-se que corresponde a maioria, mas que ainda assim, há uma minoria, que vive nas aldeias indígenas e no campo, onde o sinal não é compatível para a atividade proposta.

Gráfico 03. Equipamentos tecnológicos para participação no projeto

Fonte: A autora (2020)

O gráfico 3 apresenta um percentual reduzido de estudantes que possuem equipamentos necessários para a participação nas aulas remotas, em comparação ao gráfico 2 sobre o acesso à internet. Principalmente a desigualdade de acesso à internet, já foi mencionado neste trabalho ao citar Silva (2011). Em diálogo com os responsáveis, descobriu-se que alguns estudantes utilizam os celulares e/ou computadores de seus pais, que os levam quando saem a trabalho. Este fato inviabilizou a participação de alguns estudantes. Outros ainda relataram que embora tenham acesso à internet, ela não seria suficiente, pois, a adesão não é mensal, são feitas recargas, as quais a família toda se beneficia.

Outras situações relatadas foram que os filhos conseguiram um emprego de meio período, que tem compromisso com a casa e os irmãos, enquanto os pais trabalham, já que a escola está fechada, por conta do isolamento social.

Na seção de comentários e sugestões, somente 5 participantes resolveram opinar. Nota-se que os pais estavam pouco engajados e mal sabiam do que se tratava o projeto, então, foi solicitado aos estudantes, que explicassem aos seus responsáveis o funcionamento da pesquisa, como ela surgiu, de que necessidades, quais seriam seus objetivos e motivações. Os 9 participantes o fizeram. Há um diálogo, em especial, que foi bastante enriquecedor sobre essa questão, realizado por meio de áudios de *Whatsapp*, com eles foi possível refletir sobre a linguagem, além de trocar ideias sobre o projeto.

Fragmentos do diálogo (5): Confusão entre termos.

Aluno A: “Meu pai disse que essa iniciativa é boa, que... que a gente devia fazer isso mais vezes pra incentivar a acabar com os preconceito e tudo mais. Ele disse que na época que ele estudava não tinha isso de pensar muito sobre essas coisa... a... a questão da diversidade. Disse que a diversidade se resolvia no tapa.

Professora: Você acredita que ele tenha compreendido bem o termo diversidade?

Aluno A: Acho que não.

Professora: Acha que ele confundiu o termo diversidade com algum outro?

Aluno A: Acho que sim, com a... advers... adversidade. Que eu me lembro que a senhora explicou.

Professora: Você lembra da diferença entre estes termos?

Aluno A: Eu me lembro que o a na frente é negação. Então seria o contrário de diversidade.

Professora: Vou dar um tempo para você pesquisar o termo na internet.

O estudante não realizou a pesquisa. Então, antes da continuidade do projeto e da primeira aula remota, foi solicitado que o fizesse, para que pudesse ser discutido depois. A conversa aconteceu pelo *WhatsApp*:

Fragmentos do diálogo (6): Esclarecendo a confusão por meio da pesquisa.

[...]

Aluno A: Encontrei, mas não sei se sei explicar direito... é... diversidade são as diferenças e adversidade, que até é escrito diferente, porque não tem o i depois do d, é algo que é desfavorável.

Professora: Ao encontrar os conceitos conseguiu perceber o significado da resposta de seu pai?

Aluno A: Sim, *pssôra, ele entendeu adversidade, que é tipo você ser desfavorável. Professora: O que é ser desfavorável?

Aluno A: É daquilo que a gente estudou lá no começo do ano, das palavras e tal.

Professora: Do que você está falando exatamente?

Aluno A: que é negação, tipo: favorável, desfavorável, leal, desleal, [...] Mas, ôh, pssôra, na época que a gente estudou isso daí, eu ia falar um exemplo que tem o des, mas que não tem esse sentido de negação. Mas, daí que a conversa foi e não deu. Destro, se você for ver, a palavra destro, o des, nesse caso, não tem sentido de negação.

Professora: Muito bem, e por que será? O que a palavra destro tem de diferente da palavra desleal, por exemplo?

Aluno A: Bom, uma tem sentido de negação e a outra não?

Professora: Uma dica, elas pertencem a classes gramaticais diferentes, que possuem funções diferentes.

Aluno A: Acho que eu não entendi, mas vou buscar... *pérai...

Aluno A: Uma é substantivo e a outra adjetivo.

Professora: Isso mesmo, qual a função dessas palavras.

Aluno A: Como assim?

Professora: Para que se usam os substantivos e os adjetivos?

Aluno A: Essa aí eu já não sei.

Professora: Pode ser assunto para uma próxima aula. Quanto aos termos, talvez seu pai só tenha se confundido mesmo, né? São palavras bem parecidas.

Aluno A: Talvez, ou talvez ele não *sabia. Meu pai, *pssôra ele... não tem muito estudo, sabe, mas eu sei que ele respondeu pra me incentivar, então...

Além dos exemplos citados na conversa, sobre o processo de formação de palavras, o estudante dá outros exemplos de uso do sufixo -des. Interessante o fato de ele haver lembrado de um exemplo com esse prefixo que não possua o valor negativo e tido a coragem de perguntar, os alunos, em geral têm medo de errar, mas aos poucos ganham confiança para o questionamento. Foi solicitado que ele fizesse, como tarefa de casa, um levantamento de outras palavras que pertencessem à ambas as categorias, substantivos e adjetivos, para posterior discussão, posteriormente, em aula, atividade que não foi realizada pelo estudante.

As aulas foram ministradas pela plataforma *Zoom*, num primeiro momento, no entanto, foi bem dificultoso, no início, tendo em vista que a internet de alguns não era estável, então a primeira aula foi para que os participantes aprendessem a como interagir com os recursos da plataforma. Na segunda aula, dos nove partícipes, somente seis estavam presentes de forma *on-line*, os outros dois disseram que com a internet ruim o áudio travava muito, e outra, embora estivesse na aldeia, participava à distância desenvolvendo atividades EAD. Segue uma entrada no diário de 24 de junho:

Hoje iniciamos nossa aula *on-line* pela plataforma *Zoom*. Solicitei aos alunos que baixassem o programa em seus celulares. Uma das participantes não conseguiu baixá-lo, disse que precisou excluir muitos arquivos e outros aplicativos para realizar a tentativa de descarga, mas sem sucesso. Só conseguiu acessar a plataforma no final da reunião. Dedicamos esse dia para aprendermos a utilizar o aplicativo, mas também para discutirmos como cada um estava enfrentando a situação de pandemia. Alguns relataram estar ajudando os pais em casa, outros que não saem de suas residências desde março, nem mesmo para ir ao Supermercado. Um dos alunos relatou o falecimento de um ente da família, em decorrência do vírus, tendo em vista que junho foi um dos momentos de pico dos contágios no município.

Segundo Figueiredo (2019, p.38), “o signo é um instrumento psicológico e tem a função de regular os indivíduos, ajudando-os em suas atividades psíquicas”. A língua, portanto, serve, também, como instrumento de mediação, e, junto a outros sistemas simbólicos, compõe, conforme Figueiredo, o que Vygotsky caracteriza como mediação semiótica. O referido conceito encontra amparo na teoria vygotskyana da atividade, que resumidamente trata das ações de um sujeito mediadas por um artefato, e está centrada no modo como esses elementos se relacionam

historicamente. Tal teoria preocupa-se em como essas práticas são realizadas, se desenvolvem e evoluem.

Aliado a isso, o tratamento dado às questões socioemocionais se faz necessário, não só, mas principalmente, em momentos como esse. Ainda, segundo Piske (2013, p.12):

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2010) o desenvolvimento socioemocional pode ser definido como a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido. Por isso, é fundamental considerar a qualidade das interações com o meio no desenvolvimento emocional de cada sujeito.

Ademais, como afirmava Aristóteles (2011) ao estudar a natureza humana, o homem é um “*zoon politikon*”, ou seja, um animal político. Segundo esse termo aristotélico, o ser humano nasce para o convívio em sociedade e para a participação na vida pública. Ainda segundo o filósofo, quando lhe é retirado o convívio com os outros o indivíduo se sente, além de sozinho, incompleto, pois se realiza na interação e busca na comunidade a sua completude.

Em aula posterior foram discutidas as etapas do projeto e lembrados alguns fragmentos do conceito de diversidade construídos pelos estudantes. A aula, no entanto, se deu com somente seis alunos. Excerto do diário reflexivo de 30/06/2020:

Na aula de hoje compareceram somente 6 estudantes. Os demais relataram problemas com a internet e desta maneira preferiram que a interação ocorresse somente pelo *WhatsApp*. Ao término da aula pelo *Zoom*, que foi gravada, iniciei uma chamada pelo *WhatsApp* com as duas estudantes. Foi cansativo apresentar, debater, analisar e refletir as etapas em duas ocasiões diferentes, mas [elas] foram tão participativas que amenizaram a situação.

Percebe-se mais uma vez a dificuldade em se trabalhar com as tecnologias digitais, principalmente pela falta de acesso, questão anteriormente levantada nesta pesquisa e percebida em outras realidades.

Alguns acordos foram estabelecidos. As aulas pelo *Zoom* ocorreriam duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, os alunos que não pudessem interagir pela plataforma, por algum motivo, apresentariam as justificativas e fariam a interação em momentos ulteriores pelo *WhatsApp*. Além disso, todas as conversas e aulas seriam registradas, salvas e transcritas para análises posteriores. Estas conclusões são

oriundas dos acordos realizados entre os participantes e a pesquisadora. Em momento posterior foram apresentadas, de forma dialogada, as etapas de desenvolvimento do Projeto de Letramento aos estudantes. Antes de descrevê-las, faz-se importante considerar os objetivos destas primeiras etapas.

4.2.2. Objetivos gerais de leitura dos textos selecionados para o projeto e discussão sobre o conceito de identidade (etapa 2)

Neste tópico serão descritos os objetivos que sustentam o trabalho com a leitura e interpretação textual e que justificam o uso do texto em sala de aula de LM. De acordo com Antunes (2009), a leitura tem funções individuais, mas também sociais para que se efetive o acesso ao conhecimento, a produção de novos conhecimentos e a continuidade do avanço de novas descobertas, tornando o ato de ler significativo. Além disso, a leitura, segundo Geraldi (2011), amplia repertórios, promove acesso ao conhecimento e partilha o poder. Para Antunes (2009, p. 202), “O sentido de um texto não está apenas na superfície de sua estrutura, mas resulta numa confluência de elementos que estão dentro e fora dele”. Assim, Solé (1998) ao discutir as estratégias de leitura, apresenta algumas estratégias importantes, as quais foram consideradas para a elaboração da discussão sobre os textos lidos.

Os objetivos de leitura abaixo elencados serviram para todas as etapas do projeto, de forma geral:

- Estabelecer, expectativas antes, durante e depois da leitura dos textos;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Identificar informações implícitas e explícitas e seus efeitos de sentido na observação dos textos lidos;
- Ler e relacionar os textos lidos com suas condições de produção;
- Analisar a composição do gênero discursivo em foco;
- Verificar e analisar outras semioses presentes na constituição dos textos;
- Refletir como as tecnologias digitais têm alterado as configurações desses gêneros;
- Ler posicionando-se criticamente, tecendo considerações quanto aos valores estéticos, éticos e políticos do texto lido;
- Identificar as diversas vozes presentes nos textos e refletir sobre seus posicionamentos;
- Identificar os vazios do texto e seus efeitos para a compreensão do texto lido;
- Reconstruir a textualidade do material lido refletindo sobre seu processo de composição linguístico e discursivo;
- Compreender os efeitos de sentido dos recursos multissemióticos presentes em tais textos;

- Desenvolver a receptividade e o interesse pela leitura de textos que extrapolem o universo de expectativas;

Cabe acrescentar que se nomeou o momento seguinte de etapa 2 por compreender que a etapa 1 já foi realizada, quando da formulação das perguntas de pesquisa. Nesse sentido, todas as ações voltadas por meio de perguntas exploratórias, envolvimento dos estudantes em situações-problema, para que pensassem sobre sua realidade local, bem como, discussões quanto suas percepções da diversidade constam na etapa primeira.

Etapa 2 – Identidade do Zero

Ação: Estudar o conceito de identidade e como elas se formam

Motivação: Reprodução audiovisual do curta-metragem “Zero” de Christopher Kezelos (2010) e promoção de debate, por meio de perguntas exploratórias sobre o tema.

Objetivo: Verificar de que forma os estudantes compreendem o modo como se constroem as identidades no mundo contemporâneo.

Procedimentos:

a) Pré-leitura audiovisual: Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o tema a ser discutido brevemente e o gênero discursivo priorizado, nesta aula.

Questões norteadoras:

- O que o título desse vídeo antecipa para você?
- Quais significados da palavra “Zero” produzidos socialmente, você conhece?
- Que expectativas são construídas entre o título desse texto e suas concepções sobre a formação da identidade na sociedade contemporânea? (Para responder a essa pergunta pense: Por que o nome Zero?)

b) Durante a leitura audiovisual:

Questões norteadoras:

- Que antecipações é possível fazer sobre o conteúdo do vídeo por meio da música de abertura?
- Quais impactos essa canção tem com relação às suas expectativas sobre a história?
- Observe as cores utilizadas no vídeo, que sentimentos elas suscitam no espectador? Que informações sobre as cores você possui e que fez responder à pergunta anterior?
- Pense sobre isso: Quando o narrador apresenta Zero, no momento de sua concepção utiliza vermelho, que simboliza o interior do útero materno, mas também significa, segundo o dicionário de símbolos, um mártir. Busque no dicionário o significado de mártir, responda se você considera o personagem desta história como um e justifique sua resposta com trechos retirados da narrativa.

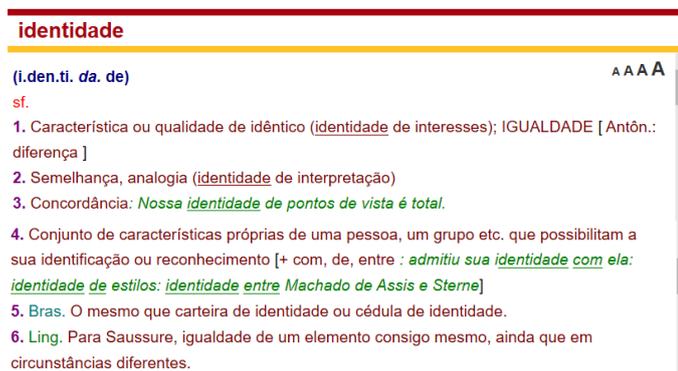
- Você já conseguiu identificar a relação do nome Zero com as características do personagem criado nesse vídeo? Quais são elas?
- Quais são suas expectativas com relação ao final desta narrativa? Elas correspondem às que você levantou por meio das respostas da primeira etapa?
- O que o senso comum nos faz pensar sobre as pessoas as quais atribuímos uma nota “Zero”?

c) Pós-Leitura:

Questões norteadoras:

- O final da história de Zero rompeu com seus horizontes de expectativa ou você já esperava por ele? Como você construiu esse pensamento?
- Poderia haver terminado diferente? De que forma?
- Que sentidos da palavra identidade você conhece?
- Segundo a definição do dicionário online Caldas Aulete o significado de Identidade é:

Figura 04: Print do conceito de identidade



Fonte: Dicionário Online Caldas Aulete (2020)

- Observando a história de “Zero” você acredita que o personagem tem consciência de sua própria identidade? Que fragmentos do texto o levaram à esta resposta?

TEXTO 01 (Transcrição)

Todos nascemos da mesma matéria, entretanto, nem todos nascemos iguais. O que você vai ser? O que se tornará? Alguns nascem para serem líderes, causando grandes mudanças no seu povo. Outros nascem para a mediocridade, vivendo uma vida banal. Mas, para alguns, a vida é uma constante batalha, oferecendo zero oportunidades.

Então, como pode o Nada ser alguma coisa? A escola era o único lugar onde “Zero” recebia a atenção. Ele aprendeu importantes lições de vida, como: seu valor na sociedade. E que era proibido à sua denominação, multiplicar-se. Às vezes, zero era levado a crer que era um número muito maior. Mas as crianças só queriam lembrá-lo que um Zero é um zero, não importa como você o encare.

Conforme “Zero” chegava à idade adulta, ele trilhava um caminho solitário. E apesar de sua desvantagem numérica, “Zero” sentiu que tinha algo a oferecer. “Zero” nunca permitiu que situações embaraçosas o deprimissem. Ele não queria se tornar um número negativo. Não foi a primeira vez que “Zero” acordou com o corpo surrado e dolorido, mas dessa vez era diferente. Pela primeira vez, “Zero” se

sentiu indiferente, em relação ao seu modesto número. Na companhia de sua nova amiga, ele se sentiu tão importante, quanto um três ou até mesmo um quatro. Mas, a mais maravilhosa sensação era de pertencer a algo.

Uma vida de solidão desvaneceu-se no passado, junto com a noção de que seu amor era proibido. Assim como o mundo continuou sem ele, “Zero” imaginou como ele poderia continuar sem seu amor. O recém-nascido ostentava a marca do infinito, o maior e mais respeitado número que as pessoas já viram. Zero sabia, que para um nada, ele tinha criado algo realmente magnífico.

Questões norteadoras para a interpretação:

a) Observe este trecho retirado do curta-metragem: “Alguns nascem para serem líderes, causando grandes mudanças no seu povo. Outros nascem para a mediocridade, vivendo uma vida banal”. O que é ser um líder? Um líder causa mudanças no seu povo de que forma? O que é ser medíocre? Qual o significado de banal?

b) Observe as palavras retiradas do texto para se referir a Zero: “zero oportunidades”, “o Nada”, “Zero é um zero”, “para um Nada”. Que diferença de sentidos para o texto, têm a utilização da escrita da palavra zero com a primeira letra maiúscula ou minúscula? Reflita sobre isso e compartilhe sua interpretação. Ademais, qual o sentido da palavra nada, também com letra maiúscula?

c) No início do ano, estudamos o poema “Morte e vida Severina” dentro do qual observamos algumas figuras de linguagem e as estudamos. No texto, temos as seguintes descrições de Zero, conforme o tempo da narrativa transcorre: “Nada”, “modesto número”, “tão importante”. Em que momentos da vida de “Zero” essas palavras aparecem? Relacionem-nas com tais momentos.

d) A figura de linguagem percebida neste trecho é uma gradação e refere-se ao aumento ou diminuição gradual de algo, como por exemplo, ao esquentar a água, antes de colocá-la na chaleira ela está fria, antes do processo de fervura ela é morna, quando alcança seu ponto de ebulição ela é quente. Conseguem perceber a gradação entre: nada, modesto e importante? Que outra gradação é perceptível na história? (esperava-se que eles respondessem algo relacionado ao ciclo da vida, o que ocorreu de forma assertiva).

e) Observe esse excerto: “Conforme “Zero” chegava à idade adulta, ele trilhava um caminho solitário”. Qual diferença de sentido se acrescentarmos uma vírgula entre as palavras caminho e solitário? Mantém-se o sentido inicial? Por quê?

f) Que outros conhecimentos são necessários para compreender o texto lido? Por exemplo: quando Zero diz que não quer ser um número negativo, a que área do conhecimento ele se refere? O que você sabe sobre os números negativos que te auxiliam na resposta? Ao estabelecer essa relação sobre a negatividade do número, há mais de uma interpretação implicada nessa afirmação, identifique-as e compare-as.

g) Observe essa frase do filósofo contemporâneo Zygmunt Bauman (2005):

a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma

só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Segundo o que diz o filósofo, as identidades são construídas, nos dias de hoje, ou seja, não é o contexto de seu nascimento ou os julgamentos sociais sobre a origem do indivíduo, que cria sua identidade, ela é, portanto, uma criação do próprio indivíduo. Ao comparar a história de Zero, com a nossa, essa ideia pode até ser boa, em certo aspecto, porque nos mobiliza a buscar quem somos, no entanto, Bauman (2005) critica até que ponto essa criação identitária é verdadeira? Que narrativas criamos sobre nós mesmos? Elas realmente representam o que somos de verdade? Para além do texto lido, como se criam as identidades na sociedade contemporânea? (Para responder a estas perguntas, pensem nas mídias digitais).

A primeira atividade realizada sobre a formação das identidades e a interpretação do curta-metragem “Zero”, resultou em dois estudantes que não conseguiram desenvolvê-la, embora tenham participado do compartilhamento das respostas de seus colegas, em aula posterior. Relataram não haver entendido as perguntas e depois do debate, comentaram que ficou mais claro para eles o que os comandos solicitavam, embora pouco ativos no instante de discussão.

Demais estudantes relataram haver gostado de responder à questão sobre a música e as cores do curta-metragem, e se surpreenderam com o fato de que cada cor tem um significado no dicionário de símbolos. São muitos os excertos, optou-se por compartilhar nesse estudo, aqueles advindos da última pergunta, pois, auxiliariam as próximas etapas do projeto: “Como se criam as identidades no mundo contemporâneo?”

Excerto 12 Aluna A: "Por meio delas é possível conhecer alguém que você nunca viu pessoalmente, pelo menos conhecer aquela identidade que ela está criando nas redes, as vezes não é tudo aquilo ou é mais que aquilo, mas de alguma maneira, ela é aquilo, de verdade ou de mentira".

Excerto 13 Aluna B: "Outra questão também é a propaganda que fazem de si mesmas. Principalmente quando compartilham lição de moral, como se elas não fizesse parte daquilo que critica, as vezes são até pior".

Excerto 14 Aluna C: "Nunca tinha parado para pensar que o simples fato de alguém postar alguma coisa, diz muito sobre como a pessoa pensa. Imaginava que cada um posta aquilo que quer porque tem vontade e pronto. Mas, se alguém coloca alguma coisa ali [nas redes] é porque de um certo jeito, aquilo faz parte dela, ou ela gosta ou ela não gosta, ou é a favor ou contra, mesmo que ela diga que postou só para refletir, sempre tem uma palavra que tem a opinião da pessoa, e que as vezes também é cheia de preconceitos."

Excerto 15 Aluna F: "Principalmente agora na pandemia eu vejo muito preconceito das pessoas nas postagens, talvez porque a gente 'tá' num momento de isolamento, como a senhora disse, mas talvez sempre esteve ali, mas a gente nunca viu".

Conclusão preliminar da discussão: "Não há conclusão" [segundo eles]. Mas, refletiram que, de modo geral: não há discursos neutros, que mesmo a mais inofensiva das postagens vem carregada de crenças, preconceitos e ideologias; as pessoas buscam aceitação social, e que mesmo antes do isolamento social o ser humano já se sentia muito sozinho, em diversos contextos e já tentava buscar uma identidade, por meio das redes sociais; todo mundo faz propaganda de si mesmo; que muitas identidades são só superfície, e que é difícil conhecer a profundidade, e dessa forma é possível entender o que disse Bauman (2005), é uma realidade líquida, porque o líquido se evapora muito rápido, bem como se esvai; de alguma forma, há uma tendência em produzir julgamentos sobre a identidade do outro, e que isso já é um modo de produzir identidade. Segue entrada do diário reflexivo de 09/06/2020:

Essas duas aulas sobre o curta-metragem "Zero", apesar de dois alunos sentirem dificuldade no processo de compreensão de algumas atividades, foram os momentos mais proveitosos de debate até o momento. Houve engajamento, os alunos abriram suas redes sociais, averiguaram algumas informações entre seus contatos, mas, sem julgamentos. Refletimos que apontar o dedo para o próximo sem se inserir no discurso não é respeitoso e nem verdadeiro, pois fazemos todos parte desse discurso.

Para finalizar, concordaram que as redes sociais têm sido importantes, pois é por meio delas, neste período de isolamento social, que o ser humano passa a conhecer a si mesmo e o que o outro pensa de si e dos outros, além de construir a própria identidade e criaram um conceito juntos para o termo: "identidade é número de RG, mas também é tudo aquilo que uma pessoa é, suas qualidades seus defeitos, ela com filtro, ela sem filtro". Assim como Canclini (2004) trata de como se constroem as culturas híbridas, Stuart Hall (2006) versa sobre a construção das identidades fragmentadas, segundo as quais, alimentadas por diversas outras atravessam os sujeitos na sua constituição humana, como perceberam os estudantes.

5 LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRÁTICAS DE LINGUAGEM POR MEIO DOS GÊNEROS ENTREVISTA E WEBDOCUMENTÁRIO

Este capítulo dedica-se a analisar o desenvolvimento das demais etapas do PL. Em primeira instância, serão realizadas análises e reflexões advindas do trabalho com o gênero entrevistas. Posteriormente, serão tecidas considerações acerca do estudo e das escolhas para a elaboração do webdocumentário. Por fim, serão apresentadas reflexões linguísticas e as motivações para a mudança de escopo do trabalho com a linguagem, pois as percepções dos alunos direcionaram os estudos para outros recortes. Segue, então, a análise dos produtos gerados com o desenvolvimento do projeto.

5.1 Desafios apresentados para o trabalho com a leitura e interpretação de textos do gênero entrevista, para a compreensão da diversidade nas aulas remotas

Esta etapa foi dedicada ao estudo dos primeiros textos do gênero entrevista sobre a questão da diversidade. Esperava-se, que ao apresentar indivíduos que tenham lugar de fala nesse assunto, um engajamento maior entre os estudantes ocorresse. Assim, foram escolhidos dois textos, um que apresenta discussões sobre a questão da diversidade e outro cujo tema é perceptível nas entrelinhas.

Etapa 3: Entrevistas em foco

Ação: Estudar textos que circulam socialmente do gênero entrevista e sobre o tema do projeto “Diversidade”, uma vez que o conceito de identidade foi estudado em aulas anteriores.

Motivação: Identificação de conhecimentos prévios quanto ao gênero entrevista, ler e assistir a duas entrevistas, além de discutir sobre o seu conteúdo e sua constituição linguística.

Objetivo: Ler e interpretar textos da esfera jornalística, mais especificamente do gênero entrevista, considerando-se suas características discursivas, linguísticas e sua abrangência.

Textos:

Texto 02: Entrevista com Macaé Evaristo, para o Seminário Diversidade Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wXX77nQSAJQ&t=162s> Acesso 20/01/2020.

Texto 03: Entrevista com Maria - #HUMAN. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4 Acesso em 20/01/2020.

Procedimentos para a leitura do texto 1:

a) Pré-reprodução audiovisual:

Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o tema a ser discutido brevemente e o gênero discursivo priorizado, nesta aula.

(Antes de mostrar-lhes os vídeos com as respectivas entrevistas, foram feitos prints nas telas para apresentar-lhes as entrevistadas e para que eles pudessem refletir sobre algumas questões preliminares)

Questões norteadoras:

- Que diferenças e semelhanças podem ser estabelecidas ao observar as imagens retiradas dos dois vídeos?
- Verifique as diferenças e semelhanças entre as duas participantes do processo comunicativo, tanto para o print do vídeo 1, quanto do vídeo 2, o que se pode notar?
- É possível depreender qual situação comunicativa está acontecendo? O que fez você chegar a essa conclusão?
- Em que situações da vida duas pessoas são colocadas frente a frente em diálogo, nas quais uma estabelece as perguntas e a outra responde?
- Você já se deparou com situações discursivas como essa? Quais? Em que meios?

b) Durante a reprodução audiovisual:

- Há a ausência de algum elemento constitutivo do gênero entrevista que está faltando nesses vídeos? Qual?
- Eles estão totalmente ocultos ou é possível reconhecê-los? Como você chegou a esta resposta?

c) Pós-reprodução audiovisual:

- É possível ter certeza sobre o gênero discursivo utilizado nesses vídeos? Como?
- As diferenças apontadas por você antes de assisti-los se confirmam ao final dos vídeos?
- Você notou diferença no uso da língua pelas entrevistadas? O que foi possível perceber?
- Que perguntas estão implícitas nos vídeos e que suscitaram as respostas?
- Por fim, você já viu ou assistiu a alguma entrevista? Cite quais?

TEXTO 02 (Transcrição)

Transcrição do texto 02: Entrevista com Macaé Evaristo, para o Seminário Diversidade Cultural.

Bom, eu acho que um, o primeiro aspecto que a gente precisa ressaltar é que o nosso país, ele tem avançado muito do ponto de vista da legislação educacional, principalmente no que diz sent... respeito a garantia de direitos. Então hoje, quando nós estamos pensando em educação nós temos um amparo institucional, jurídico, muito importante. Eu acho que uma questão fundamental é a abertura da escola pro diálogo, pro reconhecimento das diferentes diferenças que você ... encontra no interior da escola e principalmente "nós temo" que trabalhar na educação pra que a gente não transforme diferenças em desigualdade. Porque

historicamente no nosso país as diferenças, elas foram se transformando em desigualdade. Então quando a gente pensa do ponto de vista da inserção escolar da população negra nós vemos que ao longo do século XX, né? nós terminamos o século XX com uma desigualdade enorme, quando você pensa em trajetória escolar de negros e brancos é ... nós temos dados também do final do século XX que mostram é a pouca inserção de indígenas né? dos vários povos indígenas na perspectiva de escolas de escolas indígenas com professores indígenas, mas acho que a gente tem avançado tem avançado do ponto de vista da inclusão no currículo dessas questões no ponto de vista da formação destes professores eu acho que Minas Gerais é um exemplo disso nos temos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) uma licenciatura para professores indígenas isso pra mim é um passo muito grande e a gente tem avançado em outras áreas na produção cultural como na produção de ... de vídeos de cinema por índios, por negros, por editais do ministério da cultura por exemplo. Então hoje, a gente tem uma possibilidade maior de traduzir isso em prática pedagógica porque temos uma abertura maior e na verdade políticas públicas se tem se constituído pra romper com esse histórico de desigualdade.

Bom, no âmbito da Secretaria de Educação a gente tem... nós temos feito ações em áreas diferenciadas eu queria primeiro destacar uma ação do ponto de vista da própria visibilidade né? É... desses sujeitos com as suas diferentes identidades, então desde política de promoção da igualdade racial que nós trabalhamos com a questão da população ... africana, afrodescendente e da população indígena com a aquisição de material de literatura de materiais didáticos

Uma... um outro aspecto está vinculado a formação de professores hoje nós temos uma parceria com a UFMG um curso de pós-graduação em introdução a cultura afro-brasileira para professores da rede municipal de educação, além disso temos uma série de ações de formação continuada voltadas não só para essa questão, mas também para questão de uma educação sem homofobia. Nós tomamos na rede municipal uma medida que foi muito importante, que foi garantir a inclusão do nome social é... de travestis e transexuais no diário de classe.

Não basta incluir o nome social a gente tem que trabalhar a formação de professores, nós temos que dar conta de conduzir no interior da escola, uma convivência democrática e respeitosa para que estudantes possam é... compreendendo as diferenças re... saber respeitá-las.

Questões norteadoras para a interpretação:

1. Ao ler esta primeira parte da entrevista atente-se para esse fragmento: [...] pra que a gente não transforme *diferenças* em *desigualdade* [...] Qual o significado dessas palavras? É a mesma coisa ou tem **diferença**?
2. Ainda nessa primeira leitura, a que tipo de desigualdade a autora se refere quando diz: “*nós terminamos o século XX com uma desigualdade enorme, quando você pensa em trajetória escolar de negros e brancos*”? Que nome se dá à essa

desigualdade? Você já foi vítima dela? Conhece alguém que já passou por isso? Relate uma experiência que já tenha presenciado.

3. No final desse parágrafo aparece o termo “traduzir” sentidos da palavra tradução você conhece? Considerando sua resposta o que significa dizer “*traduzir isso em prática*”?

4. O que você entende do conceito da palavra raça, considerando isso, o que seria igualdade racial? Citado pela autora nessa segunda parte da leitura?

5. A autora usa o termo afrodescendente, você o conhecia? Sabe a quem ele se refere? Você já sabe que parte da nossa cultura é de origem africana, mas, sabe quais artefatos dessa cultura estão presentes na composição dela?

6. Muito se tem falado e “homofobia” nos dias de hoje, a autora usa essa palavra na segunda parte da leitura, o que você depreende do sentido dele?

7. Destaque nesta última parte do texto a medida tomada quanto ao nome das pessoas homossexuais e explique com suas próprias palavras que medida foi essa.

Questões norteadoras da interpretação do texto 03: Entrevista com Maria - #HUMAN.

1. Quando na primeira parte do texto a entrevistada aponta para um objeto e diz, dentre outras palavras que sua pobreza saia dele, reflita: Que significados sociais têm o objeto que ela apresenta? Há alguma frase ou expressão que ligue o objeto a situação de pobreza?

2. Você conhece o termo “pé de chinelo”? É possível associá-lo ao que diz D. Lindalva? Como?

3. Observe o uso da expressão “ficar de banda”, você a conhecia? Em sua comunidade de fala as pessoas o usam? Em que sentido aparece no texto? Como você diz isso na sua região?

4. O que é ambição? D. Lindalva diz não ter ambição pelo que é de ninguém. O que você entende por essa fala? Nesta primeira etapa da entrevista?

5. Observe o excerto: “Aí nós broquemo, queimemo...” Brocar é um termo conhecido por você? Que sentidos ele tem? Como a autora o usa?

6. Observe “Era tão bom que hoje ainda é bom...” A que ela se referia?

7. O que se pode depreender que significa ser feliz na concepção de D. Lindalva? E para você, o que é felicidade?

8. Quando o pai de Lindalva diz a ela que no tempo em que ela fosse comprar um pedaço de terra não existiria mais essa compra de terra, o que podemos depreender dessa fala? Como você chegou a essa conclusão?

9. As palavras ganhar e lutar têm sentidos diferentes, busque-os no dicionário. Dona Lindalva diz: “Ganhei com muita luta”, que sentido ela atribuiu ao verbo ganhar? Como você chegou a essa conclusão?

10. Você conhece o sentido da palavra negra? A que é atribuído o sentido desse termo? Ele geralmente é usado de forma apreciativa ou depreciativa? Como D. Lindalva usa essa palavra?

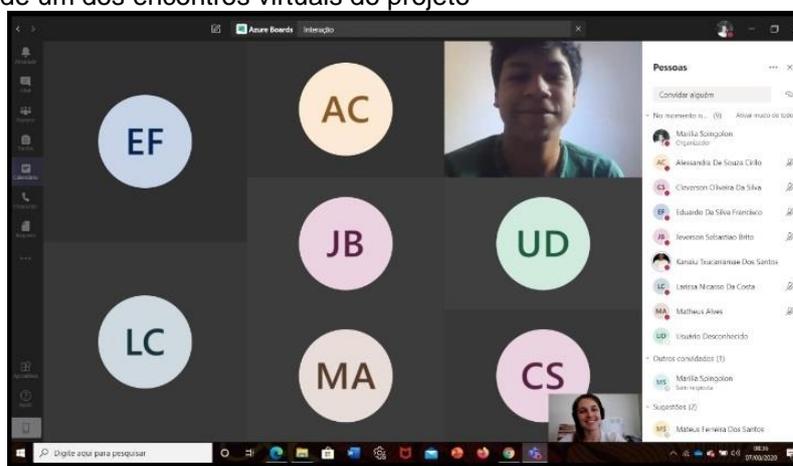
11. Que mensagem deixa D. Lindalva quando diz: “Com 55 anos, estou aprendendo a ler”. Vamos refletir sobre isso.

12. Você percebeu diferença na linguagem utilizada no primeiro e no segundo texto? Aponte-as. A que se deve essas diferenças, de acordo com seu conhecimento de mundo?
13. O que se nota no primeiro texto com relação ao segundo, considerando-se a passagem do oral para o escrito?
14. Ao término da leitura do primeiro texto o que você conclui quanto da valoração que autora faz do termo diversidade?
- Ao chegar ao final da leitura do segundo texto, a que desigualdade a segunda entrevista se refere? Como você chegou a essa conclusão?

O desenvolvimento do projeto por *ser on-line* apresentou uma série de fragilidades, tendo em vista a distância entre professor e estudante. As aulas remotas são desafiadoras em muitos aspectos. O ensino presencial é fundamental para o devir humano. Mas, compreende-se que por conta da necessidade do isolamento social, dada a situação de pandemia, esse distanciamento fez-se necessário. Devido ao fato de que poucos estudantes participaram, ao todo 9, conseguir a efetiva interação com eles, sem que se cansassem das atividades propostas, foi laborioso.

A concorrência com as mídias digitais também foi provocadora. Só se conseguiu uma melhora na interação, no mês de agosto, talvez incentivados pelos pais, quando do retorno às aulas, ainda que remotas. Segue abaixo o registro de um dos encontros. Ao passar para a utilização da plataforma da *Microsoft* a adesão dos estudantes aumentou, vindo a diminuir gradativamente, como passar dos dias. Por conta da falta de espaço no celular, ao baixar o *Microsoft Teams*, tiveram que excluir o *Zoom*. Assim relataram.

Figura 05: Print de um dos encontros virtuais do projeto



Fonte: A autora (2020)

Com referência às atividades de leitura e interpretação das entrevistas, foi bem complexa a parte da reprodução audiovisual. Alguns estudantes relataram que não ouviram o áudio do vídeo, outros que a internet oscilava o tempo inteiro e que para conseguir realizar as atividades propostas, tiveram que assistir pelo link que foi enviado e não como foi feito, pelo modo de compartilhamento de tela. No entanto, a maioria conseguiu realizar as atividades. Somente um estudante não a entregou.

Como em aula anterior o processo de assistir ao vídeo no modo de tela compartilhado foi dificultoso para alguns, então, no encontro virtual, projetadas as perguntas de pré-leitura, foi solicitado que acessassem ao link enviado pelo grupo de *WhatsApp* e assistissem aos primeiros minutos, para depois voltarem à plataforma e discutirem questões durante o visionado. Porém, ninguém voltou, preferiram assistir por completo o vídeo para depois responder às perguntas. Dos quatro estudantes que participaram destas duas aulas pelas plataformas, três entregaram as atividades respondidas. Os demais relataram tarefas domésticas como justificativa da ausência, e somente um entregou as atividades posteriormente.

5.2 Antecipações e estudo do gênero entrevista

Nesta etapa os estudantes perceberam a recorrência de algumas características na forma de constituição dos textos do gênero entrevista, não só nas entrevistas lidas, mas também em pesquisas realizadas por eles na rede. Discutiram essas recorrências e criaram ⁴mapas conceituais com as particularidades percebidas durante as análises.

Etapa 4: Percepções iniciais sobre a constituição do gênero entrevista

Ação: Estudar a constituição do gênero entrevista.

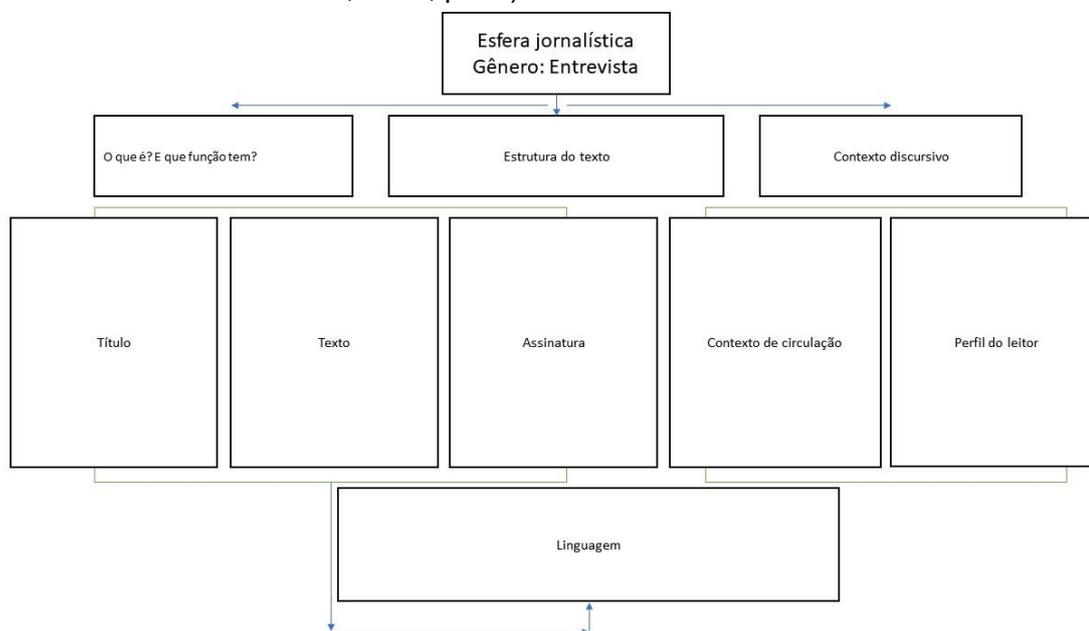
Motivação: Identificação de conhecimentos prévios quanto ao gênero entrevista e sua constituição linguística.

Objetivos: Conceitualizar o gênero entrevista; 2) Elaborar um quadro de Caracterização do gênero; Ler entrevistas diversas em rede, para familiarização das características estudadas; Comparar o conceito elaborado inicialmente por eles com o dos autores abaixo:

A entrevista é:

⁴ Mapa conceitual é uma espécie de diagrama por meio do qual são apresentados conceitos, ideias, fragmentos de leitura, geralmente dispostos com base em palavras-chave ou ainda uma ideia central.

[...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como no jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).



Em relação às duas aulas dedicadas à pesquisa e reflexão, quanto a constituição do gênero entrevista, dos 5 presentes nessa aula, todos realizaram a atividade sem maiores dificuldades. A avaliaram positivamente e a utilizaram durante o retorno das aulas pelo estado, para analisar textos sugeridos pela Plataforma Aprendizagem Conectada que pertenciam ao gênero em questão. Características do gênero discursivo entrevista compartilhadas após a leitura dos primeiros textos e o debate com o resultado das pesquisas em rede sobre o gênero discursivo:

A entrevista...

- a) Pertence à esfera jornalística;
- b) Pode apresentar-se na forma oral ou escrita;
- c) Sua aparição pode ser percebida em televisão, plataformas de internet ou impressa;
- d) Os títulos geralmente têm o nome da pessoa entrevistada
- e) O texto possui linguagem formal ou informal dependendo da intimidade entre os interlocutores e as intenções propostas pelos participantes;
- f) Sempre vem assinada pelo entrevistador ou o organismo que a contratou;

- g) Aparece em diversos meios de circulação, por esse fato possui perfil de leitores diversificados, dependendo da intenção do texto;
- h) Geralmente possui linguagem clara e expositiva.
- i) Sempre há um entrevistador e um entrevistado tratando de um tema ou vários;
- j) Antes da entrevista, geralmente o entrevistador precisa conhecer um pouco o perfil do entrevistado, quando é formal, quando for pesquisa, esse perfil é generalizado e quando for informal é só uma tomada de opinião;
- k) Existem turnos conversacionais que devem ser respeitados;
- l) O entrevistador precisa agir com ética nas perguntas para não criar um perfil muito além ou aquém do entrevistado, de modo a ser tendencioso;
- m) As perguntas, geralmente, são pré-elaboradas baseadas no tema da entrevista, mas podem ser espontâneas também, ao surgirem do contexto enunciativo ou para esclarecimento de alguma dúvida do entrevistado;
- n) Que outras características são percebidas?

Antes de empreender as pesquisas na web os estudantes debateram quais seriam os aspectos fundamentais de uma entrevista. Anotaram compartilharam entre si, com a orientação da professora suas percepções e, por fim, investigaram na rede outras características que se complementaram com suas primeiras impressões. Os resultados da pesquisa acima culminaram na elaboração de um mapa conceitual com as características do gênero entrevista.

5.2.1 Campo de atuação da esfera jornalística, com a palavra o jornalista

Esta etapa foi dedicada a produção inicial do gênero entrevista. Para tanto, os estudantes escolheram um membro da comunidade para entrevistá-lo. A ideia era eleger um membro que já comporia a produção do webdocumentário. Os estudantes, no entanto, decidiram convidar alguém que pertence à esfera jornalística, que já tivesse experiência na elaboração de entrevistas e que pudesse auxiliá-los nessa etapa, de modo mais profissional. Assim, a ideia partiu dos alunos e o convite foi realizado. A jornalista Luzimar Collares, apresentadora da TV Centro América, aceitou a solicitação e respondeu às primeiras perguntas realizadas pelos estudantes.

Etapa 5: Lugar de fala do entrevistador

Planejando a escrita

Os estudantes farão o planejamento de suas escritas, observando os seguintes critérios:

- O tema a ser considerado: em pesquisa no laboratório de informática os estudantes pesquisarão o que é diversidade e compartilharão com a turma sobre isso.
- A quem eles querem dar voz sobre o tema na escola;
- Que perguntas seriam pertinentes a fazer;
- Quais adequações linguísticas para cada membro eleito para participar da entrevista?
- Estudarão sobre o perfil dos participantes entrevistados, de modo informal ou em buscas pela internet, no caso de outros membros da comunidade, como prefeitos, ex-diretores, ex-professores, ex-alunos, etc.
- Farão contato com tais membros e então, em grupo, farão a leitura das perguntas, para a tomada de decisão e grupo, dos participantes envolvidos no projeto e das perguntas pertinentes.

Objetivo de escrita: - Apropriar-se da linguagem escrita e reconhecimento da interação que ocorre por meio dela nos textos estudados e sua relação com a vida social dos próprios estudantes, reconhecendo as possibilidades de inserção na cultura letrada tornando-se agente das próprias práticas sociais.

Produção Inicial: Produzir entrevistas para o público escolhido e que participará do projeto de confecção do webdocumentário.

Em atendimento à solicitação dos estudantes, por meio de sua página pessoal no *Instagram*, prontamente, Collares respondeu aos seus questionamentos sobre o gênero entrevista. Ao todo foram 8 respostas compiladas em 8 vídeos curtos, por meio dos quais os estudantes puderam perceber outras questões relacionadas a esse gênero jornalístico.

Figura 06: Interação com a jornalista Luzimar Collares

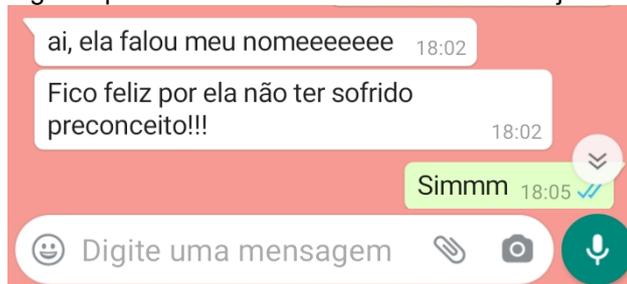


Fonte: A autora (2020)

Foi solicitado aos estudantes que gravassem vídeos com as perguntas para a profissional da imprensa, no entanto, a maioria decidiu realizá-las por escrito.

Somente uma aluna fez a gravação. Sua indagação foi a primeira a ser respondida pela periodista. Sobre a resposta a aluna comentou:

Figura 07: Print de diálogo “impressões da aluna sobre o retorno da jornalista”



Fonte: A autora (2020)

Consoante ao tema da diversidade, a estudante quis saber se como mulher ela já havia sofrido algum tipo de preconceito, em sua profissão. Ao passo que Luzimar Collares respondeu que não, mas que já ouviu casos relatados por colegas de profissão, que sim, já sofreram. Dentre outras questões, a personalidade jornalística entrevistada respondeu perguntas sobre: a postura do entrevistador frente ao entrevistado; o uso da linguagem, que mesmo técnica, precisa facilitar o entendimento do público interlocutor, a depender de quem é o entrevistado; a necessidade ou não de se conhecer sobre o tema ou sobre a figura a ser indagada; os desafios da profissão de jornalista e demais curiosidades. Os estudantes ficaram bastante empolgados com a participação dela em uma das aulas, mesmo que no formato remoto.

Adaptação das respostas da jornalista Luzimar Collares:

Olá pessoal da Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, de Colíder, eu estou aqui muito contente por ter sido convidada para fazer parte desse trabalho muito interessante, que a professora Marília me descreveu, entrou em contato comigo e espero que possa de alguma forma contribuir com o trabalho de vocês. Em primeiro lugar, eu queria responder à pergunta da aluna Janaína. **Ela me perguntou se na minha trajetória de jornalista alguma vez eu sofri preconceito por ser mulher.** Janaína, não. Felizmente não. Nunca passei por uma situação como essa, mas eu sei de colegas que já enfrentaram preconceito, discriminação por ser mulher, não foi o meu caso, felizmente!

Vamos lá então, **como que a gente consegue fazer boas perguntas numa entrevista, né?** Em primeiro lugar, eu acho essencial que você tenha um conhecimento prévio sobre o assunto. Se você, por exemplo, vai fazer uma entrevista com duas ou três pessoas sobre reforma da previdência é essencial que

você saiba o que está em tramitação na assembleia ou no congresso: como é a regra hoje? como ela pode ficar? Então assim, o conhecimento prévio ajuda muito a você fazer perguntas que fujam do óbvio. Uma outra coisa que a gente sempre tenta na entrevista é perguntar aquilo que o telespectador gostaria de saber. Você pensa assim, quem está assistindo o jornal naquela hora, o que gostaria de perguntar para aquela pessoa que está sendo entrevistada? Então, você se colocar no lugar do telespectador, ter conhecimento sobre o assunto e tentar tirar novidade daquela entrevista. Tirar algo de novo que vá despertar interesse naquela pessoa que está te ouvindo, assistindo ou lendo sua reportagem.

Sobre a necessidade ou não de você conhecer o entrevistado. É importante sim que você saiba pelo menos o básico. Por exemplo: durante uma campanha eleitoral, você vai entrevistar o candidato, precisa ter um conhecimento prévio. O que esta pessoa já fez? Por quais partidos passou? Já teve algum problema? Que alianças está fazendo na campanha? É importante que se conheça um pouco da pessoa para que você consiga tirar novidades do entrevistado. Há situações em que você entrevista alguém sem saber nada dela, como por exemplo, reportagens envolvendo acidentes. Não se sabe quem é quem. Entrevista-se pessoas, que não se conhecem. Há uma questão de sensibilidade jornalística para tirar daquela situação, uma novidade. Saber o que está acontecendo com as perguntas básicas, que o jornalista precisa ter em mente, como: o que, quem, quando, onde e por quê.

Desafios do jornalista durante uma entrevista. São vários. Primeiro, o grande desafio é você conseguir fazer perguntas que tirem novidades do entrevistado. Outro desafio, fazer com que entrevistado responda às suas perguntas. Muitas vezes você pergunta A e a pessoa responde B. Você pergunta: - Prefeito, quando que essa obra aqui da escola vai ficar pronta? Então, ele começa a te responder: -Bem, como você sabe, as emendas parlamentares... e ta... ta... ta... ta... Ele não responde aquilo que você perguntou, então você também tem que ter todo aquele traquejo ali para insistir na pergunta. Mas, voltando à pergunta que o senhor não me respondeu, quando que a obra vai ficar pronta? Esse é um grande desafio do jornalista também, é fazer com que o entrevistado não fuja daquele assunto ou se ele fugir para outro assunto, você lembrá-lo da pergunta que você fez, porque quem está assistindo ou ouvindo sua entrevista, ele percebe o que você perguntou e ele também quer uma resposta. Outro desafio é perguntar aquilo que não foi perguntado que é um desafio sempre do jornalista, que é trazer novidade. Então é fazer perguntas que ainda não foram feitas.

Se já aconteceu algum imprevisto comigo durante a entrevista? Vários. Desde você estar no meio da rua fazendo uma entrevista ao vivo, vir uma ventania e você ficar descabelada, a dar um branco na hora da pergunta. Mas há situações que acabam deixando você muito desconfortável. Por exemplo, uma vez eu estava entrevistando uma autoridade, e eu fiz uma pergunta, insisti numa pergunta que ele não queria responder e ele olhou para mim ao vivo na tv e falou assim: -Minha filha, o que é que você tem contra mim? Então assim, ele se irritou, porque eu estava insistindo numa pergunta que ele não respondia. Então eu falei: Olha, eu não tenho nada contra o senhor, só fiz uma pergunta duas vezes e o senhor ainda não respondeu. Essa é uma pergunta que não só eu gostaria de ter uma resposta, a sociedade mato-grossense gostaria de ter uma resposta pra essa pergunta. Mas é uma situação de desconforto, quando você faz uma pergunta, a pessoa se sente

desconfortável e parte para um tom mais agressivo. Então, nesse momento há que manter a calma para também não partir para a agressividade, senão fica um duelo e não uma entrevista. O objetivo da entrevista nunca é um duelo, e sim é ter esse diálogo em que um pergunta o outro responde, para que você tenha informação, novidade para seu público telespectador, leitor ou ouvinte.

Qual é o tipo de linguagem que a gente deve usar numa entrevista? A gente deve usar a linguagem adequada. Como assim? Se você está na roça entrevistando um trabalhador rural, acompanhando o trabalho de uma pessoa no campo, não vai usar palavras cheias de pompa para entrevistar aquela pessoa, você tem que se aproximar dela usando uma linguagem que a pessoa entenda. E se você vai entrevistar um pós-doutor em sei lá o que, você tem que fazer perguntas adequadas, ter uma postura adequada, mas não usar uma linguagem rebuscada, se você estiver fazendo isso para rádio ou para a TV, pois o público tem que te entender. Então, a linguagem tem que ser adequada à situação.

Qual deve ser a postura do entrevistador? A postura deve ser sempre de respeito. Você, mesmo que você esteja entrevistando um bandido. Você não pode desrespeitar a pessoa. A postura sempre deve ser de respeito. De um certo distanciamento, mesmo que você vá entrevistar naquele momento ali uma pessoa que você conhece, é seu amigo de infância. Naquele momento você é o entrevistador e ele é o entrevistado. E quando você vai entrevistar um ídolo... Mesmo neste momento, tentar manter certa distância, para não ficar parecendo uma pessoa deslumbrada entrevistando alguém, mesmo que a admire muito. A postura do jornalista numa entrevista deve ser sempre muito profissional, sem agressividade, sem ser deslumbrada e sempre manter certa distância, pelo menos para a linguagem de jornalismo.

O que mais chamou a atenção dos estudantes, foi que ao responder as perguntas feitas por eles, a jornalista retomou nas respostas, partes das perguntas, o que facilitou o entendimento do texto como um todo. Relataram que se encontrassem o texto na internet, sem a presença das perguntas, não teriam problemas em identificar o conteúdo do texto. O que mais preocupou os estudantes, foi a questão da novidade. Como fazer perguntas que tragam alguma novidade e que fujam do óbvio? Desse modo, passaram a questionar quem seriam as pessoas mais adequadas para as entrevistas do projeto, o que eles precisariam saber sobre elas. Na última etapa do projeto, somente 4 integrantes participaram ativamente, os demais apareciam vez ou outra para conferir o andamento e entregar alguma atividade com atraso.

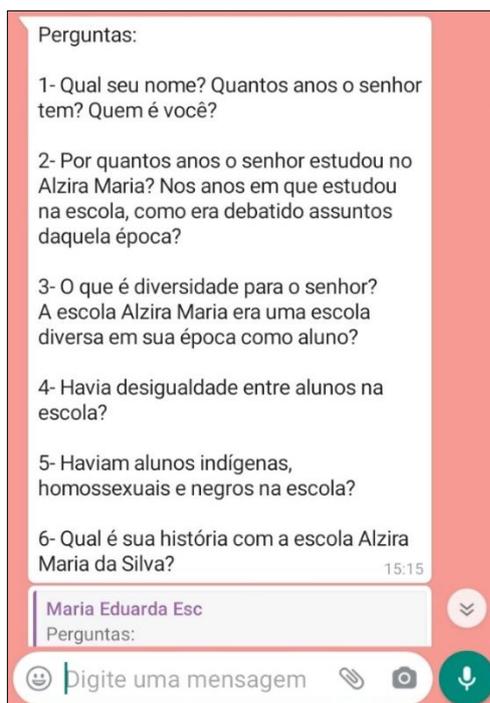
5.2.1.1 Produção escrita e a mudança de escopo da análise linguística

Um dos aspectos que mais reverberou nesse trabalho foi a questão do atraso na entrega das atividades. Como eram poucos participantes, ainda que seja somente

um protótipo, foi angustiante a espera e a cobrança constante pela entrega, principalmente na etapa final de gravação, edição e hospedagem dos vídeos. Nesta parte da hospedagem, foi preciso auxiliá-los em muitos aspectos, tendo em vista que já era a terceira tentativa de realizá-la.

Primeiramente, os estudantes desenvolveram perguntas simples, sem aprofundar-se muito na questão da diversidade, perguntas como as do exemplo abaixo foram comuns a maioria:

Figura 08: Print das perguntas



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Os estudantes foram convidados a refletir, então, sobre a elaboração das questões. Nota-se que eles se preocuparam em saber quem eram os entrevistados, conforme sugestão da jornalista Luzimar Collares, em seus vídeos, pois foi a pergunta mais recorrente entre eles.

Percebe-se, no entanto, que embora para eles, as respostas dos participantes seriam novidades, criar perguntas que trouxessem uma informação inesperada, conforme orientações advindas dos estudos do gênero jornalístico, foi desafiador. Reformularam suas indagações, por meio do processo de análise e reflexão quanto aos objetivos do projeto.

Nesta pergunta, os participantes refletiram sobre a composição: “Qual é o seu nome, quantos anos o senhor tem e quem é você?”. Solicitei que se colocassem no papel de entrevistado que não conhece o entrevistador, que analisassem qual seria sua própria reação se alguém lhes perguntasse: “Quem é você?”. Alguns excertos:

Fragmento de diálogo (7): Um é o que o outro não é.

Aluna A: Dá a impressão de que o entrevistador é alguma coisa que o entrevistado não é.

Aluno A: Como assim?

Aluna A: Sei lá, a gente ... óh... Nós é obrigado ...

Aluno A: somos.

Aluna A: sim, somos obrigados a responder a essa pergunta de forma educada?

Aluno A: Não entendi.

Aluna A: Tipo, se alguém chega pra tu e pergunta: “Quem é você?” É como se ela fosse, tipo, mais importante que você.

Aluno A: Ah. Entendi. Tipo a pessoa te olha de cima e pergunta né? “Quem é você?”

Professora: É como se colocar num patamar de superioridade? É assim que vocês compreendem?

Estudantes: Sim.

Professora: E quanto a subjetividade da pergunta? Por exemplo: se me perguntassem quem sou eu, haveria uma infinidade de maneiras de responder a essa pergunta: filha, irmã, mãe, professora, etc.

Aluna A: Ah. Entendi! Tipo muito aberta a pergunta.

Aluna B: Mas daí que é legal, você deixa pra outras possibilidades.

Professora: Então deixar a pergunta muito aberta é o ideal para vocês?

Estudantes: Sim.

Neste primeiro momento, nota-se que os estudantes preferiram deixar as perguntas mais abertas, ao longo das entrevistas, eles mudam de opinião, tendo em vista os objetivos iniciais do projeto: Saber o que pensa a comunidade acadêmica sobre a diversidade. Este conjunto de perguntas acima foi respondido pelo entrevistado, na modalidade escrita. Durante a realização do projeto, os integrantes escolheram conceder abertura aos participantes se preferiam ser entrevistados por meio de áudio e vídeo ou por meio da escrita. Então, esta escolha desencadeou uma entrevista escrita, a qual foi analisada pelos estudantes.

O primeiro participante entrevistado é ex-aluno da escola e, atualmente, é professor de física no município. Estudou na instituição entre os anos 1993 a 1999, disse na entrevista que a escola possuía muitos estudantes matriculados e que desde aquela época a estrutura já era bem precária, mas que as feiras de ciências promovidas pela instituição, marcaram suas memórias. Os estudantes se concentraram nas respostas sobre a diversidade para fins de análise:

Figura 09: Print da resposta para a pergunta: Havia desigualdade entre os estudantes na escola?

Nessa época havia muitas brigas e fatores que levavam a essa situação era diversos, mas principalmente rixas entre grupos.

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Fragmento de diálogo (8): Mudança de foco

Aluna B: Não mudou muito daquela época.

Aluno A: Você quer dizer que tem grupinhos na escola?

Aluna B: E não tem?

Aluno A: Ah, até tem, mas nem tanto. Eu teria perguntado que rixas? Aliás o que é rixa?

Aluna C: É briga. Tipo, meu grupo comprou uma briga com o teu, tá ligado?

Aluno B: Ah. “Tendi”.

Professora: Além da questão que vocês levantaram quanto a como era no passado e como é hoje, há algo na forma como o texto foi escrito, que lhes chamou a atenção?

Aluna A: tinha muitas briga?

Aluno B: Não seria haviam?

Professora: Hum... boa pergunta. E quando o autor da resposta diz: “fatores que levavam a essa situação era diversos”? Observem as palavras “era” e “diversos” no contexto.

Aluna A: diversos no plural, eram?

Professora: Antes de analisarmos, uma pergunta: Essa variação na língua, interfere a compreensão do texto?

Estudantes: Não.

Depois de brevemente discutir a questão da variação linguística, foram trabalhadas, então, questões relacionadas às concordâncias nominais e verbais e suas variações. Quanto ao aspecto percebido pela estudante: a pluralização do verbo haver, foram analisadas as seguintes orações: “Nessa época havia muitas brigas” “Nós havíamos brigado muito” (essa última frase, foi elaborada para criar um exemplo que pudesse ser comparado ao anterior). Assim, os estudantes analisaram quanto à diferença de sentido do verbo haver na primeira e na segunda oração. A seguinte pergunta foi feita: - Que elementos há antes do verbo haver nos dois exemplos? Sobre a qual os estudantes analisaram as funções de cada elemento.

Discutiu-se o fato de que na primeira oração havia um advérbio de tempo, e que desse modo, quando possui sentido de existência é empregado na terceira pessoa do singular “havia”, mas quando possui um sujeito, é o caso do segundo

exemplo, tem sentido de posse. Nesse exemplo, o sujeito de “havíamos” é nós, então, o que sugere a gramática de Cunha e Cintra (2012, p. 273) é que se conjugue o verbo, de acordo com o sujeito. Então, analisaram as seguintes orações, retiradas de conversas paralelas que os partícipes tiveram, antes do início da aula naquele dia:

“Eles vai tudo socado dentro do carro”

“Minhas amigas foi vê o acidente”

“Os hõmi foi tudo lá de curioso”

“Os meu foi não”.

Por meio destes exemplos, os estudantes analisaram os elementos constitutivos das orações, que se posicionavam antes do verbo. Na primeira oração notaram o pronome “eles”, na segunda, o sintagma nominal “minhas amigas”, na terceira, “os hõmi” e na quarta, “Os meu”. Em todos os casos os estudantes analisaram quais palavras pluralizavam e quais não. Então, concluíram: no primeiro e no segundo exemplo todas as palavras estão no plural, no terceiro e no quarto, o segundo elemento encontra-se no singular. Foi sugerido a eles uma alteração gramatical, embora, muitas vezes na fala, essa correção não se apresenta como necessária, em consideração a questão da variação linguística e ao contexto enunciativo.

Fragmentos de diálogo (9): A variação não acontece somente na fala.

Aluna A: Mas, *pssôra? Ele respondeu às perguntas escrevendo, e escrevendo pelo WhatsApp que corrige automático.

Professora: Veja como essa variação se reflete na escrita. Nos textos de vocês, com bastante frequência eu encontro construções como essas.

Aluna A: Hummm... e *tá errado?

Professora: Bem, depende o tipo de texto que vocês estão criando e o contexto, para quem e sobre o que é o texto que vocês escrevem.

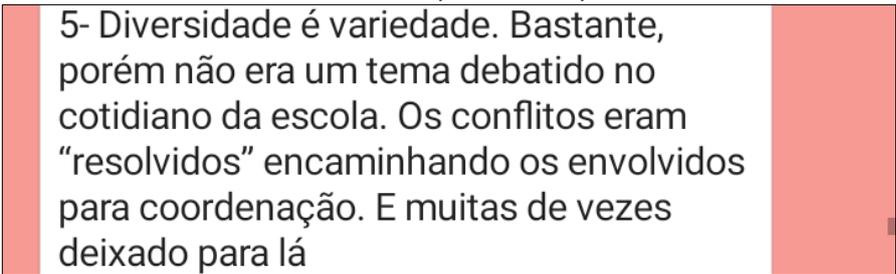
Aluna A: Ou seja, *tá errado.

Aluno A: Ela disse que depende do objetivo do texto.

Professora: Isso.

Os estudantes, então, reescreveram as orações com alteração gramatical. Posteriormente, partiu-se para a análise da questão seguinte. O conceito de diversidade.

Figura 10: Print sobre o conceito de diversidade apresentado pelo entrevistado.

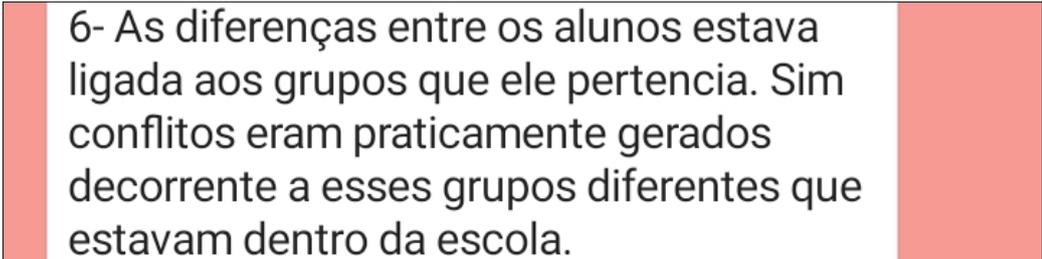


5- Diversidade é variedade. Bastante, porém não era um tema debatido no cotidiano da escola. Os conflitos eram “resolvidos” encaminhando os envolvidos para coordenação. E muitas de vezes deixado para lá

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Essa resposta tem a ver com a variedade de estudantes existentes e suas singularidades, no período em que o entrevistado conviveu no ambiente pesquisado. Os participantes chamaram a atenção para uma questão contextual, que se eles não soubessem da pergunta, provavelmente, teriam dificuldades em depreender o sentido da resposta. Também analisaram, que o modo de resolução dos problemas advindos da falta de compreensão sobre a questão da diversidade não mudou muito de lá para cá.

Figura 11: Print sobre questões envolvendo a diversidade, pelo entrevistado

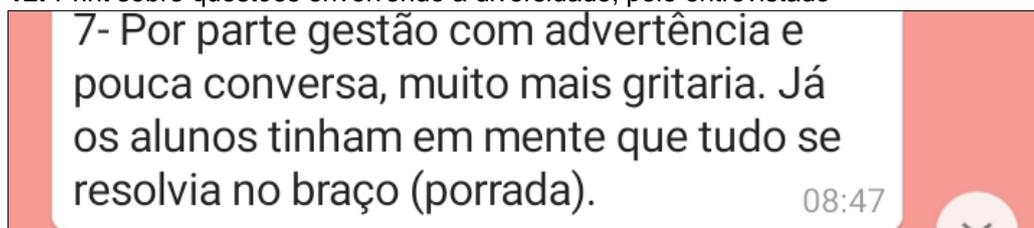


6- As diferenças entre os alunos estava ligada aos grupos que ele pertencia. Sim conflitos eram praticamente gerados decorrente a esses grupos diferentes que estavam dentro da escola.

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Nesse trecho, além de analisarem a questão da continuidade dos conflitos, gerados dentro dos grupos de convívio escolar, foram convidados a analisar o seguinte excerto “as diferenças entre os alunos estava ligada aos grupos que ele pertencia”, quanto a questão da concordância. Refletiram que todo o sintagma nominal era pluralizado, porém, o verbo mantinha-se no singular, mas não perceberam que ao retomar o sujeito que estava anteriormente no plural, o autor usa o singular.

Figura 12: Print sobre questões envolvendo a diversidade, pelo entrevistado



Fonte: Acervo particular (2020).

Para finalizar, lhes foi apresentada a última resposta aos questionamentos realizados, que lhes provocou riso. Questionados sobre a motivação do riso, lhes pareceu engraçado que os agentes resolvessem seus problemas na “porrada”, como descreve o entrevistado. Refletiram que hoje em dia, na escola, não é assim. Que até há divergências, mas são resolvidas a base da conversa, no máximo ocorrem gritos e ameaças, mas que fica por isso mesmo. Ideia que conflitava com a opinião anterior de outros colegas.

Os estudantes analisaram a questão da falta de interação entre entrevistador e entrevistado, alegaram que quando há interação momentânea, a entrevista fica muito melhor, e então, é possível fazer perguntas que tragam algo de novo para a matéria jornalística, como apontou a jornalista entrevistada. Em virtude da situação de pandemia, somente duas entrevistas foram realizadas de modo presencial.

5.3 Diversidade, uma questão desafiadora: análise, reflexão e prática

Nessa etapa, os estudantes foram submetidos à leitura, análise e reflexão de uma entrevista sobre a questão da diversidade para, além de refletir também servir de mote na elaboração de suas perguntas, durante as entrevistas. Este momento se apresentou desafiador pela complexidade das perguntas realizadas. Alguns estudantes sentiram dificuldades na elaboração de suas respostas, mas ao final, no diálogo com o grupo, puderam compartilhar seus anseios e promover maior reflexão mediada pelo uso da linguagem.

Etapa 6: As imagens que criamos

Ação: Ler, interpretar e analisar um texto do gênero entrevista.

Motivação: Expectativa quanto ao entrevista e a criação do imaginário coletivo sobre a diversidade.

Objetivo: Ler, interpretar e analisar uma entrevista, de acordo com os estudos sobre o gênero e o tema da diversidade realizados até o momento.

Questões norteadoras:

a) Pré-leitura:

- Você conhece Conceição Evaristo?
- Como você imagina que ela é, só pelo nome? É possível saber se é criança, jovem ou adulto?
- Vamos ler uma entrevista sobre ela para conhecê-la melhor.

Texto 04

Entrevista com Conceição Evaristo
quinta-feira, 26 de novembro de 2015.

Perfil

Conceição Evaristo, a autora do livro, é mestre e doutora em Letras e faz questão de se posicionar politicamente na mídia e na apresentação de seus livros. Nascida em uma favela da Zona Sul de Belo Horizonte, teve que conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica até concluir o curso normal, em 1971, aos 25 anos. Mudou-se para o Rio de Janeiro, tornou-se poetisa, romancista, ensaísta e participou com seus textos de uma série de movimentos sociais. Parte de sua produção aparece em Cadernos Negros, periódico do Grupo Quilombhoje, de São Paulo.

Além de Olhos d'água, também é autora dos romances Ponciá Vicêncio, traduzido para o inglês e publicado nos Estados Unidos, e Becos da memória; da antologia poética Poemas da recordação e outros movimentos e da antologia de contos Insubmissas lágrimas de mulheres. Nesta entrevista, feita por e-mail, ela conta sobre sua atuação política como escritora.

b) Expectativa e realidade:

- Por este perfil, suas expectativas anteriores mudaram com relação a como você a imagina? Por quê?
- Descreva-a em seu caderno e ao término da entrevista conheceremos a entrevistada.

Entrevista

Por que e para quem a senhora escreve? Existe um “público-alvo” ou alguns públicos predominantes, vozes em que pensa quando escreve?

Eu escrevo porque, para mim, não há outra maneira de enfrentar, de suportar, de arrumar a vida, a não ser escrevendo. Enquanto escrevo faço da vida que me é apresentada o que quero. As personagens centrais de minha criação, seja ela ficcional ou crítica, nascem profundamente marcadas por minha condição de mulher negra e pobre na sociedade brasileira.

Escrevo para os meus, mesmo sendo no nível do desejo. Pois é do cotidiano das classes populares que retiro o sumo da minha escrita. É desse meu lugar, é desse de “dentro para fora”, que minhas histórias brotam. Gostaria imensamente que essas histórias narradas voltassem como livro para as mãos das pessoas que me inspiram.

c.1) Durante a leitura

- 1) Qual a forma de tratamento usada pelo entrevistador? O que ela indica com relação a idade da entrevistada?
- 2) Que palavras Evaristo utiliza para falar de si mesma? O que você sabe sobre o universo de significações que essas palavras evocam na sociedade brasileira, hoje? Que discursos sobre elas mais aparecem nas mídias?

Continuação da entrevista...

Quem são essas vozes? Como a senhora as descreve e como é o relacionamento com esses públicos?

Por exemplo, o menino, vendedor de amendoim, em bares daqui da Cinelândia, ao me contar uma briga que ele havia tido com outro garoto, me inspirou a escrever o conto “Di Lixão”. São as crianças das favelas que morrem por balas perdidas que me inspiraram na escrita de outro texto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Foi da resistência dos povos africanos e de seus descendentes na diáspora que retirei outra inspiração “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

Cruzo com as pessoas que me inspiram no dia a dia, entretanto, em seu conjunto, dificilmente elas vão a esses livros para ler. Não só aos livros de minha autoria, mas à leitura em geral. Ainda há uma intensa precariedade de acesso ao livro como um objeto que deve ser apropriado por todas pessoas. Tenho dito que o primeiro lugar de recepção dos meus textos, ainda nos inícios dos anos 1990, foi o movimento negro e o movimento de mulheres negras. Foi a própria dinâmica do movimento social que primeiramente recepcionou a minha escrita. Lendo, divulgando, legitimando a minha escrita como uma “voz de dentro”. E muito agradeço ao público que vem se formando em torno de minha escrita.

c.2) Durante a leitura

- 3) A quem a escritora decidiu que daria a voz de seus textos? O que a motivou a fazê-los?
- 4) Quem foram seus primeiros leitores? O que será que os motivou a ler os textos de Evaristo pensando na resposta da pergunta 2?

Continuação da entrevista...

A senhora acredita na importância de se posicionar na mídia por meio de entrevistas e em outras esferas sociais em relação à discriminação racial, de gênero e de classe?

Sim. E creio muito na força da fala que vem de “dentro”. Não estou dizendo que só aquele que é discriminado pode falar da discriminação. Quanto mais pessoas falarem, quanto mais a sociedade perceber, por exemplo, que a questão racial no Brasil não é problema para o negro resolver e sim para a nação brasileira resolver, mais sinceros seremos nas buscas pelas soluções. Nas nossas ações do dia a dia, podemos ser agentes de transformação ou de **recrudescimento** de determinadas situações. A violência contra o outro não acontece longe de nós. Há pouco tempo presenciei uma cena, que pode parecer ingênua, mas que traz muito da “crueldade nossa” de cada dia. Eu estava no ponto do ônibus e havia um casal deficiente visual, parecia um par de namorados. Distraídos trocavam carinhos um no rosto do outro. Alguém do meu lado começou a cochichar com mais duas pessoas, mas em tom que eu ouvia e provavelmente o casal também. A conversa que me chegava até os

ouvidos, girava em torno de “como os cegos fariam amor...”. Penso que pessoas como essas, que riem de cegos, de negros, de homossexuais, são pouco capazes de defender uma mulher que estiver sendo agredida. Às vezes, frequentam o corpo de prostitutas, mas as condenam moralmente, chutam moradores de rua, fazem piadinhas tipo “Índio só quer apito”, não precisa de terras para viver...

Então, como pessoa que sofre uma série de interdições, por ser negra, mulher, oriunda das classes populares, a cada oportunidade que me surge, não posso e nem quero me silenciar sobre esses assuntos. E creio que a minha voz, pronunciada desde “dentro” dessas experiências, adquire outro tom. Há algo que ultrapassa a compreensão intelectual.

O entendimento intelectual sobre o **racismo**, o **sexismo**, o **apartheid social** que rege inclusive a geografia de uma cidade como a do Rio de Janeiro e outras problemáticas, sem sombra de dúvidas, gera em intelectuais, em artistas, em políticos, em militantes sociais, em religiosos, enfim, em muitas pessoas, uma cumplicidade com a causa que se pensa ser somente do “outro”. Entretanto há uma condição, um nível de experimentação, um local de vivência, que não se apreende só pela boa vontade, só pela cumplicidade com o outro. Pode-se só experimentar a metade da dor do outro...

Só o meu corpo de mulher negra com a minha **subjetividade** (construída a partir desse corpo) consegue fazer a leitura de um momento que vivi um dia desses, em uma viagem para Brasília a trabalho. Eu, passageira do assento do meio, entre dois senhores vestidos a rigor com seus ternos. O passageiro do assento do canto esbarrava várias vezes em meu braço, que dividia com ele o espaldar da cadeira. Eu pensava serem gestos distraídos dele, até o momento em que ele violentamente empurra meu braço, indicando que o espaço deveria ser só dele. Naquele instante, entendendo a brutalidade do gesto, olhei para ele. Bastou somente o meu olhar. Ele, em voz alta, impositiva, me perguntou se eu queria mais conforto para colocar o meu braço. Eu disse que sim e que acreditava no cavalheirismo, na educação dele e que, portanto, ele deixaria de me empurrar...

Esses momentos, essas experiências sofridas, são muito difíceis de explicar e de serem apreendidas. Esse passageiro, um homem branco, por volta dos sessenta anos, não era só sem educação e grosseiro. Qual a dificuldade dele em dividir o descanso de braço da cadeira comigo? Por que ele se julgou no direito de questionar uma senhora, uma passageira publicamente? (o passageiro da ponta e os dos assentos em frente ouviram). Por que ele não chamou uma das comissárias de bordo? Seria ele tão indelicado com uma senhora, (pois sou uma senhora de sessenta e oito anos e com uma vasta cabeleira recoberta quase que totalmente de fios brancos) que lhe trouxesse lembranças da mãe, das tias, das mulheres da família dele, do convívio social dele? Partindo de que pressuposto, de qual sentido histórico, aquele homem, aquele “senhor”, queria se valer de “autoridade” sobre mim? Eu, uma pessoa passageira do avião como ele? Essas experiências são intransferíveis. E não posso silenciá-las.

c.3) Durante a leitura

5) Você conhece os termos grifados no texto? A que eles se referem?

6) Você sabe o que foi o apartheid? Por que será que ela usou o termo apartheid social?

Continuação da entrevista...

Esse posicionamento por meio da palavra oral influencia na confecção de suas obras?

Há uma **coerência** entre o que falo na mídia, nas entrevistas e o que escrevo. Assim como a minha escrita literária há a nossa afirmação como seres humanos. A minha fala na mídia, nas entrevistas, tem sido um discurso que aponta para as interdições que nos são colocadas, a interdição de vivermos plenamente a nossa condição humana. “Coisa escrava” foi uma condição imposta aos povos africanos trazidos para as Américas. Ainda lutamos para desconstruir essa visão a nosso respeito, até hoje. Por isso é preciso falar e escrever sempre afirmando a nossa humanidade. Posso dizer que, de um modo geral, a minha fala tem um bom retorno, provoca diálogos, trocas, reflexões... E já algumas vezes o diálogo empreendido me deu mote para um conto, para uma poesia... Não vejo necessidade de mudar o rumo da prosa...

d) Pós-Leitura:

- 1) Quando o entrevistador questiona: **Esse posicionamento por meio da palavra oral influencia na confecção de suas obras?** O que, de fato, ele quer saber?
- 2) O que você acredita que chama a atenção primeiro em alguém, a pessoa em si ou o discurso que se tem sobre ela? A que você atribui sua resposta?
- 3) Vocês verão agora uma fotografia de Conceição Evaristo para que possam perceber se seus horizontes imaginativos conseguiram caracterizá-la, desde antes de conhecê-la. Suas expectativas foram sanadas? Como você imaginava que ela era?



Ao ler a entrevista de Conceição Evaristo, os estudantes se surpreenderam com a questão da criação dos estereótipos. As atividades de pré-leitura protagonizaram a reflexão por parte dos estudantes que ao perceberem tais evidências, partiram para a análise do cotidiano. Analisaram os conflitos que advém da falta de conhecimento sobre o outro. Refletiram sobre a questão de que o discurso precede o sujeito e de que ao conhecê-los, as pessoas se deparam com outra realidade. Concluíram que muitos conflitos que possuem como mote a questão do

pré-conceito, poderiam ser evitados se acaso antes de tomar algumas atitudes, os seres humanos realizassem uma acurada investigação da verdade.

Debateram também sobre o conceito de verdade, que cada um pode compreendê-lo à sua revelia. No entanto, perceberam que os pré-conceitos são sempre uma opinião anterior, formada sem bases alicerçadas, e que não têm a ver somente com a questão estética (cor, tamanho, beleza, etc), mas também envolve questões sociais e emocionais, as quais precisam ser debatidas na escola.

5.3.1 Primeiras entrevistas e mudança de ótica sobre o escopo da análise linguística: Estamos preparados para a diversidade?

Nesta etapa, os alunos realizaram as primeiras entrevistas. Depois de compartilhadas com o grupo, uma das que gerou certo debate acalorado foi a que a coordenadora da instituição escolar tratou do tema da necessidade de preparação para o tratamento da diversidade no espaço escolar. Os participantes demonstraram entusiasmo com a pergunta quanto a formação do corpo do docente e se a coordenação acredita que ele esteja preparado para lidar com a diversidade dentro do espaço escolar? Disseram que é uma pergunta a qual eles gostariam de saber a resposta. Segue a transcrição da fala da coordenadora:

Coordenadora: Essa é uma questão um tanto quanto desafiadora e deve ser respondida né? A diversidade é algo que requer uma preparação e talvez o corpo docente não esteja pronto para estar recebendo essa diversidade. Mas existe a força de vontade, o engajamento e a busca que acredito que é o fator principal, para que isso seja possível dentro do contexto escolar. Então, hoje, talvez nós ainda necessitemos de formações, de momentos práticos para aprender a lidar com toda essa diversidade, mas o principal é a busca, e isso nós já temos. (ANDRADE, 2020, 1:36)

Os estudantes analisaram a resposta criticamente. Disseram que enquanto coordenadora, claro, ela defendeu a escola, mas que com certeza, há muitos profissionais que não conseguem lidar com situações diversas. Foram questionados se eles próprios estariam preparados para perceber, receber e respeitar o diferente, ao passo que se colocaram junto ao discurso da coordenadora. Falta informação, mas há busca por melhorias. A necessidade de tratar do tema na escola já é preconizada desde a LDB/1996 e segue também dialogada em outros documentos, como a BNCC (2017).

Etapa 7: Mudança de escopo para a análise linguística

Em primeira análise haviam sido elaboradas atividades sobre a variação de uso dos pronomes nos textos dos estudantes. Porém, com a percepção dos próprios estudantes quanto a variação de uso do plural nos sintagmas nominais e verbais houve uma mudança de escopo para a análise linguística. Chamou a atenção dos alunos uma das perguntas da entrevistadora para a coordenadora pedagógica: “*Você consegue descrever os pontos crítico da escola?*”. Eles notaram uma questão de concordância nominal.

Então, ao revisitar suas respostas desde o início do projeto, a pesquisadora percebeu que muito mais do que uma questão pronominal, ideia anteriormente elencada para os estudos e análises linguísticas, os integrantes variavam bastante o quesito concordância nominal e verbal na fala, e que as análises poderiam ser mais proveitosas nesse quesito. Como última reflexão do processo constitutivo foram retirados, então, alguns excertos para que os estudantes verificassem essa questão gramatical. A sequência de aulas sobre a variação dos pronomes foi retirada do projeto, em substituição às percepções dos alunos.

Atividade de percepção das ocorrências de variação de concordância:

Estas falas foram retiradas dos vídeos gravados por vocês para o projeto.

1. Hoje em dia as criança tem mais essa noção
2. Eu tenho desde a deficiência físicas
3. As famílias que vinha tangido pela geada

Notem que como no exemplo percebido por vocês em aulas anteriores, há presença de variação no uso do plural e do singular, voltem aos vídeos e busquem outros exemplos.

A realização dessa atividade foi bastante produtiva, ao todo eles encontraram mais de 30 ocorrências de variação de concordância, tanto nominal, quanto verbal.

Posteriormente, em virtude do fato de haver modificado o objeto de análise linguística, de variação do uso do pronome para variação de marcas de plural nas concordâncias nominais e verbais, o projeto ganhou novos rumos de reflexão mediadas pelo estudo da linguagem. Assim, exemplos retirados dos textos produzidos por eles, ou fruto do trabalho deles (as entrevistas) foram utilizados para trabalhar o uso reflexivo e com sentido.

Análise das ocorrências de marcação de plural e/ou ausência nos sintagmas nominais

O que diz a gramática? Que do ponto de vista funcional, as palavras que têm relação com os nomes são divididas em duas categorias: substantivos e adjetivos. Há outras palavras que se relacionam intimamente com os nomes também, são os chamados complementos do nome, os pronomes, artigos e numerais. E que a marcação de plural vai depender muito do contexto. Vejam os exemplos retirados por vocês dos vídeos assistidos:

1. Uns tem cabelo liso, outros cabelos enrolado
2. Resolver o problema do preconceito com as criança tá mais fácil
3. Os preconceito que as criança tinha
4. Uma colônia dos padre Saleziano

A gramática diz que os substantivos e adjetivos, além dos outros elementos que se ligam ao nome, sofrem variação de gênero e número, dependendo de sua função na frase e que a marcação de plural ocorre geralmente com o acréscimo da letra S. Observe em quais dos exemplos acima o sintagma nominal exerce a função de sujeito.

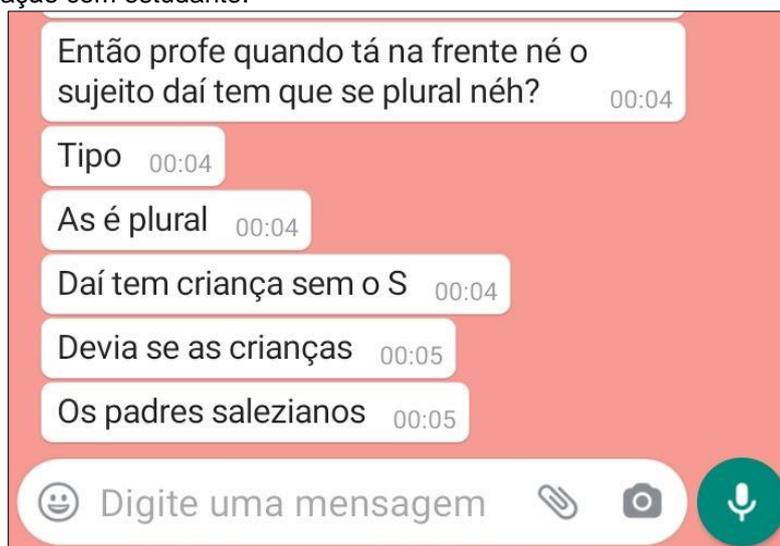
Essa atividade foi realizada no coletivo. Foram lembrados o conceito de sujeito e suas funções dentro da oração. Ao identificar os dois sintagmas com função de sujeito: “As criança tinha” / “dos padre Saleziano”. Scherre e Naro (1998, p. 1) afirmam que:

“diferentemente do português de Portugal, o português vernacular do Brasil apresenta variação sistemática nos processos de concordância de número, exibindo variantes explícitas e variantes zero (0) de plural em elementos verbais e nominais (...)”

Assim, foi sugerido aos estudantes que identificassem a presença ou ausência do marcador de plural no segundo elemento das orações. Foi orientado que refletissem o fato de um dos elementos estar no plural e outro no singular. Segundo

Bagno (2011), a língua portuguesa é redundante na marcação de plural, no entanto, a gramática normativa assim prescreve. Foi debatido junto ao grupo, que para compreender como essa marcação de plural funciona seria necessário analisar cada um dos exemplos encontrados por eles, verificar os elementos que vêm antes ou depois da presença e/ou ausência de plural, suas funções e contextos em que aparecem. Somente uma aluna realizou a atividade, e antes de fazê-la, mandou mensagem (de madrugada) para tirar dúvidas.

Figura 13: Print da interação com estudante.



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Ainda assim, o processo de pesquisar como as variações ocorriam foi para eles como uma caça ao tesouro, por meio da qual foram discutindo o que era marcação de plural nos sintagmas nominal e verbal e suas ocorrências. Essa parte foi uma das mais interessantes de acompanhar, durante a realização do projeto. No início, foi explicado a eles a diferença entre concordância nominal e verbal, utilizou-se, para tanto, dos exemplos já selecionados.

1. Hoje em dia as criança tem mais essa noção
2. Eu tenho desde a deficiência físicas
3. As famílias que vinha tangido pela geada
4. Uns tem cabelo liso, outros cabelos enrolado
5. Resolver o problema do preconceito com as criança tá mais fácil
6. Os preconceito que as criança tinha
7. Uma colônia dos padre Saleziano

Fragmentos do diálogo (10): Os essezinhos.

Aluna A: Profe, acho que eu entendi a diferença, tipo, “as criança tem”. Nessa frase o as tá tipo, acompanha criança. Isso quer dizer que tem plural, tem mais de uma, assim, então, acho que tinha que ser as crianças.

Professora: Isso mesmo, e essa frase apresenta ainda uma particularidade, o verbo ter quando está no plural leva acento circunflexo, assim: as crianças têm.

Aluna A: Minha nossa. Esse português é muito difiiicill... mas tá, calma, então: “ as crianças têm.

Professora: Isso. Qual a função de “as crianças”

Aluna A: Sujeito, então vai o (éssezinhos ali do plural).

Professora: esse é um caso de concordância...

Aluna A: Nominal?

Professora: Muito bem. E verbal?

Aluna A: Humm... quando tem verbo né?

Professora: Sim.

Aluna A: Ali o exemplo da 3: As famílias que vinha, tinha que colocar o m.

Professora: exatamente.

Aluna A: Tá, então entendi.

No que se refere às outras formas: “deficiência físicas” e “cabelos enrolado”, foi debatido sobre a variação na forma de pluralizar. No primeiro elemento “deficiência” não há plural, no segundo “físicas” sim. No exemplo seguinte é o contrário. Refletiram que é mais comum encontrar o “s’s” na posição da frente, como no segundo exemplo e que no primeiro pode ser somente uma confusão. Foi debatido junto a eles que existe um processo de hipercorreção pelo qual as pessoas passam, quando estão em processo de correção da própria fala, e refletiram que poderia ser que fosse isso também. Dois estudantes participaram dessa interação, mas somente um teceu considerações quanto à análise. Dois estudantes começaram a trabalhar e passaram a não participar mais dos encontros, nem das aulas regulares. Outras duas, por conta da internet, apareciam, às vezes para saber o que precisavam fazer, tanto no projeto, quanto nas aulas. Sobraram, de fato, quatro participantes.

5.4 Gran finale: Estudo da transmutação do gênero documentário para webdocumentário

Etapa dedicada ao estudo da transmutação do gênero documentário para webdocumentário, suas diferenças, semelhanças e escolha de repertório para a composição do produto principal do PL. A divisão do trabalho pelos alunos, edição, elaboração e roteiro, seleção dos excertos das entrevistas e escolha do site para a hospedagem dos vídeos.

Etapa 8: Gênero webdocumentário

Apresentação	Reprodução audiovisual do webdocumentário “Fora da escola não pode” elaborado pela UNICEF.
Objetivo	Identificar conhecimentos prévios sobre este gênero webdocumentário; Comentar o conteúdo do material reproduzido; Comparar com o documentário “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim (2005), assistido quando da elaboração deste projeto; Elaborar uma síntese das características do gênero observadas.
Procedimentos metodológicos	Reprodução audiovisual; Discussão quanto ao conteúdo do webdocumentário; Apresentação do conceito de webdocumentário; Caracterização das partes constitutivas deste gênero; Apreciação de outros webdocumentários disponíveis no site: http://webdocumentario.com.br/ Acesso em 04/07/2020; Distribuição de papéis para a transformação das entrevistas feitas pelos estudantes e para a produção do webdocumentário.
Objetos do conhecimento	Reconhecimento das multissemyoses presentes no gênero webdocumentário e seus efeitos de sentido.
Objetivos de produção:	Distribuir papéis dos agentes; Organizar as partes do webdocumentário; Escolher as entrevistas que farão parte da produção; Editar o material recolhido; Escolher fotografias e vídeos institucionais que possam contribuir com o webdocumentário; Divulgar o trabalho para a comunidade acadêmica.
Divulgação	Via web.
Reflexão	Questionamento quanto a participação no projeto, do processo à finalização.

Quando da análise e reflexão sobre o gênero webdocumentário, foram projetados recortes de ambos os gêneros para que os alunos percebessem as diferenças. Inicialmente, eles compartilharam o que já haviam percebido quanto ao primeiro vídeo assistido “Pro dia nascer feliz” e o webdocumentário “Fora da escola não pode”. Posteriormente, em conjunto elaboraram um quadro comparativo entre as duas produções.

Quadro 3: Diferenças e semelhanças entre o webdocumentário e o documentário

PRINCIPAIS SEMELHANÇAS	PRINCIPAIS DIFERENÇAS
------------------------	-----------------------

Há entrevistas gravadas; Algumas mesclam áudio, vídeo, música e fotografia;	As entrevistas estão separadas para que seja possível escolher o que se quer assistir;
Aparece a identificação do nome do entrevistado; O entrevistador não aparece;	Há interação porque as pessoas podem comentar, compartilhar e até mesmo sugerir modificações;
As entrevistas têm um tema em comum; Há imagens gravadas para mostrar o espaço;	Outros materiais podem ser disponibilizados na plataforma de hospedagem, como: cartazes, panfletos e outros, se for uma campanha, por exemplo.
Não são longos os vídeos.	

Fonte: Construção coletiva (2020)

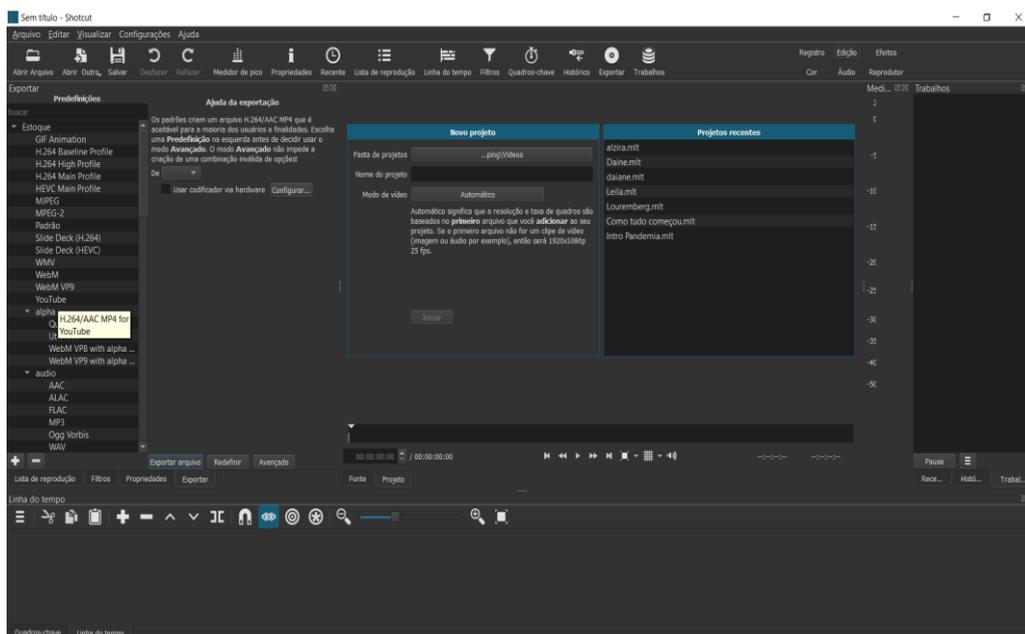
Outras diferenças percebidas pelos estudantes no momento da confecção de seu próprio webdocumentário, tendo em vista a situação de pandemia foi que eles gravaram as perguntas e pediram aos entrevistados para que gravassem vídeos-respostas. Outros responderam por escrito, mas estas não entraram no webdocumentário, foi uma crítica tecida por uma das participantes. Ela contestou que por ser um formato diferente, essas entrevistas por escrito poderiam ter sido narradas por alguém, ou mesmo poderiam ter sido disponibilizadas de forma escrita, com efeitos sonoros, dentre outras possibilidades. Essa participação ativa dos alunos, inclusive nas críticas, configura o que preconiza o Projeto de Letramento(s), de acordo com Oliveira (2014).

Esta etapa também foi dedicada a estudar enquadramento, qualidade de áudio, recorte de vídeo, efeitos sonoros, e seleção do *corpus* para a constituição do webdocumentário. Mesmo tendo trabalhado a importância do enquadramento, um dos entrevistadores, que não participou da aula, também não orientou ao entrevistado que durante a gravação do vídeo-resposta, se fosse realizado com aparelho celular, ele deveria estar posicionado na horizontal. Também não o orientou com relação aos ruídos externos e ao uso do fone de ouvido. Foram feitos testes durante a aula e os alunos perceberam que ao utilizar os fones, a qualidade do som era superior. Ainda assim, nem nas entrevistas presenciais nem nas gravações a presença deste dispositivo foi identificada. Tal relato, demonstra a necessidade dos estudos dos multiletramentos, defendido por Rojo (2009).

Durante a realização das aulas *on-line* (regulares), os alunos fizeram uma crônica sobre como estavam passando pelo instante da pandemia. Foram realizadas reflexões quanto ao momento vivido por eles. Ao final da edição dos vídeos, os alunos relataram que parecia haver ficado sem início o webdocumentário. Então, uma aluna autóctone, que vive na aldeia e que gostaria de haver participado do projeto, gravou sua crônica e disponibilizou no grupo. Os alunos decidiram que se encaixaria com o trabalho. O resultado foi que o vídeo de introdução do projeto se deu com esse material.

Foi utilizada a ferramenta de edição *Shotcut*, totalmente gratuita. Os estudantes assistiram aos vídeos de edição disponíveis no *YouTube* sobre como legendar, como recortar os vídeos, como separar o vídeo do áudio, acrescentar outro áudio, colocar imagens, unir mais de um vídeo no processo de edição e como salvar, pois, havia muitos formatos possíveis. Os vídeos foram salvos em formato para o *YouTube*.

Figura 14: Print do ShotCut programa de edição usado para o projeto



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Como hospedagem para os vídeos optou-se por duas plataformas, pois, em pesquisas na internet os alunos encontraram webdocumentário no *You tube*, em *blogs* e em *sites* pagos. Então, optaram por disponibilizar os vídeos por lá, bem

como pelo *Blogger*. Uma das estudantes havia sugerido o *wix.com* no início do projeto. Além de ser mais difícil de utilizar, perceberam que as funções mais interessantes eram pagas e que havia reclamações no site *reclameaqui.com* quanto ao fato de que os sites não apareciam facilmente na ferramenta de busca do *Google*.

Resolveram estudar o *Wordpress*, mas também é uma ferramenta paga, então, orientados pela professora, acabaram decidindo pelo *Blogger*. Notaram a facilidade de uso da ferramenta que é gratuita, oferece *templates* gratuitos, bem como domínios gratuitos. Estudaram o significado de domínio, não sabiam que cada site paga por seu próprio nome, mas que o *Blogger* oferecia esse recurso de forma gratuita. Optaram pelo domínio *webdocvozesalzira.com*. Esta demora na escolha da plataforma ocasionou atraso na finalização do projeto. Tanto Bakhtin (2012), quanto Rojo (2009) defendem o hibridismo que ocorre no interior dos gêneros discursivos. Na atualidade ainda mais, como defende a última, tendo em vista o avanço das tecnologias digitais e os inúmeros textos nascidos destas tecnologias.

Outro fator que dificultou a finalização foi a demora da entrega das atividades solicitadas. Entrada no diário do dia 05/01/2021:

Os estudantes ainda não me mandaram todos os vídeos, se continuar assim, teremos um webdocumentário com somente 4 vídeos editados. Essa demora na entrega foi percebida durante todo o processo de aulas online, em vista da pandemia. Não é algo com o qual eu me acostume, enquanto professora. Penso que nas aulas presenciais os alunos, por terem maior contato com os professores e colegas, se sentem mais motivados e incentivados a realizarem e entregaram as atividades em data e horário marcados. Nas aulas remotas, mesmo com cronograma de atividades apresentado aos alunos, cobrança semanal e incentivo, o atraso aconteceu. A espera é angustiante.

O atraso na entrega de atividades também ocorre no ensino presencial, mas há alternativas. Para finalizar ao analisarem os resultados da produção final, os alunos que haviam discordado em manter a faixa de áudio com som ambiente no vídeo de introdução concordaram que esse áudio ajuda o interlocutor a se sentir dentro da escola. Gostaram de ver o espaço, ainda que vazio, e assim como a narradora da crônica, se emocionaram ao lembrar do espaço físico, que agora pertence ao município. A escola foi fechada em 2020, durante a pandemia, uma política de governo. Os profissionais foram remanejados a outro espaço. Os alunos

matriculados também migraram para o novo prédio. O nome ainda se mantém até a escolha do novo Conselho Deliberativo.

5.5 Reflexão pós-produção

Momento dedicado a reflexão sobre a última etapa e análise das contribuições das práticas de leitura e produção do gênero entrevista e produção do webdocumentário para o alcance dos resultados planteados. Em seguida, é feito um breve exame das contribuições desta pesquisa na perspectiva dos multiletramentos para práticas de letramento mediadas pela linguagem. Para finalizar são discutidas as perspectivas que foram assumidas a partir do desenvolvimento do projeto, bem como as limitações da pesquisa.

Etapa 9 Expectativa antes da pandemia e realidade: divulgação dos resultados

A fim de divulgar tais entrevistas os estudantes, primeiramente, irão ao laboratório de informática assistir ao webdoc Fora da Escola não pode, campanha promovida pela UNESCO.

Acesso ao texto > <http://www.foradaescolanaopode.org.br/iniciativas/laqoa-santa-mg>

Em seguida, será feita uma reunião de pauta na qual decidiremos os papéis que cada um dos estudantes adotará na confecção do webdocumentário, observarão as características do gênero e demais produções que possam ser elaboradas na confecção do webdoc no contexto da diversidade.

Antes de decidir os papéis, os estudantes acessarão ao site <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/154-fazercinema1>, para compreender quais são os papéis de cada corpo de membros envolvidos numa produção cinematográfica. São eles: Direção, Produção, Fotografia, Arte, Som, Montagem e Finalização.

Serão convidados a perceber que outros elementos compõem o webdocumentário, como: folder, links e hiperlinks de acesso à dados governamentais, fotografias, gráficos, mapas, entrevistas, som, imagens, vídeos, interatividade, etc.

Escolherão que elementos eles gostariam que fizesse parte do webdocumentário a ser produzido na escola e o que será necessário para produzi-los.

A partir da divisão do trabalho e da escolha de tais elementos, dividiremos o tempo de trabalho durante as aulas de língua portuguesa, para que possamos executar o projeto, cada um no desempenho de suas funções, mas trabalhando

em conjunto. Outra sequência didática poderá ser evidenciada a depender de suas escolhas.

Em contato anterior com a instituição escolar, alguns professores se dispuseram a ensinar aos estudantes, dado o momento, de como colocar esses dados nas plataformas digitais, como escolher o melhor site para a proposta que irão adotar, como construir links, subir foto, carregar vídeos e imagens e editá-los.

Ao término da criação do *webdocumentário*, este será apresentado à comunidade escolar em um evento a ser pensado em conjunto.

Os estudantes não quiseram fazer a divulgação do trabalho, num primeiro momento, por conta do fechamento da escola. Estão emocionados e confusos com a situação. Em conversas pelo *WhatsApp* foi sugerido a eles que o *webdocumentário* fosse apresentado ao novo Conselho Deliberativo da escola, para que eles se sensibilizem em manter o nome da instituição. A escola que se fundiu ao Alzira foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade, então, os profissionais estão igualmente sensibilizados. Essa etapa final, em verdade se uniu com a etapa anterior, as percepções quanto as diferenças entre os gêneros se deram de forma remota. A escolha das plataformas também, conforme já relatado.

Quanto às percepções sobre a diversidade antes e depois do desenvolvimento do projeto, seguem algumas reflexões. Percebe-se nas respostas iniciais dos estudantes uma noção vaga de diversidade, fragmentos recolhidos ainda em 2019:

Figura 15: Conceito de diversidade em 2019

Para você, o que é diversidade?

17 respostas

- Algo que é diferente
- Quanto tem algo diferente
- São as diversas formas de viver

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Os três estudantes que responderam ao conceito acima ampliaram sua percepção atual sobre o tema:

Figura 16: Conceito de diversidade Aluno 01

Tipo depois que a gente viu todos aqueles textos principalmente aquele video do bonequinho, depois também as entrevistas fica mais fácil até de entender o que é diversidade. Tipo dá pra entender porque as pessoas tinham medo de vim estudar aqui na nossa escola. Estragaram com o nome da Escola Alzira que era tão importante, né tipo vendo as irmãs da professora lá falando das festas e tudo que vinha muita gente, que a escola era bem conhecida e que agora o pessoal tem medo de estudar aqui porque pensa que as coisas se resolvem igual naquela época mesmo, no soco e no tapa. Acho que mudou muito mesmo eu mesmo estudo aqui faz tempo e nunca vi agressão física assim. Mas voltando a resposta eu acho que a diversidade e isso de conviver com as diferenças e se abrir para o que é diferente, tipo a profe Jossimara falou né, tipo, como? é difícil, mas tem que fazer o esforço de conviver com quem é diferente porque eu posso ser diferente pra você e você pode ser diferente pra mim não só porque eu sou menino e você é uma mulher mas porque tem outras diferenças também de forma de pensar.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Nota-se que o resultado de haver assistido aos vídeos auxiliou o estudante a compreender como, pela pesquisa é possível notar a formação dos discursos sobre algo ou alguém, ações mediadas pela linguagem.

Figura 17: Conceito de diversidade Aluno 02

Acho que diversidade agora e como disse a prote ia do video que ja estudou aqui e aquilo mesmo o negro o branco e todas as coisas que ela disse mas também é o autista, tem aquela coisa que a professora da sala de recursos disse que tem muitos tipos de diferença. Também que a coordenadora disse que precisa de muito estudo pra entender essas diferenas. A gente começa a pensar quantas pessoas diferentes que vieram para ca quando começou a colonizar, maioria pobre sem estudo e como a professora falou naquele dia que a gente viu o vídeo lá do jornalista, que as pessoas tem suas ideias, religiosas, sobre política e que isso interfere no modo como elas pensam o que é diferente daquilo que elas acreditam dentro da religião delas e tal. e que isso também passa pros filhos ou as vezes nao passa né, nem todas as famílias falam desse assunto com s filhos.

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Sobre a questão da herança cultural, de como os seres humanos são carregados de historicidade, de como os discursos também o são, o aluno reservou em sua análise um espaço para a reflexão quanto a necessidade de reflexão nesse sentido.

Figura 18: Conceito de diversidade Aluno 03

Acho que agora eu ampliei mais minha visão sobre a diversidade. Posso dizer que entendi bem mais. Ser diferente é não só ter características físicas diferentes, pensar diferente, mas também é agir diferente. Quando vê as coisas erradas que atitude a gente toma? Essa ação também é diferente pra cada um. Sua forma de pensar em como solucionar os problemas é uma forma de diversidade. Outra coisa também é que a diversidade pode ser uma coisa criada. As vezes as pessão não são tão diferentes como elas pensam que são, mas como são incompreendidas pela sociedade acabam tornando o problema maior. Nos vídeos deu pra perceber muita diferença. Cada um falando de um jeito diferente, tipo nas frases que a gente viu, como tinha diferença como um falava e o outro falava e tá tudo bem. Diversidade pra mim não é só um conceito mais, mas é uma atitude quando se vê aquilo que é diferente. Tipo, o que você vai fazer diante daquilo?

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Nessa última percepção, nota-se uma mudança significativa não apenas no aprimoramento do conceito de diversidade, mas de atitude frente a diversidade. Aqui, nota-se também uma reflexão advinda da própria linguagem, de como os entrevistados se manifestavam diferentemente, fazendo menção ao aspecto linguístico trabalhado durante parte do desenvolvimento do projeto. Houve, portanto, uma pesquisa, de fato, interventiva, com viés interpretativista, conforme apresentado na metodologia deste trabalho, com Bortoni-Ricardo (2008), pois, ela envolveu os estudantes, e houve uma modificação em seus conceitos de diversidade. Bem como, foi possível perceber uma das características do Letramento Crítico, conforme Rojo (2009), que é uma visível mudança de perspectiva e de interpretação por parte dos pesquisadores envolvidos no projeto, quando comparadas as primeiras noções de diversidade, nos relatos iniciais deste texto, aos finais, contidos neste tópico.

6 TRAJETÓRIA FORMATIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

⁵Sempre fui apaixonada pela leitura. Lembro-me de um episódio da infância que minha mãe sempre conta. Diz ela que foi chamada pela escola onde eu estudava, quando tinha aproximadamente 7 anos de idade, porque a professora acreditava que eu tinha algum problema de relacionamento com os colegas. Enquanto eles corriam pela sala de aula, eu sentada, de cabeça baixa, lia Maurício de Sousa. Acredito que esse fora meu modo de transgredir às regras ao meu modo, viajando pela leitura a outros lugares.

Essa lembrança, e tantas outras advindas de meu processo escolar e da paixão pela língua portuguesa, foram fundamentais para a escolha do curso de Letras. Me graduei pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pelo decreto de expansão do ensino superior no país em 2004, e motivo de orgulho para mim, pois, fiz parte da primeira turma de letras da UFFS, *campus* Chapecó. Posteriormente, comecei a trabalhar com aulas de língua estrangeira, outra paixão.

Nesse trajeto, já lecionei para crianças, a partir de 3 anos de idade e meu aluno mais experiente tinha 92 anos. Senhor Ulysses, jamais esquecerei. Trabalhar com idosos, ensinando-lhes uma língua estrangeira, foi uma experiência incrível. Em seguida, tive uma experiência desafiadora, me inscrevi no processo seletivo da universidade da qual eu era egressa para ser professora, e lá permaneci durante dois anos. Lembro com saudades de todos os estudantes e eventos que participamos juntos.

Em 2017, me despedi de Chapecó para assumir o concurso público do estado de Mato Grosso, um imenso desafio distanciar-se geograficamente tão longe das pessoas que amamos: amigos, família, vizinhos que acompanharam meu crescimento e desenvolvimento como pessoa. Foram muito desafiadores os primeiros meses em Colíder, principalmente as primeiras aulas e os contatos iniciais com os participantes.

Como nasci de uma família com origens europeias, o que influenciou na cor do meu olho, situações inusitadas de estudantes tocando no meu braço, olhando

⁵ Optou-se por mudar a pessoa do verbo neste capítulo, pois, trata-se de uma reflexão da prática docente e como essa é também uma pesquisa formação, uma reflexão do próprio fazer pedagógico, que segue intermediada com a teoria, mas também com o diário reflexivo, desta docente, acredita-se que dialogue melhor com a ideia.

profundamente nos meus olhos e querendo tocá-los para saber se eram de verdade, principalmente os indígenas, foram frequentes. Desafio ainda maior foi trabalhar com um público tão diverso oriundo do campo, da cidade, das aldeias indígenas, estudantes pendulares, dentro outras tantas variedades.

Lembro-me das recusas iniciais de estudantes que afirmavam nunca haver escrito um texto na vida, durante a trajetória escolar, e que não seria nas minhas aulas que o fariam. Questões culturais, problemas observados quando da aprendizagem dos estudantes e motivações pessoais me levaram, então, a buscar uma melhora de meu mister, que esteja adequada para melhorar minhas práticas pedagógicas e adaptá-las às necessidades daquelas crianças.

Então, soube do PROFLETRAS e me apaixonei pela ideia de refletir e teorizar sobre o fazer pedagógico. Incentivada por colegas da escola, pela família e amigos, fiz a inscrição e frequentei durante o ano de 2019 as salas de aula da UNEMAT de Sinop-MT. Sinto muito orgulho, igualmente, em ter feito parte dessa turma, conhecer os profissionais da instituição e participar dos eventos promovidos por ela.

Durante as aulas, as experiências compartilhadas pelos colegas, professores e teorizadas à luz das teorias de letramento, propuseram muita reflexão quanto ao modo como eu operava em sala de aula. Assim, comecei a agir em sala de aula e testar o que estudava. A primeira intervenção foi com a disciplina de “Gramática, variação e ensino”, cujo artigo com os resultados foi publicado na revista do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), em 2020. A segunda intervenção foi com a disciplina de “Leitura do texto literário”, por meio da qual levei a literatura mato-grossense para a sala de aula. Os resultados oriundos dessa prática, encontram-se num artigo em análise para a publicação. A terceira intervenção pedagógica foi a deste projeto de letramento, e que me fez refletir muito sobre a pesquisa coletiva no âmbito da linguagem, do ensino, e para o alcance da cidadania, durante todo o seu desenvolvimento.

Assim, concordo com Prada (2006a, p. 8) que compreende

a pesquisa coletiva como sendo uma forma de construção do conhecimento na partilha com o outro, com o objetivo de conhecer e transformar a realidade coletivamente. A pesquisa coletiva, [...] é entendida como processo que forma pesquisando e pesquisa formando. Desse modo, são valorizados os conhecimentos dos

participantes, seu pensar e o agir antes que os universalmente sistematizados.

E compartilho com Gobbi (2019) quando afirma que o trajeto docente não é delineado, mas se faz no próprio caminhar. Ademais, todas as leituras de que nos dispomos realizar, quanto às questões teóricas, só farão sentido, de fato, se forem reflexionadas, compreendidas e de certa forma, postas em prática, quando possibilitadas pela realidade escolar. O desenvolvimento do projeto promoveu minha reflexão sobre o fato de que a aprendizagem se dá pelo diálogo, pelo contato com o outro, seja aluno, professor, colegas de profissão, mas também pela promoção das diferenças e valorização da cultura advinda destas, incluindo nesse discurso as diferenças de posicionamento ideológico.

Passei a refletir sobre cada ação desenvolvida, desde aquelas em que o resultado se apresentava satisfatório às frustrações advindas das escolhas que fazia e que trilhavam o rumo contrário. Até o momento, já se passaram 10 anos de magistério, o que não é muito tempo, mas suficiente para que eu percebesse a importância da quebra de paradigmas, do diálogo profícuo entre as diversas áreas do conhecimento para a prática pedagógica e de como é importante ouvir quem está aprendendo, seus medos e angústias, para juntos construirmos o caminho reflexivo para a aprendizagem situada e significativa.

Outra reflexão importante advém de escolhas que nem sempre refletem a realidade observada, como no excerto abaixo retirada de meu diário de campo, sobre a questão da análise linguística, numa entrada de 02/10/2020:

Percebi que os estudantes, ao notarem como uma das colegas elaborava as perguntas das entrevistas, variava a concordância nominal. A partir daí, retomei os excertos das transcrições de áudio dos alunos, suas manifestações por escrito, e notei que muito mais acertada teria sido a escolha do objeto de estudo desta variação de plural, presente de forma muito mais abundante em seus textos, do que a variação do uso dos pronomes, e que não observei em primeira instância.

O que me fez refletir que os estudantes não podem ser excluídos do processo de percepção de uso da língua, no momento das atividades diagnósticas. Ouvi-los, despertou em mim a vontade de recomeçar o projeto, tendo em vista que já estávamos no final do ano e não havia tempo hábil para retomar análises mais profundas. Além

disso, a escolha do escopo linguístico teria sido mais frutífera se eu tivesse me pautado mais nas recorrências da variação percebida acima, do que na primeira percepção. Não desejo que isso se repita mais durante minha trajetória.

Outra percepção é a de que embora planejem todas as etapas, nem sempre os melhores resultados virão dessas escolhas calculadas. Entrada do dia 19/08/2020:

Os estudantes não conseguiram realizar as atividades de interpretação do texto 04, disseram que as perguntas estavam muito difíceis, então reformulo minha reflexão. Não consegui desenvolver um processo de leitura e interpretação eficiente para o texto 04. Tivemos que revisar e debater cada uma das questões, as quais observadas com afinco, poderiam haver sido aglutinadas ou reduzidas e colocadas em termos mais práticas e simples para os estudantes.

Esse modo de explorar os textos, sem considerar as experiências de leitura dos estudantes foi uma característica percebida por mim ao longo da trajetória de desenvolvimento do projeto. Penso que, para a realização das próximas atividades, a elaboração das perguntas precisa ser pensada com foco no objetivo de leitura desejado ampliando aos poucos o grau de dificuldade, conforme a percepção de que os estudantes alcançaram os objetivos inicialmente propostos.

Preciso ressaltar a angústia que senti quando recebia pouco retorno por parte dos estudantes, durante as aulas remotas. De atividades entregues no meio da noite, e questões deixadas em branco ou com dizeres do tipo: “não sei porque não li essa parte do texto”. Algumas atividades de agosto foram entregues no final de dezembro. Outras, feitas às pressas como para se livrar de um problema o mais rápido possível. Conforme demonstra o excerto do Diário Reflexivo do dia 22/12/2020:

Hoje recebi uma atividade que havia solicitado em agosto. A aluna em questão é excelente nas aulas presenciais, discute, critica, debate, não deixa passar os mínimos detalhes de uma boa discussão. Ao entregar as questões respondidas dos dois textos (textos 02 e 03), questões relacionadas ao texto 02 apresentaram a seguinte resposta: “Não sei porque não li essa parte do texto”. Fiquei algum tempo olhando para a resposta e refletindo sobre o processo e o que eu faria. Chamei-a no particular, dialogamos e expliquei onde poderia encontrar a reflexão proposta pelos questionamentos. Quis saber quais aspectos precisava melhorar para que ela conseguisse enxergar esses questionamentos dentro do texto. Ela então voltou às perguntas e ao texto, e por meio do diálogo conseguiu compreender e responder as perguntas. Ao término da atividade disse que precisava melhorar mais o aspecto da atenção, pois os questionamentos não estavam tão difíceis.

Concluo que preciso modificar algumas práticas de constituição das perguntas, para que elas não parecem difíceis, mas desafiadoras e promovam reflexão e aprendizagem significativa junto aos estudantes. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação permite a realização de questionamentos sobre a prática educativa, haja vista os interesses que mobilizam as interações cotidianas, na busca por compreendê-las. Assim, essa busca, quando dialogada entre os agentes encontra um ponto de interesse que salientam problemas de ordem prática, muito mais do que de ordem técnica, assim corroboro as ideias de Thiollent.

Outro elemento frustrante aconteceu nas poucas aulas presenciais que tivemos, para tratar do projeto, ainda em 2019, quanto à utilização do recurso tecnológico, bem como do uso da internet, bastante limitado oferecido pela escola. Ao pesquisar conceitos pelo celular e utilizar os equipamentos da escola, percebi que ainda há muito chão para percorrermos no ensino público acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Que Silva, A. (2011) bem coloca em termos críticos, quando manifesta o abismo existente entre as expectativas e a realidade observada na prática de sala de aula, quanto ao uso das tecnologias.

Assim, concluo que melhorar minha prática pedagógica, o estudo constante para a construção do fazer pedagógico se faz necessário. Verifico, também, a importância do diálogo com os estudantes, com os teóricos, colegas de profissão e grupos de estudo, para a caminhada do fazer pedagógico que trilharei a partir dos estudos sobre o letramento e outras questões formativas. Pesquisas no âmbito colaborativo “têm por objetivo criar nas escolas uma cultura de reflexão das práticas para a transformação dessas práticas e das ações institucionais”, segundo Prada (2006b, p. 6), o qual salienta, ainda, em diálogo com Nóvoa (2004) que “por meio da reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes que as pessoas têm” (PRADA, 2006a, p. 9) o professor pesquisador vai trilhando seu processo.

Assim, a discussão que se planteou e que questionou de que modo o trabalho ancorado em projetos, considerando-se os multiletramentos e as multimodalidades, corroboraria para a ampliação da competência discursiva dos estudantes no ensino básico, mais especificamente quanto à valorização da diversidade no referido espaço, apresentou resultados positivos. Além disso, almejava, também, o alcance da reflexão sobre a efetividade do acercamento entre os propósitos iniciais da escrita do projeto:

resolução de conflitos advindos da diversidade na escola, intermediadas pela língua, considerando-se os multiletramentos e as tecnologias digitais a uma educação crítico-cidadã, e não reduzida ao tecnicismo. As tecnologias digitais serviram, portanto, como apoio para pensar sobre o humano.

Além disso, com a inclusão de todos os apontamentos realizados ao longo do desenvolvimento desse projeto, da realidade social dos participantes, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, as desigualdades percebidas dentro e fora do ambiente escolar, considero fundamental a continuidade dos estudos, para a melhora do fazer pedagógico. Verifico a necessidade emergente de continuar pesquisando e aperfeiçoando as práticas de letramento para sensibilizar os estudantes sobre a importância da linguagem para agir, significativamente, no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de desenvolvimento deste projeto, desde a ideia inicial planteada nas discussões dentro e fora da sala de aula, bem como junto às ideias do fazer pedagógico discutidas no âmbito do PROFLETRAS, modificaram o modo como hoje percebo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, uma vez que a realidade do ensino básico e público no Brasil se apresenta de modo desafiador, conforme Travaglia (2011). Até então, minhas experiências haviam sido em instituições particulares ou, se públicas, no ensino superior. Precisei romper com horizontes de expectativas e encarar a realidade da educação como mais reflexiva, para melhorar meu fazer pedagógico, para isso, também, compreender a importância do olhar de professor pesquisador, conforme preconiza Bortoni-Ricardo (2008), que ao mesmo tempo em que pesquisa, também se torna objeto de suas pesquisas e de suas práticas pedagógicas.

Foram os próprios estudantes que perceberam o problema de pesquisa, e em diálogo com os profissionais e demais membros da comunidade escolar, tornamos os questionamentos levantados um problema a ser investigado. Debateram, pesquisaram e analisaram o processo de modo reflexivo. Esta premissa está contida na teoria do trabalho ancorado em projetos, conforme salienta Oliveira (2014).

Outra questão pertinente é que a centralidade do texto em sala de aula, de fato, modifica o modo de percepção sobre os estudos da linguagem em ambiente escolar. Uma vez compreendida essa questão pelos próprios alunos o trabalho se torna mais significativo e eles compreendem o porquê, de fato, estudam a língua materna na escola.

Já o trabalho ancorado em projetos de letramento, colaborou muito para a sistematização das etapas desenvolvidas. Todo o processo colaborativo desenvolvido pelos estudantes, desde a escolha do tema, até a finalização das etapas auxiliou na reflexão quanto à importância do trabalho em conjunto para o alcance dos objetivos de pesquisa, ainda que de forma remota. A reflexão linguística advinda desse processo também foi profícua, pois, envolveu os estudantes na análise das formas linguísticas usadas no momento da interação. A sensibilização quanto a variação linguística em contextos, tanto formais, quanto não-formais, também foi um dos debates promovidos durante a reflexão linguística.

Sobre as perguntas de pesquisa, o objetivo geral foi identificar de que maneira o Projeto de Letramentos (PL), com foco no gênero entrevista e produção de webdocumentário, poderia contribuir para a ampliação da competência discursiva dos integrantes do projeto, mediada pelo uso da linguagem, em situações reais de interação. O resultado aponta que ao trabalhar por projetos, além de dialogarem e analisarem cada etapa do processo, a participação ativa dos estudantes foi um requisito fundamental para a percepção do quanto a linguagem é importante para a promoção de discursos dentro e fora da sala de aula.

Além disso, também foi motivação a inserção do debate sobre o tema “historicidade e diversidade na escola” e como este estudo poderia auxiliar aos estudantes no reconhecimento da alteridade, na mudança de ótica da comunidade sobre a questão, fazendo-os repensar suas práticas sociais, para a conquista de seu espaço enquanto cidadão. O que foi percebido nos debates promovidos.

Os objetivos específicos consideraram: sensibilizar os estudantes quanto ao uso da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, em situações em que se exige monitoramento de fala, no caso das entrevistas realizadas. Notaram, não só por meio de nossos estudos regulares, mas também com a contribuição de outros membros da comunidade, o quanto o uso da linguagem interfere na compreensão que temos do mundo.

Refletiram, também, de que maneira as manifestações na e pela língua, estão carregadas de historicidade, ao ouvirem sobre a história de formação do município, a origem humilde das pessoas que aqui chegaram, como resolviam seus conflitos, a partir da forma como os estudantes foram percebendo as diferenças, ao longo dos anos, dentro do espaço escolar. Analisaram os discursos circundantes na comunidade escolar, quanto a diversidade, percebendo com criticidade os efeitos do uso da linguagem no contexto pesquisado, por meio das produções textuais e dos resultados das produções.

Refletiram modos de atuação social pelo uso das novas tecnologias digitais, pois, ao publicar o texto nas plataformas, começaram a perceber o engajamento da comunidade em compartilhar os vídeos. Conforme eles foram editando o material, iam compartilhando nos grupos de *WhatsApp*, com seus familiares e amigos e recebendo o retorno quanto ao conteúdo dos vídeos. Com a publicação nas plataformas *Blogspot*

e *YouTube*, ainda que não haja sido feita a estreia para a divulgação dos vídeos, de maneira tímida o projeto está ganhando visibilidade. A escola sofreu um processo de junção com o Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA - do município, o que é fortemente entendido pela comunidade como o fechamento da instituição.

Ainda assim, manteve-se o nome da escola até que os próximos membros do CDCE decidam pelo novo nome. Os participantes decidiram esperar até o início do ano letivo de 2021 para divulgar a pesquisa e sensibilizar a comunidade acadêmica, quanto a importância da escola para o município. Assim, a estreia do webdocumentário está programada para fevereiro.

Além disso, os estudantes puderam potencializar as práticas sociais de uso da linguagem, e entender que essas manifestações podem acarretar mudanças de postura, ao perceber o processo de constituição da linguagem ao longo do desenvolvimento do projeto. Talvez, por isso, tenham escolhido o início das aulas para promover a estreia de suas produções, porque compreenderam que as práticas de linguagem são situadas no tempo-espaço e com propósitos.

Assim, considero que o trabalho ancorado em projeto de letramento(s) foi muito significativo não só na minha trajetória como professora e pesquisadora, mas também na dos estudantes como pesquisadores do próprio processo de aprendizagem. Ademais, o PROFLETRAS foi um divisor de águas em minha trajetória como professora da área de linguagens, por proporcionar esse diálogo tão rico entre a teoria e a prática. Essa interlocução profícua é retratada nos vídeos disponíveis na plataforma do *You Tube*, no link:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLImm_cvz0oFWVQ-mkQafBBfgleDealqD5.

8 REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**. Introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 28, maio - ago. 2006a. p. 101-118.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba**. Projeto de pesquisa. Uberaba: UNIUBE, 2006b.
- ANGELI, Grasielly Hanke. Blog um estudo sob a luz do conceito de gêneros textuais. **Revista da Graduação**. PUCRS v. 5 n. 1 (2012) Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/11421>
Acesso em: 04 dez. 2020 .
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]** / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- MARCOS BAGNO. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo : Parábola, 2011.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**.13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**.16. ed. São Paulo: Hucitec, (2014).
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Brait, Beth. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p (Resenha). **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** vol.12 no.2 São Paulo May./Aug. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000200191.
Acesso em: 05 de jan. de 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quartos ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quartos ciclos: Apresentação dos eixos transversais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidade**. Memorial da América Latina, São Paulo. BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Formação_de_Professores. Acesso em: 22 de set. de 2020.

CANCLINI, García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANCLINI, García. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Madrid: Gedisa, 2004.

CANCLINI, García. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, García. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo.

CONJUVE. **Juventudes e a pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

CORREIA, Karoliny. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00259.pdf>. Acesso em 02 de dez. de 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. ed. 9. Campinas: Editores Associados, 2008.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos¹ Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do

Norte, **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/sping/Downloads/4443-Texto%20do%20artigo-10402-1-10-20131025.pdf>. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOBBI, Francine. **Vandalismo e sociedade: experiências de um projeto de letramento com uma turma de 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, Profletras, UNEMAT, Sinop-MT, 114, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yo600LHO2CYJEht6r_9BYluwwoDVU4cT/view. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

Kalantzis, M. Cope, B. e Pinheiro, P. **Letramentos**. São Paulo : Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294p. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** CEIFEL – UNICAMP, Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista USP Filosofia e Linguística Portuguesa**. 2006. n. 8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso: 11 de jan. de 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v. 1, n. 1, 2009. p. 1-10. Disponível em: periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica. Acesso em: 05 de ago. de 2017.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrita e interação**. In: *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. Monografia, Instituto de Física da UFRGS. Nº 15. Série "Melhoria do Ensino", do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) São Paulo : Editora Moraes, p. 61-73, 1995.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos, uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**: agentes, prática, representações. Natal, RN: EDUFRN, p. 93-118, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs). São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SIDI, Pilar de Moares e CONTE, Eaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4 , p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/sping/Downloads/9270-Texto%20do%20Artigo-29755-3-10-20171128%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sping/Downloads/9270-Texto%20do%20Artigo-29755-3-10-20171128%20(1).pdf) Acesso em: 08 de dez. de 2020.

SILVA, Angela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio**, Cesgranrio, V. 19. n.72, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>. Acesso em: 14 de dez. de 2020.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **Políticas de acesso à Internet no Brasil**: indicadores, características e obstáculos. UNB, Cadernos Adenauer xvi, nº3 (2015). Disponível em: http://ctpol.unb.br/wp-content/uploads/2019/04/2015_SILVA_Acesso-Internet.pdf Acesso em: 08 de jan. de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Rio de Janeiro, 2004b.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. São Paulo : L&PM Pocket, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**.18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: Ensino Plural. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

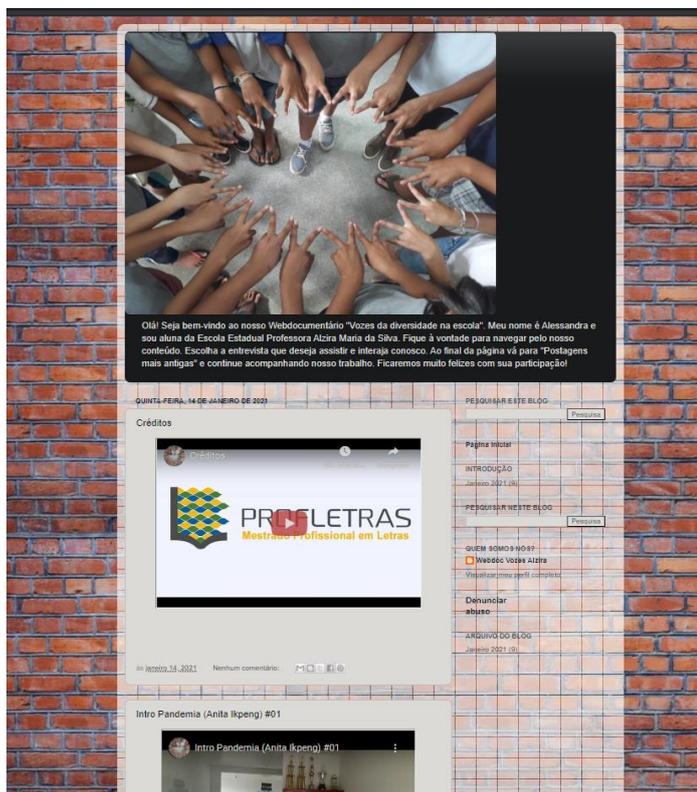
TRIPP, David. MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2005a.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007.

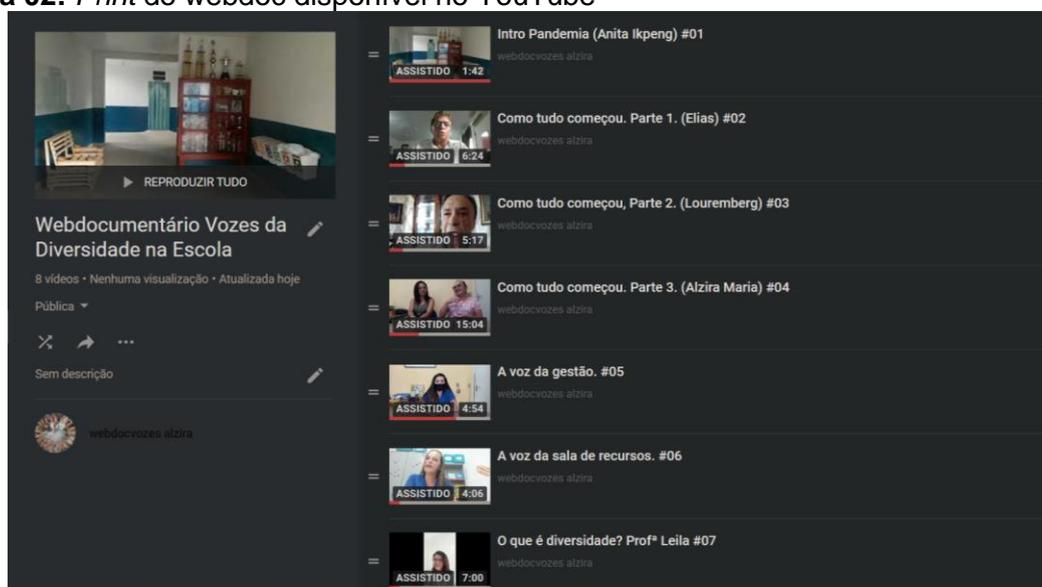
Anexos:

Figura01: Print do Blog de hospedagem do Webdoc no Blogger



Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 02: Print do webdoc disponível no YouTube



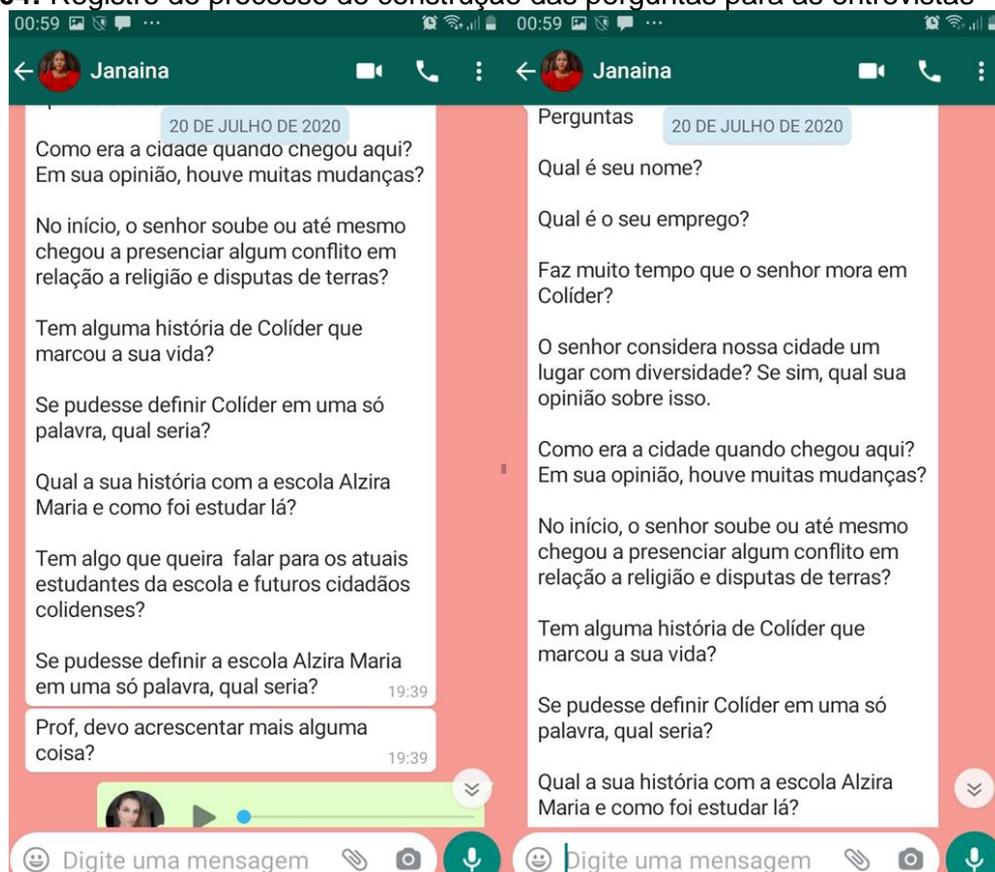
Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 03: Participação dos alunos na confecção das atividades do projeto



Fonte: Autoria própria (2020)

Figura 04: Registro do processo de construção das perguntas para as entrevistas



Fonte: Autoria própria (2020)