



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

ELIETE APARECIDA BORGES

ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO BLOG EDUCACIONAL

CASCADEL

2015

ELIETE APARECIDA BORGES

**ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA
DESENVOLVIDA NO BLOG EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, do Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Greice da Silva Castela

CASCADEL

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B731a

Borges, Eliete Aparecida

Atitude responsiva no ensino fundamental; uma prática desenvolvida no blog educacional. /Eliete Aparecida Borges.— Cascavel, 2015.
182 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Greice da Silva Castela

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015

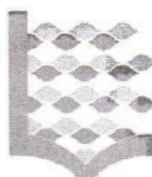
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Atitude responsiva. 2. Ensino fundamental. 3. Blog educacional. I. Castela, Greice da Silva. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418.4

CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

**unioeste****PROFLETRAS**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, E ARTES
SECRETARIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **ELIETE APARECIDA BORGES** defendeu a Dissertação de Mestrado intitulada "**ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO BLOG EDUCACIONAL**", junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional, desta Universidade, tendo sido **APROVADA**, fazendo jus ao título de **MESTRE EM LETRAS, pelo PROFLETRAS**, a ser homologado pelo Colegiado do referido Programa.

Cascavel (PR), 18 de dezembro de 2015.

Profa. Dra. Greice da Silva Castela

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras/Profletras
Portaria nº 4405/2013-GRE

Greice da Silva Castela
Coordenadora do Mestrado Profissional
em Letras - PROFLETRAS
R.G. 10.895.814-6

ELIETE APARECIDA BORGES

**ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA
DESENVOLVIDA NO BLOG EDUCACIONAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Profletras –UNIOESTE)
Orientadora

Prof, Dr. Antonio Rediver Guizzo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
1º Membro Titular

Profª. Dra. Ruth Ceccon Barreiros

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Profletras –UNIOESTE)
2º Membro Titular

Profª.. Dra. Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PROFLETRAS/UNIOESTE)
3º Membro Titular

Cascavel, 18 de dezembro de 2015.

“A compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor) (BAKHTIN, 2003, p.328) e “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade” (BAKHTIN, 2003, p.333).

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por segurar na minha mão, por fazer-me companhia, por nunca deixar que eu desista de tudo...

À Professora Orientadora Prof.^a Dr.^a Greice Castela da Silva, não tenho nem palavras para exprimir toda força que ela me deu...

Aos professores da Banca de Qualificação, Prof.^o Dr.^o Acir Dias Da Silva e Prof.^a Dr.^a Denise Scolari Vieira, pelas contribuições apresentadas nesse percurso investigativo.

A todos os professores do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional, da área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelas aulas ministradas.

À CAPES, por ter contribuído financeiramente para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

Aos diretores das duas escolas, nas quais realizei minha pesquisa, por ter cedido o espaço e por ter organizado minhas horas atividades nos dias em que não tinha aulas no Mestrado.

Aos pais dos meus alunos, que permitiram o desenvolvimento dessa pesquisa por meio da divulgação de nomes nos textos produzidos.

Aos meus alunos, por terem contribuído com o meu crescimento profissional diante de cada obstáculo que foi necessário transpor durante o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, em relação ao fato de não poder usar o laboratório de informática, devido à carência de salas de aula.

A todos os meus familiares, em especial a minha filhinha de 5 anos, que soube compreender minha ausência nos finais de semana, nos quais ficava em meu quarto lendo e não tendo tempo para assistir aos desenhos animados com ela.

As minhas amigas, Adriana Ribeiro Siqueira Witzel, Deleonice Paz e Solange Justen, por me ampararem o tempo todo: levar para o hospital, buscar do hospital, levar roupas minhas e da Giovana para o hospital...

Disso tudo, eu jamais me esquecerei!!!

BORGES, Eliete Aparecida. **ATITUDE RESPONSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO BLOG EDUCACIONAL**. 2015, 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel

RESUMO

RESUMO: A pesquisa ora apresentada focalizou-se em reflexões envolvendo o tema atitude responsiva nas atividades de leitura e produção textual por meio de uma prática aplicada no 7º ano do ensino fundamental em duas escolas da rede pública estadual. Essa prática foi desenvolvida com o auxílio das tecnologias, envolvendo o áudio, o vídeo e o blog educacional. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontaram-nos um questionamento que se destacou como norteador de nossa investigação: **Como auxiliar alunos do Ensino Fundamental quanto à assunção de uma atitude responsiva ativa na leitura e na produção escrita? E que tipo de atitude responsiva revela-se nas produções dos alunos a partir de uma coleta de dados?** Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, o de capacitar o aluno quanto à assunção de uma atitude responsiva. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos tendo em vista uma concepção interacionista da linguagem, da leitura e da escrita (BAKHTIN/VOLOCHINOV/2006), bem como autores que tratam da tecnologia como referência para o ensino, tais como Castela (2009), Moran (2000), Pimentel (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada apresentando-se como uma pesquisa-ação e qualitativa. A geração de dados foi possível por meio de observação participante com notas de campo e análise de produções dos alunos em sala de aula. Verificamos como resultados dessa pesquisa que os alunos dos dois colégios demonstraram por meio das atividades de leitura e produção de textos uma atitude responsiva ativa.

Palavras-chave: atitude responsiva, ensino fundamental, blog educacional.

BORGES, Eliete Aparecida. RESPONSIVE ATTITUDE IN THE ELEMENTARY SCHOOL: A PRACTICE DEVELOPED IN THE EDUCATIONAL BLOG, 2015, 186 f. Dissertation (Professional Master in Letters) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel

ABSTRACT

This presented research focused on reflections involving the theme responsive attitude in the reading and text production through a practice applied with the 7th year of elementary school students in two public state schools. This practice was developed along with some technologies, such as audio, video and educational blog. For means of studies and our empiric knowledge about the theme, the following question stood in relief in our investigation: How could we help students from elementary school assume an activeresponsive attitude in reading and text production? In addition, what kind of responsive attitude appear in the students' productions through an applied didacticsequence? Aiming to find answers to this problem posing, we defined as general objective to qualify the student to have a responsive attitude. In order to achieve the proposed objective, we hold the research on the theoretical purposes, regarding an interactionist concept of language, of reading and writing (BAKHTIN/VOLOCHINOV/2006), as well as some writers that use the technology as a reference for teaching, such as Castela (2009), Moran (2000), Pimentel (2010), among others. It is a research on applied linguistics presented as an action and qualitativeresearch. It was possible to generate data through participant observation with field notes and analysis of the students' productions in the classrooms. We considered as a result of this research, that the students from both schools demonstrated through reading and text productions an active responsive attitude.

Keywords: responsive attitude, elementary school, educational blog.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto.....	30
FIGURA 2 – Blog Educacional.....	43
FIGURA 3 – Blog Educacional da Pesquisadora.....	47
FIGURA 4 – Blog Educacional .Jornal Escola.....	47
FIGURA 5 – Blog Diálogos Poéticos.....	48
FIGURA 6 – Blog Aprender e Agir.....	48
FIGURA 7 . – Sinopse da estrutura de base da sequência didática.....	53
FIGURA 8 – Slide 1 o que são memórias literárias.....	65
FIGURA 09 – Slide 2 o que são memórias literárias.....	65
FIGURA 10 – Slide 3 o que são memórias literárias.....	65
FIGURA 11 – Slide 4 o que são memórias literárias.....	66
FIGURA 12 – Slide 5 o que são memórias literárias.....	66
FIGURA 13 – Slide 6 o que são memórias literárias.....	67
FIGURA 14 – Site para acessar ao filme: “Meu pé de laranja lima”.....	70
FIGURA 15 – Capa e Quarta Capa da Obra: “Chore não, Taubaté”.....	71
FIGURA 16 – Capa e Quarta Capa da Obra: “A Floresta Azul”.....	72
FIGURA 17 – Capa e Quarta Capa da Obra: “A Escada de Nuvens”.....	72
FIGURA 18 – Capa e Quarta Capa da Obra: “As Aventuras do Barão de Münchhausen”.....	72
FIGURA 19 – Slide 1 sobre o que são memórias literárias.....	73
FIGURA 20 – Ler a obra “Memórias de um Cabo de Vassoura” usando tecnologia.....	74
FIGURA 21 – Atividades de Compreensão Leitora dos Colégios “A” e “B”.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa dos Multiletramentos.....	34
Quadro 2 - Tipos de blogs educativos.....	45
Quadro 3 - Etapas da Geração de Dados.....	59
Quadro 4 – Sequência didática do gênero “Memórias”.....	60
Quadro 5 – Principais Características do gênero “Memórias”.....	62
Quadro 6 – Ficha Catalográfica.....	64
Quadro 7 – Produção Final e Comentários no Blog.....	78
Quadro 8 – Produção Final e Comentários no Blog.....	79
Quadro 9 - Produção Final e Comentários no Blog	79
Quadro 10 - Produção Final e Comentários no Blog	80
Quadro 11 - Produção Final e Comentários no Blog	80
Quadro 12 - Produção Final e Comentários no Blog.....	81
Quadro 13 - Produção Final e Comentários no Blog	81
Quadro 14 - Produção Final e Comentários no Blog	82
Quadro 15 - Produção Final e Comentários no Blog	82
Quadro 16 - Produção Final e Comentários no Blog	83
Quadro 17 - Produção Final e Comentários no Blog	83
Quadro 18 - Produção Final e Comentários no Blog	84
Quadro 19 - Produção Final e Comentários no Blog	84
Quadro 20 - Produção Final e Comentários no Blog	85
Quadro 21 - Produção Final e Comentários no Blog	85
Quadro 22 - Produção Final e Comentários no Blog	86
Quadro 23 - Produção Final e Comentários no Blog	87
Quadro 24 - Produção Final e Comentários no Blog	87
Quadro 25 - Produção Final e Comentários no Blog	88
Quadro 26 - Produção Final e Comentários no Blog	88
Quadro 27 - Produção Final e Comentários no Blog	89
Quadro 28 - Produção Final e Comentários no Blog	90
Quadro 29 - Produção Final e Comentários no Blog	90
Quadro 30 - Produção Final e Comentários no Blog	91
Quadro 31 - Produção Final e Comentários no Blog	91
Quadro 32 - Produção Final e Comentários no Blog	92

Quadro 33 - Produção Final e Comentários no Blog	92
Quadro 34 - Produção Final e Comentários no Blog	93
Quadro 35 - Produção Final e Comentários no Blog	94
Quadro 36 – Atitude Responsiva dos Comentários dos Colégios “A” e “B”	95
Quadro 37 – Atitude Responsiva “Palavra do Outro”	95
Quadro 38 - Atitude Responsiva “Palavra Língua Neutra”	103
Quadro 39 - Atitude Responsiva “Minha Palavra”	106
Quadro 40 - Atitude Responsiva “Palavra Língua Neutra” nos desenhos do ISSUU	111
Quadro 41 - Atitude Responsiva “Minha Palavra” nos desenhos do ISSUU	115
Quadro 42 - Deslocamento do Tema da Obra nos desenhos do ISSUU	119
Quadro 43 – Comentários sobre a temática: relação entre o homem e a natureza	122
Quadro 44 – Comentários sobre a temática: relação entre a patroa e a empregada	128
Quadro 45 – Comentários sobre a temática: relação consigo mesmo e com os outros	135
Quadro 46 – Comentários sobre a obra “Memórias de um Cabo de Vassoura” em sua totalidade	139

SUMÁRIO

INICIANDO A NAVEGAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO	15
1. LINKS TEÓRICOS: A TEORIA QUE EMBASA A PESQUISA	19
1.1. LINGUAGEM, DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE	19
1.1.1 Leitura e responsividade	26
1.1.2 Produção textual e responsividade.	30
1.2 MULTILETRAMENTO, MULTILINGUAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	34
1.2.1 O BLOG EDUCACIONAL	42
2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: EM FOCO A LINGUÍSTICA APLICADA	50
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	51
2.3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	53
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS COLÉGIOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
2.5 INSTRUMENTOS E ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS	59
3. LINKS PEDAGÓGICOS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA E SUA IMPLEMENTAÇÃO	60
3.1 MATERIAL PEDAGÓGICO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	61
3.1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL.....	62
3.1.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL “MEMÓRIA”.....	63
3.1.3 CONHECENDO MELHOR O AUTOR:	64
3.1.4 ESTUDO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	64
3.1.5 ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL.....	65
3.1.6. PRODUÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS, DE DESENHOS E REESCRITA DA PRODUÇÃO INICIAL	69
3.1.7 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	69
3.2. IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO.....	70
4. LINKS ANALÍTICOS: A ANÁLISE DO CORPUS.....	79
4.1 ATITUDE RESPONSIVA NOS COMENTÁRIOS	79
4.2. ATITUDE RESPONSIVA NOS FRAGMENTOS DA OBRA.....	96
4.3. ATITUDE RESPONSIVA NOS DESENHOS.....	111
4.4. ATITUDE RESPONSIVA NAS TEMÁTICAS SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA OBRA E COMENTÁRIO GERAL.....	123
5. DESCONNECTANDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
6. REFERÊNCIAS	149
7. OUTROS LINKS: WEBGRAFIA	153

8.APÉNDICES.....156

9. ANEXOS160

INICIANDO A NAVEGAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

Pensando nas dificuldades encontradas pelos professores brasileiros em desenvolver uma educação de qualidade no Ensino Fundamental, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) coordena o Programa de Mestrado Profissional em Letras que atualmente conta com 49 instituições de Ensino Superior em sua rede. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel/PR participa desse Programa, que apresenta como um dos principais objetivos o de melhorar a formação de professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa no que se refere às habilidades de leitura e de escrita e colaborar para o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos no Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa destacamos uma prática de leitura e produção textual que dê voz ao aluno de modo que assuma uma atitude responsiva. E, se pensarmos na dificuldade desse aluno em assumir essa atitude responsiva, durante a produção de textos escritos, veremos que muitos poderiam ser os fatores que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Todavia o que nos parece ser o mais decisivo são as próprias circunstâncias em que vem ocorrendo durante as práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Enquanto os alunos tiverem como interlocutor de seu texto apenas o professor, que irá lê-lo; anotar nele os problemas encontrados; entregar o texto ao aluno para que faça as devidas correções; e, finalmente atribuir um valor, uma nota que servirá como média para uma futura aprovação de um determinado período escolar, bimestre e/ou semestre; eliminaremos o contexto mais global no qual deveriam estar incluídas as práticas escolares do século XXI.

A anulação do que há de dialógico e interativo na escrita acaba por distorcer, inclusive a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Há de se cuidar do “como” escrever, ou seja, das regras de regência, concordância, estruturação dos parágrafos, aspectos de coesão e coerência e outras averiguações quanto ao aspecto gramatical linguístico, mas não se pode deixar de abordar o “para quê”, “onde”, “o quê” e “para quem” escrever, pois são de suma importância num momento em que os recursos tecnológicos invadiram as escolas para ficar.

Então, cabe ao professor oferecer circunstâncias em que o aluno desenvolva práticas de escrita que envolvam essas situações de produção. Usar essas práticas de escrita por meio de várias postagens no blog educacional pode contribuir para uma circulação da produção. Assim, alguém poderá comentar em um espaço virtual, tecendo considerações que poderão contribuir para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre determinado assunto.

Dessa maneira, o aluno será orientado quanto à produção textual: ao gênero adotado (o quê?), o suporte (onde?), o possível público leitor (para quem?) e o motivo (para que?). Quando isso ocorre se estabelece um dialogismo entre locutor e interlocutores que atribuirão significados ao texto escrito, sobretudo por meio dos comentários. Assim se estabelece uma forma de interação social.

Quando se pode comentar uma produção textual muito se contribui para essa rede de interação social entre o locutor e o interlocutor. Além do atendimento ao eixo da escrita, em relação ao processo de ensino- aprendizagem, contempla-se, ainda, o eixo da leitura, pois para se comentar é preciso ler o que estava escrito. Lembrando que os comentários poderão desencadear refações, acréscimos, reduções, reflexões textuais, contribuindo, dessa maneira, para que o aluno ouça outras vozes que serão apresentadas nos comentários, dialogando ou não com elas.

Considerando o blog como uma ferramenta para desenvolver a atitude responsiva na leitura e na escrita, e enquanto docente há vinte e cinco anos, atuando no ensino fundamental, chegamos aos seguintes problemas: **Como auxiliar alunos do Ensino Fundamental quanto à assunção de uma atitude responsiva ativa na leitura e na produção escrita? E que tipo de atitude responsiva revela-se nas produções dos alunos a partir de uma sequência didática aplicada?**

Essa pesquisa procurará responder a essas questões.

O objetivo geral da pesquisa é averiguar se a sequência didática integrando o blog educacional é capaz de fazer o aluno assumir uma atitude responsiva ativa. E o objetivo específico consiste em identificar os tipos de atitudes responsivas presentes nas produções dos alunos no blog educacional.

Nossos estudos centraram-se nas contribuições teóricas de Bakhtin (2003), quanto ao dialogismo e à atitude responsiva concepção interacionista da linguagem, em Menegassi (2009), que define aspectos quanto à atitude responsiva assumida por parte dos alunos, além dos documentos norteadores para o ensino no Brasil e no Paraná.

A proposta metodológica deste estudo fundamenta-se na Linguística Aplicada, que segundo Moita Lopes (1996, p.19) “focaliza a linguagem do ponto de vista processual, de natureza interdisciplinar e mediadora, que envolve formulação teórica, que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista”. Além disso, essa pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por supor que fornece subsídios ao professor para a tomada de decisões quanto à resolução de problemas no ensino.

Para a delimitação do problema dessa pesquisa, inicialmente, procedemos a uma averiguação dos trabalhos realizados nos últimos cinco anos relacionados a esse objeto de estudo: Blog Educacional e Compreensão ativa/Atitude responsiva, na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações da Capes (último acesso em novembro de 2015). Como resultados obtivemos as seguintes investigações, sendo três em 2010, três em 2011, duas em 2012, três em 2013 e uma em 2014:

- Blogs de escolas: possibilidades de construção de ambiências comunicativas, publicado em 2010, apresentado por Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger, como conclusão de sua dissertação na UDESC;
- O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura, publicado em 2010, apresentado por Antonio Carlos dos Santos de Lima, como conclusão de sua dissertação na UFAL.
- Os gêneros discursivos no processo de letramento: considerações etnográficas relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Materna, publicado em 2010, apresentado por Valmir Nunes Costa, como conclusão de sua dissertação na UFAL;
- Livro Didático de Língua Portuguesa: Dizeres dos Professores, publicado em 2011, apresentado por Márcia Aparecida Paganini Cavéquia, como conclusão de sua dissertação na UEL;
- O uso do Blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar, publicado em 2011, trabalho apresentado por Maurícia Simões dos Santos Palácio, como conclusão de sua dissertação apresentada na UNESP;
- A linguagem em Blog Educativo e o Processo de Aprendizagem, publicado em 2011, apresentado por Adriana Ferreira Boeira, como conclusão de sua dissertação na UCS;
- O uso do Blog no âmbito escolar: uma investigação no programa educacional de atenção ao jovem – PEAS Juventude, publicado em 2012, trabalho apresentado por Alex Gomes da Silva, com conclusão de sua dissertação apresentada na UNIOESTE;
- Blogs Pedagógicos: possibilidades de uma educação holística, publicado em 2012, apresentado por Josi Rosa Oliveira, como conclusão de sua dissertação apresentada na PUC do Rio Grande do Sul;

- Efeitos de sentido sobre ciência e tecnologia em um Blog Educacional, publicado em 2013, apresentado por Fabíola Sell, como conclusão de sua dissertação na UFSC;
- A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na Escola, publicado em 2013, apresentado por Vinícius Varella Ferreira, como conclusão de sua dissertação na UFPE;
- A linguagem no Blog Escolar em um trabalho com multiletramentos: compartilhando sentidos, publicado em 2013, por Ana Priscila Griner, como conclusão de sua dissertação na UFRN;
- O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/Blog por estudante universitário, publicado em 2014, por Ângela Alves de Araújo Barbosa, como conclusão de sua dissertação na UFPE.

Nenhuma pesquisa encontrada trata especificamente da atitude responsiva no Ensino Fundamental com o uso do blog educacional, o que justifica a necessidade da realização de nossa pesquisa com essa temática.

Nessa pesquisa, no primeiro capítulo, são discutidos os aspectos teóricos que fundamentam essa pesquisa, questões quanto à responsividade associada à linguagem, à leitura e à produção textual, os multiletramentos e o ensino na era das novas tecnologias na educação e o blog educacional. No segundo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos, a abordagem teórica, o tipo de pesquisa, a perspectiva metodológica, a caracterização dos colégios e dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos de geração de dados. No terceiro capítulo, são apresentados o material pedagógico elaborado em forma de sequência didática e a implementação desta em duas turmas de alunos do 7º ano do ensino fundamental de dois colégios estaduais do município de Toledo. No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados gerados durante a pesquisa, verificando a atitude responsiva apresentada pelos alunos nas atividades solicitadas. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

1. LINKS TEÓRICOS: A TEORIA QUE EMBASA A PESQUISA

Neste capítulo reunimos a fundamentação teórica que embasa essa pesquisa, a saber: a concepção interacionista da linguagem, a concepção interacionista da leitura no suporte digital, a concepção interacionista da produção textual no suporte digital e a responsividade, multiletramentos e o ensino na era das novas tecnologias na educação.

1.1. LINGUAGEM, DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE

Nos Cadernos da AMOP, a linguagem é definida como interação social, numa perspectiva histórico-social, pretendendo-se que “os alunos desenvolvam de forma contínua, os conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente com o outro, ter acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado”. (AMOP, 2007, p.147)

Para os PCNs (BRASIL, 1997) a linguagem é entendida como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

Geraldi (1984) descreve a linguagem concebida como forma de interação, considerando a interação entre autor, leitor, texto e contexto. Nesse tipo de linguagem há um diálogo resultante da ação humana na sociedade em que vive. E, nessa relação existe a possibilidade de compreensão, aceitação, negação, reorganização e até mesmo da transformação da sociedade na qual se está inserido. Devido às influências da sociedade, essa linguagem além de proporcionar a interação entre os homens, provoca uma relação entre eles e a sociedade. Assim, essa linguagem pode ser denominada como sócio-interacionista. E, além do aspecto social e da interação, o contexto em que ocorrem esses diálogos deve ser levado em consideração. Para Bakhtin:

A forma linguística sempre se apresenta no contexto de enunciações precisas que implica sempre o contexto ideológico preciso [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN, 2006).

Desse modo e nessa concepção considera-se a situação concreta de produção de enunciados. O querer dizer do locutor, o que dizer, o para quem dizer, o como dizer, o quando

dizer os enunciados dependendo de uma situação de linguagem em uso de acordo com uma dada realidade.

Assim, como o homem está inserido em uma sociedade e vive diferentes situações de interação dependendo do contexto de produção, ele produz diferentes textos. Para Bakhtin (2003), esses textos (enunciados) relativamente estáveis constituem os gêneros discursivos.

Desse modo, a tendência metodológica que apresenta como objeto a linguagem como forma de interação aponta para uma aprendizagem que envolve os gêneros do discurso. O contexto, o tema, a composição, o estilo são os aspectos que constituem cada gênero do discurso e a sua apresentação estará atrelada à esfera social. Ou seja, dependendo da esfera social a que o gênero do discurso se destina, seus aspectos se adequarão a ela.

Assim, ensinar o aluno a interagir por meio da língua, de acordo com essa tendência, é ensiná-lo a se comunicar oralmente ou por escrito de uma forma que se adapte às condições de produção, ao gênero do discurso adequado à situação de comunicação.

Nas relações sociais diárias, locutores e interlocutores realizam “trocas” verbais entre si, que se estabelecem a partir das respostas dadas aos enunciados pelo interlocutor, o que constitui uma atitude responsiva por parte dele. Assim, essa atitude é algo próprio de uma concepção interacionista da linguagem. E, para Bakhtin, essa interação entre o locutor e o interlocutor ocorre por meio de enunciados:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992, p.279).

Desse modo, o enunciado é uma unidade concreta e real que ocorre entre sujeitos que pertencem a uma determinada esfera de atividade humana, que se organizam socialmente, e, como a sociedade encontra-se em constante mudança, não se pode estabelecer a quantidade dessas esferas, tampouco a intersecção de todas elas. O que se pode estabelecer é o fato de podermos identificar os fatores sociais que as determinam. Assim, podem-se identificar diferentes esferas, a partir de uma primeira distinção – a esfera pública e a esfera privada. A esfera privada é a que envolve as relações imediatas dos indivíduos, enquanto a privada é mais abrangente, porque envolve uma coletividade, sendo comum a mais de uma pessoa.

Bakhtin/Volochivov (2006, p.271) apontam para a necessidade de resposta durante essa interação verbal, ao afirmar que: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; o ouvinte [o outro] se torna falante”. A partir disso, constata-se que o próprio enunciado requer uma réplica, como uma forma de reação do interlocutor durante a sua interação com o locutor. E, essa resposta pode apresentar-se das mais diferentes formas possíveis. Assim, aceitar, refutar, calar são possibilidades de respostas a um determinado enunciado e, conseqüentemente, modifica o que o interlocutor conhecia sobre determinado assunto.

Segundo Bakhtin (2003, p.280), o “primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva”. Assim, o interlocutor após

perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [,,] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2003, p.271)

Assim, o diálogo ocorre por meio da compreensão dos enunciados produzidos em que há uma alternância. Ora o ouvinte é falante, ora o leitor é escritor, e nesse processo há uma apropriação da palavra um do outro. Então, pensa-se na linguagem como forma de interação. E, por meio desse diálogo, há uma assunção de uma atitude responsiva.

Para Bakhtin (2006), a enunciação se configura por meio da interação entre pessoas ao se produzir enunciados. Para isso, assim como no ensino, seja na produção oral ou escrita de um enunciado, o interlocutor ocupa um papel muito importante, porque o “texto só tem vida contatando com outro texto” e “esse contato é um contato dialógico entre textos e não um contato mecânico de ‘oposição’”. (Bakhtin, 2003, p.401)

Durante o processo de interação verbal e social, acontece um “jogo” entre o locutor e o interlocutor, no qual se estabelecem as fronteiras dos enunciados e sobre isso, Bakhtin/Volochivov (2006, p.275) afirmam: “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva”. Nesse jogo, há uma alternância entre o locutor e o interlocutor. Assim, é preciso que o locutor se faça compreender por parte do interlocutor. No entanto, o locutor espera que o interlocutor elabore uma resposta que não seja uma reprodução do seu enunciado – uma atitude responsiva consciente é o que se espera de seu interlocutor.

Para Bakhtin/Volochinov (2006) a palavra empregada pelo falante precisa ser apreciada, tendo em vista os seguintes aspectos: é neutra, é alheia ou do próprio falante. Assim, entende-se que a neutralidade é obtida fora do campo social, mas não é o que ocorre em relação à concepção da linguagem quanto interação verbal e social; o alheamento é o resultado das influências dos enunciados de outros falantes, e a palavra do falante é a que é fruto das suas reflexões em relação às palavras do interlocutor.

Segundo Menegassi (2009, p.152), “a enunciação é fortemente condicionada pela finalidade do discurso, pelo contexto e pelos interlocutores”. De modo específico, o interlocutor é convidado a elaborar sua resposta durante uma situação de interação verbal.

A palavra dirige-se a um interlocutor e este não é um simples receptor de informações, ele representa o papel da posição ocupada por ele na sociedade, o que influenciará na sua resposta mediante a palavra do locutor. Assim, nessas relações há um compartilhamento da palavra, embora seja de modo virtual, ou seja, sem a presença do interlocutor.

Menegassi (2009; 2011) define três aspectos possíveis para a palavra: “palavra língua neutra, palavra alheia (dos outros) e minha palavra”. A primeira é entendida no sentido de que não há a interação social – é como se a palavra estivesse isolada do contexto social. Enquanto as duas últimas, estariam adequadas ao estudo sobre a responsividade, uma vez que a palavra é concebida como o resultado de um processo de interação social. A experiência discursiva de cada interlocutor é o resultado de uma interação constante e contínua dos enunciados da palavra alheia. O que ocorre é uma assimilação da palavra do outro (do locutor), não como uma simples repetição, mas como uma ressignificação dos enunciados da palavra alheia (do locutor). No entanto, essas ressignificações, por meio de sucessivas interações, sofrerão adaptações feitas pelo interlocutor, levando em consideração suas múltiplas experiências com a palavra. Assim, a resposta à palavra do outro (do locutor) é parte de um processo ativo de assimilações, no qual a “minha palavra”, por meio de um processo de interação verbal, se apropria da palavra do outro (do locutor), com o surgimento de um novo dizer.

Segundo Silva (2015, p.90), para a palavra do outro são atribuídas várias nomenclaturas: “discurso alheio, discurso reportado e discurso citado”, conforme os estudiosos de Bakhtin. Para ela (2015, p.93), “a palavra alheia adquire significados à medida que é citada por outros sujeitos, em outros contextos.” Assim, a palavra do outro é muito abrangente, porque, além do discurso citado e do discurso do citante envolve outros valores que serão estipulados em conformidade com os contextos nos quais o enunciado está envolvido.

Afirma ainda que, para um melhor entendimento do que seja o discurso alheio é preciso levar em consideração o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, por exemplo.

Essa autora (2015), durante a análise a respeito do discurso alheio, leva em consideração:

- a pessoa do discurso – 1^a, 2^a ou 3^a;
- o número – singular ou plural;
- o discurso – direto, indireto, indireto livre;
- o tempo verbal – presente, pretérito, futuro;
- o emprego de sinais gráficos – as aspas.

No discurso reportado, o enunciador toma por objeto um outro ato de enunciação. “O discurso citado mantém estável seu conteúdo, e também sua estrutura enunciativa, estabelecendo um elo entre enunciações distintas no que diz respeito à construção da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, apud SILVA, 2015, p. 91). Assim, entende-se que se conserva a parte que compõe o enunciado, no entanto verifica-se o acréscimo do tema peculiar de quem cita o discurso do outro, por meio de uma junção entre o que pertence ao citado e o próprio do citante. Reação ativa é uma outra denominação desse mesmo fenômeno.

Silva (2015, p.91) afirma que “o discurso citado é um discurso direto incorporado ao discurso citante, existindo uma integração entre duas vozes sociais em um único ato enunciativo.

Em nenhum momento, deve-se pensar na ausência do interlocutor, porque, ao escrever, o locutor precisa pensar em um interlocutor que represente a média do grupo social ao qual pertence. Ideal ou virtual, esse interlocutor estará inserido em um entorno social e se submeterá às forças coercitivas impostas pela sociedade, uma vez que tanto o locutor, quanto o interlocutor estão inseridos num processo de interação social. Além disso, é preciso ainda conhecer melhor a capacidade de percepção e de compreensão em relação aos enunciados dirigidos para esse interlocutor. Para sua percepção é necessário levar em consideração os aspectos ideológicos e que o interlocutor se identifique em relação às suas experiências no processo de interação verbal.

Silva (2015) trata todo discurso como um acontecimento, determinado por condições de produção específicas, que reúne uma gama de aspectos representativos de um conjunto de circunstâncias históricas e sociais, carregado de ideias, opiniões, valores e crenças. Assim,

discurso e palavra estão intrinsecamente imbricados, tendo em vista que na interação verbal e social com o interlocutor, a palavra desempenha um papel fundamental.

Bakhtin formula uma noção da relação entre o eu e o outro, que se situa no cerne de seu projeto, girando toda a sua obra em torno desse norte, e da concepção de que a vida é vivida nas fronteiras entre a particularidade de nossa experiência individual e a auto-experiência dos outros. Para esse autor (1992/2003), a linguagem é como um campo de batalha social, o local em que os embates políticos são travados, tanto pública quanto intimamente. Refuta a ideia de que a realidade seja apresentada por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas ou, ainda, por meio de um enunciado monológico isolado. Por outro lado, o teórico russo afirma que a realidade da linguagem se manifesta por intermédio do evento social de interação verbal, estendendo o sentido de interação, que é outra denominação para “diálogo”, no sentido primário de discurso entre duas pessoas a outros domínios até mesmo metafóricos.

O princípio dialógico permeia a concepção de Bakhtin de que tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

Bakhtin concebe o dialogismo discursivo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. A interação verbal que se dá entre o enunciador e o enunciatário é permeada por vozes sociais numa relação não mecanicista. Em toda interação há dominância de traços sociológicos. Nesse ponto, a dimensão das vozes, que, segundo Bakhtin, só podem ser registradas por um enfoque translinguístico, assume o caráter de visões do mundo ou percepções realizadas por meio do discurso: as vozes são sociais, são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar, culta, popular, machista, racista, religiosa, dentre outras específicas de determinados grupos sociais.

Em todo discurso se interpõem discursos alheios sobre o mesmo objeto que, por sua vez, está arraigado de ideias, pontos de vista, apreciações e entonações. Segundo Bakhtin, são os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras feitas pelo falante quando se trata de um mesmo objeto. E esclarece que o falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto de vida em que as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor, formando substancialmente o discurso do outro sobre o objeto.

Um novo aspecto da relação entre o discurso alheio e o objeto define a dialogicidade interna. Nela, o falante proporciona ao ouvinte uma orientação particular de seu discurso, introduzindo elementos completamente novos em seu discurso (para isso ocorre a interação de diversos contextos, pontos de vista, horizontes, sistemas de expressão e de acentuação, enfim, as diversas “falas sociais”). O falante tende a orientar o seu discurso com o seu círculo determinante, objetivando o do outro de quem conhece, estabelecendo, desse modo, uma interação verbal. Há, aí, uma adaptabilidade em relação ao discurso do outro.

Fundamentando-se nas teorias de Bakhtin, Silva (2015, p.88), refere-se a três tipos de discurso: “o discurso reproduzido, o discurso ampliado e o discurso deslocado”. O discurso reproduzido ocorre quando há uma apropriação do discurso do outro, por meio da concordância, da discordância, da retomada do discurso, por meio da repetição. O segundo tipo de discurso ocorre quando se estabelece um diálogo do enunciador com outras vozes sociais, com o conseqüente acréscimo do algo novo ao discurso, como por exemplo de um posicionamento crítico por parte do enunciador. Enquanto o discurso deslocado pode não considerar o objeto de discussão, ocorrendo um deslocamento do tema tratado em um determinado discurso.

Bakhtin é um teórico que afirma a necessidade de se haver uma responsividade: “A compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor) (BAKHTIN, 2003, p.328) e “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade” (BAKHTIN, 2003, p.333).

De acordo com esse mesmo autor, numa abordagem da linguagem e sociedade, e orientado por uma teoria marxista, na relação entre locutor e receptor, há, por parte do locutor, que se considerar, o ponto de vista do receptor. O que importa ao receptor não é apenas a “sinalidade” do código linguístico – a consciência linguística por parte do receptor não é suficiente para se entender a linguagem como atribuição de sentido – mas entender que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Assim, os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1992, p.107). E, tendo em vista a natureza social da enunciação, deve-se debruçar sobre a interação verbal que ocorre durante o processo de enunciação.

“A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1992, p.112). A partir disso, entende-

se que há um locutor, um interlocutor, um enunciado que se materializa pela palavra que, por sua vez, não pertence ao locutor – mas situa-se numa espécie de zona fronteira - e que esse processo de interação ocorre numa situação social.

A estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. E devido a essa natureza social da enunciação, é preciso abordar o problema do diálogo que leva à compreensão da interação verbal. Então é preciso entender o que seja diálogo: “Pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN, 1992, p.123)

Bakhtin (1992) apresenta o problema das fronteiras do texto como uma realidade imediata estabelecida por dois sujeitos. As interrelações dinâmicas que se estabelecem a partir desses dois sujeitos, a saber, são construídas de diferentes maneiras de compreensão dos enunciados.

Para esse autor, todo texto apresenta dois pólos, a saber, sistema e enunciado. Quanto ao texto como sistema, pode-se inferir a forma de tratamento linguístico. Então, temos as escolhas estilísticas, tudo o que é repetido e reproduzido, são as escolhas determinadas de forma individual e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção. Em relação ao enunciado temos a seguinte definição: “O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2003, p.283)

O enunciado, como o resultado de uma construção de sentido, relaciona-se com um conjunto de valores pressupostos no meio social em que ocorre o discurso. Portanto, há uma interação social entre três participantes: o falante, o ouvinte e o tópico do discurso. Nesse sentido, o enunciado nasce, vive e morre nesse processo de interação. Percebem-se as vozes do falante em contato com as do ouvinte que, ainda, interagem com o meio social.

1.1.1 Leitura e responsividade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 54) entendem a prática de leitura como “uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua”

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), doravante DCE, compreendem a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que

envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento histórico. Ao praticar a leitura, em conformidade com Bakhtin, torna-se imprescindível assumir uma atitude responsiva diante do texto para que se estabeleça a interlocução: embricamento textual responsivo entre o território do locutor/interlocutor.

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) e as DCEs (PARANÁ, 2012) indicam que o discurso como prática social é o conteúdo estruturante e perpassa gêneros discursivos/textuais como conteúdo básico, sendo as expectativas de aprendizagem dos eixos da leitura e da escrita.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) destacam, ainda, a importância de se realizarem atividades com os gêneros digitais, como: e-mail, blog, chat, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital.

Em relação à leitura no suporte digital, Pimentel (2010, p.67) afirma que “o leitor de blog adota a mesma posição responsiva do locutor em um diálogo, ou seja, ele tem a possibilidade de escrever um comentário a respeito do texto lido, realizando, assim, o diálogo com o autor do blog”. Assim, ao ler uma postagem contida no blog, o leitor, se quiser comentá-la, reflete sobre a postagem e elabora uma espécie de diálogo, que é o resultado de uma construção de sentido por parte dele, o que o constitui como um leitor que é ao mesmo tempo um autor.

Esta mesma autora (2010) aponta para a necessidade de se repensar os processos de leitura realizados por meio das novas tecnologias. Isso devido à construção do *blog* em hipertextos, o que faz com que o leitor passe de um *link* para outro, podendo retornar ao primeiro, além de fazer a leitura de menus, de ícones, de *links*, de *sites*, de outros *blogs* existentes na rede.

Nessa perspectiva, Zilberman (2009) apresenta o leitor na Internet como “internauta” com opção de escolha dentre as várias mensagens que surgem concomitantemente. Em uma tela, com opções de várias janelas, nas quais se mesclam linguagens verbais, não verbais, se sente motivado para navegar nesse ou naquele *link*.

Amarilha (2010, p.2) trata da interação vivenciada pelo leitor, denominado como “homo zapins”, que não apenas transita entre informações, mas é capaz de focar-se em:

uma interatividade intensa, aprofundada. Deixar a leitura horizontal pela prática da leitura vertical. Nessa prática o leitor explora o capital de significação do que lê, valoriza o potencial da produção com a qual interage, adensa, portanto, sua identidade leitora e sua responsividade ao texto.

Já Santaella (2008, p.67) denomina o leitor, por meio de suas navegações no ciberespaço, como: “navegador ou internauta errante”, “internauta detetive” e “internauta previdente”. O primeiro deles, navega por instinto; o segundo, utiliza-se de estratégias com a possibilidade de acertos ou erros; e, finalmente, o previdente maneja o timão ciente de suas escolhas dentre os vários *links* disponíveis no texto eletrônico.

Chartier (2002, p.23) explica como é a leitura diante de uma tela:

A leitura diante de uma tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, o capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento.

Conforme afirma Castela (2009, p.77), a leitura na internet, nesse sentido, é influenciada pelo suporte e pelo formato textual do hipertexto eletrônico:

Consideramos que os processos de leitura e escrita são influenciados pela mediação do suporte e que o hipertexto, enquanto formato textual, exige de seu leitor habilidades de leitura que dependem dos objetivos que orientam a leitura. Também cremos que, em geral, os links atuam como nexos intertextuais que contribuem para facilitar a compreensão (PINHEIRO, 2005), mas que sua presença não acarreta, necessariamente, que o leitor construa ou recupere a relação entre as informações linkadas (COSCARELLI, 2005)

De acordo com Bakhtin (2006, p.24), “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. A partir dessa discussão, entende-se que o conhecimento dos signos é imprescindível no processo de compreensão leitora. É necessário que o leitor apresente conhecimentos prévios para que possa estabelecer as associações que existem entre os signos.

Além dessas associações, no signo há uma carga semântica e uma ideológica e o leitor precisa apreendê-las para que a compreensão leitora se estabeleça. Assim, pode-se entender que a atitude responsiva se concretiza por meio do diálogo que se efetiva entre o autor e o leitor durante a leitura.

Para Menegassi (2011, p.205) “na compreensão autêntica tem-se a tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, visto que toda compreensão comporta em si uma resposta, como aspecto intrínseco”. A partir dessa constatação, entende-se que a resposta, durante uma atividade de leitura, é algo que existe, embora muitas vezes não se dê conta dela. Ao ler, existe um diálogo entre o autor e o leitor e durante o qual a opinião/comentário do leitor também é importante.

Assim, nesse processo de compreensão leitora, apresenta-se, por parte do leitor, a contrapalavra, que é constituída por seus conhecimentos de mundo, seus valores que estabelecem um diálogo com as palavras do autor, com a conseqüente formação da “palavra minha”, a partir da “palavra alheia”.

Menegassi (2011, p.208) apresenta diferentes modos de responsividade, ou seja, diferentes formas de compreensão: “a compreensão responsiva imediata e pronunciada e a compreensão responsiva imediata no ato”. E durante um processo de leitura, pode-se perceber formas de atitude responsiva assumidas pelo leitor: a réplica ativa ou réplica retardada.

Num contexto escolar, essa réplica ativa pode ser o resultado do desenvolvimento de atividades que sejam destinadas à reflexão, nas quais haverá uma discussão que oportunize aos leitores/alunos a apresentarem suas opiniões sobre as considerações apresentadas pelo autor, constituindo, desse modo, a contrapalavra do leitor/aluno. E, num contexto mais abrangente, os interlocutores podem apresentar suas réplicas a partir de apelos publicitários, panfletos, sinais de trânsito, dentre outros enunciados.

Por outro lado, o interlocutor precisará de um período de tempo para poder assumir uma atitude responsiva, é o que se denomina réplica retardada. Num ambiente escolar, esse fenômeno ocorre quando o aluno, somente após algum tempo, é capaz de interagir, tendo em vista outras situações de aprendizagem que contribuíram em relação aos seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto.

Bakhtin (2003) aponta para a manifestação da atitude responsiva de duas maneiras: ativa, passiva ou silenciosa. Para o autor, ocorre compreensão ativa quando há uma resposta por parte do interlocutor. E, para elaborar essa resposta, faz-se necessário que ele compreenda o enunciado, concordando, discordando, complementando, ou até mesmo refutando.

Bakhtin (2003) determina um locutor e um interlocutor, denominado pelo autor como “o ouvinte” e o “receptor”. Ambos participam de processos ativos da fala no locutor e de processos passivos de percepção e de compreensão por parte do ouvinte. O ouvinte recebe a fala, a compreende, atribui significado e adota uma atitude responsiva ativa. Durante esse processo de audição, o ouvinte, ao elaborar a sua resposta, apresenta seu ponto de vista, concordando, discordando e até mesmo adicionando informações ao enunciado transmitido, tenta convencer, suscita uma apreciação de valor. E, a necessidade de resposta gerada por um enunciado constitui uma compreensão ou não do enunciado.

Por outro lado, a compreensão passiva ou silenciosa ocorre quando há a exigência de uma resposta, somente para cumprir prazos submetidos na situação real. Para um melhor entendimento, podemos pensar em situações de ensino nas salas de aula em que o professor

solicita ao aluno a produção de um determinado texto. Essa ação é considerada por Bakhtin (2003) como uma ação retardada, em que a resposta se dá em um outro momento que não coincide com o do enunciado.

O locutor espera do interlocutor uma resposta, que na maioria das vezes não consiste na mera reprodução do enunciado do locutor.

Bakhtin (2003), ao tratar sobre a compreensão, aponta para a necessidade da formulação do juízo de valor. Para o autor, não há como compreender sem julgar. Esse julgamento não exclui a possibilidade de se elaborar uma resposta ao enunciado em que se renuncie, em que se modifique e até mesmo da anulação do juízo de valor. Assim, o ato de compreensão envolve uma concordância/discordância ativa, proporciona a palavra do outro uma maior autonomia. Durante a compreensão há elementos reproduzíveis e não reproduzíveis e no ato da comunicação se fundem. Assim, existe a minha palavra e a palavra do outro e essa palavra do outro se impõe durante o ato de comunicação. No entanto, essa relação com a palavra do outro é muito complexa, pois envolve aspectos ideológicos, julgamentos de valor, constituindo um acontecimento de encontro e interação e, durante esse processo de interação, a palavra do outro deve transformar-se em minha palavra.

Quanto aos problemas abordados por Bakhtin (2006) envolvendo o modo de compreensão passiva como o que exclui uma resposta, o teórico ratifica que a forma de compreensão deva ser ativa. E, para que esse tipo de compreensão se efetive é imprescindível a apresentação de uma resposta, pois somente a partir da construção dela é que se constata a compreensão de um determinado enunciado por parte do sujeito. Assim, para cada palavra advém uma resposta. E, durante o processo de elaboração de uma resposta, surgem palavras nossas consideradas como “minhas palavras”; ocorre uma permuta de enunciados influenciados pelo contexto de produção, que por sua vez é ativo e responsivo. Nesse diálogo entre locutor e interlocutor, há uma oposição a palavra do outro, com a conseqüente formação de uma contrapalavra que adquire significação por parte do interlocutor que estabelece uma compreensão ativa e responsiva em relação ao enunciado.

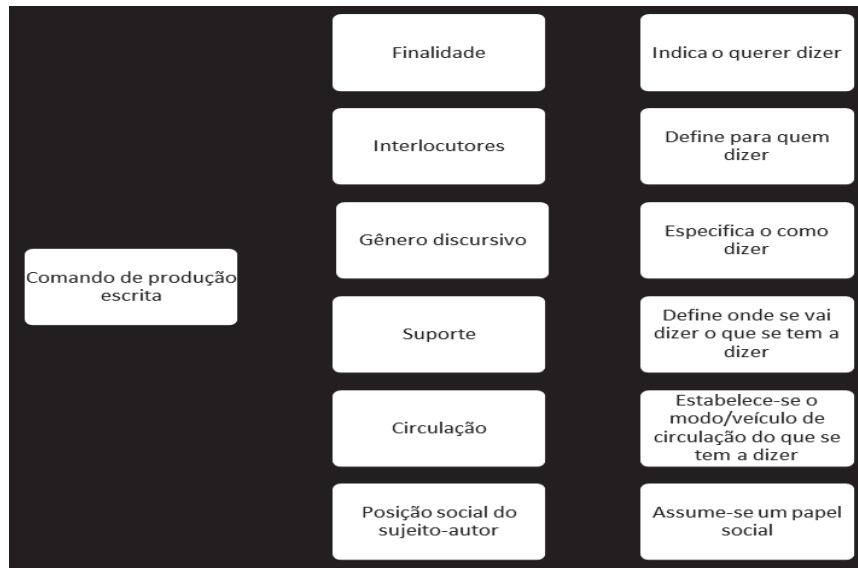
1.1.2 Produção textual e responsividade.

De acordo com os PCNs (1997), a prática de produção de textos (BRASIL, 2000) “tem a finalidade de formar escritores competentes, capazes de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação (PARANÁ, 2008), a escrita é compreendida como uma atividade interativa, pois “escreve-se e fala-se para convencer,

vender, negar, instruir, etc” (PARANÁ, 2008, p.68). Concordamos com Costa-Hübes (2012), ao afirmar que as atividades de produção escrita, desenvolvidas em sala de aula, devem contemplar em seus comandos: o querer dizer, para quem dizer, como dizer, onde se vai dizer o que se tem a dizer, o modo/veículo de circulação do que se tem a dizer e a assunção do papel social, como apresenta na figura a seguir.

Figura 1 - Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: adaptação de Costa-Hübes (2012)

Leal (2006, p. 30) também concebe a escrita numa perspectiva interacionista, ao afirmar que: “escrever, constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo”. Assim, as atividades escolares de escrita, que se destinam ao professor como único interlocutor, são vazias e, tampouco contribuem para o processo de aprendizagem.

O processo de escrita depende de uma relação aluno-professor, por meio da qual a intermediação do professor faz com que não falem as ideias, as informações que serão necessárias para que o aluno possa tecer o texto. Assim, cabe ao professor “encher a cabeça de ideias, ampliar o repertório de informações e sensações, alargar novos horizontes de percepção das coisas” (ANTUNES, 2003, p.45).

Para Geraldi (2010, p. 169), “ensinar a escrever obriga o professor a criar condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente”. Com efeito, caberá ao professor propor formas de mediação no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Terzi (2005, p.210), por meio de uma pesquisa realizada com jovens e adultos não escolarizados sobre as concepções de escrita, constatou que, embora haja diferentes finalidades da escrita como meio de obtenção e manutenção de emprego, meio de evitar a discriminação, meio de comunicação interpessoal, meio de localização espacial, fonte de informação, meio de pensamento crítico, fonte de lazer, meio de participação familiar, meio de participação social, meio de participação religiosa, como instrumento de poder, afirma que “o desenvolvimento do letramento é fortemente influenciado pela construção da cidadania, ao mesmo tempo que o influencia”. Cidadania envolve a participação em uma sociedade. E, muitas vezes, nessas relações sociais ocorrem conflitos devido ao fato de as pessoas estarem subordinadas a uma condição de dependência, seja ela financeira ou até mesmo física em relação à outra pessoa. Destarte, percebe-se que é preciso empoderar as pessoas, é preciso que participem dessa sociedade por meio de atos sociais e, sobretudo, políticos.

De acordo com STRECK (2008, p.166), Freire concebe o empoderamento como “a tomada de consciência [que] confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerados a partir dos próprios sujeitos-agentes”. Pesquisas em Linguística Aplicada, como essa, que envolve, tanto os alunos quanto a professora, contribuem para o empoderamento desses atores.

Empoderamento e sujeito-agente são verbetes freireanos que precisam estar presentes, tanto na pesquisa em Linguística Aplicada quanto em outras formas de investigação científica, nas quais a comunidade escolar deve se tornar sujeito-agente para que ocorram as mudanças sociais e políticas. E, sobre essa atitude do sujeito-agente que se torna autor, Freire (1987, p.17) afirma que:

na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e conscientiza como autor responsável de sua própria história.

Menegassi (2009) apresenta uma reflexão teórica a respeito da responsividade efetivada por meio das trocas verbais fundamentado nas teorias bakhtinianas. Para isso, desenvolve suas teorias a partir da premissa: o desejo de resposta é o que contribui para que a interação se efetive. Na nossa pesquisa no blog, essa resposta do outro, é apresentada de forma escrita e o interlocutor irá apresentar o que pensa sobre determinados textos.

Essas trocas verbais, por meio da resposta escrita, apresentam os diálogos que ocorrem entre o locutor e o interlocutor, durante os quais o interlocutor toma consciência do assunto que está sendo tratado e se posiciona em relação ao que ouve/lê. É a palavra que está em jogo

durante essas relações de trocas entre o locutor e o interlocutor. Desse modo, é a palavra a responsável por estabelecer o elo entre eles, com a consequente responsividade que se apresenta como uma exigência dessas relações sociais. Os fatos linguísticos apresentam uma natureza social e se realizam por meio de um processo de produção de enunciados dirigidos a outro, o que constitui a responsividade

Menegassi (2009, p.152), quanto à responsividade, afirma que: “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. Desse modo, a responsividade, por meio do texto escrito, é uma forma do interlocutor se manifestar favorável ou desfavoravelmente diante de uma situação de interação verbal.

Para Menegassi (2008, p.183), “a escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia”. Assim, é preciso ficar bem claro para ela o que é que vai dizer, para que e para quem vai dizer, além da clareza quanto ao comando apresentado pela professora. E, em relação ao comando, durante uma produção escrita, é importante que se estabeleça um interlocutor que não seja somente o professor. Em relação a isso, Geraldi (1993) afirma que é preciso estabelecer um comando que não seja destinado apenas a uma produção escrita “para a escola”. Além disso, o professor, ao apresentar o comando, já preliminarmente, fez uma leitura sobre determinado texto, e, dependendo desse comando, exigirá respostas semelhantes àquelas que havia determinado anteriormente, uma vez que sejam semelhantes, embora realizadas individualmente.

Quando pensamos na escrita na internet, uma questão a ser considerada refere-se aos papéis de emissor e receptor, conforme apontados por Zilberman (2009, p.2):

O novo suporte determina, assim, alterações no âmbito do registro escrito, que se dobra às circunstâncias de o emissor ter de utilizar as mãos de uma maneira até poucos anos inusitada, quando tecla palavras – processo esse ainda próximo da datilografia – e principalmente quando aciona o mouse. Esse emissor, por sua vez, vive concomitantemente a condição de receptor, já que a tela devolve-lhe o escrito que se desenrola à sua frente.

Por outro, Bakhtin (2006) afirma que a palavra em função do interlocutor comporta duas faces, a saber, a que precede de alguém e a de quem se dirige para esse alguém. Assim, entende-se a possibilidade do leitor poder assumir uma atitude responsiva durante a produção de texto. Lendo enunciados produzidos pelo locutor, o interlocutor pode completá-los, concordar e/ou divergir do locutor, podendo também se tornar um locutor, o que ocorre devido ao diálogo existente entre ambos.

1.2 MULTILETRAMENTO, MULTILINGUAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Bazerman (2011, p.61) apresenta o gênero como uma “categoria multidimensional e fluida que apenas ganha significado através de seu uso como uma ferramenta interpretativa e construtiva”. Bakhtin (2003) o define a partir da esfera das atividades humanas. Entende-se que as ações humanas se organizam em esferas de atividades socialmente definidas. Com efeito, cada uma de nossas ações e cada um de nossos atos de interação apresentam possibilidades e limites socialmente definidos. Tendo em vista as mudanças sociais, não se pode estabelecer a quantidade dessas esferas, tampouco a intersecção dessas esferas que culminam em inúmeras práticas de linguagens emergentes, dentre as quais os multiletramentos.

Os multiletramentos, também conhecidos como letramento multissemióticos (ROJO, 2009, p.107) são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. Devido aos avanços tecnológicos, as imagens, os sons, os designs - adotado por Rojo (2012) como o termo mais adequado para se referir a essas novas linguagens híbridas quanto aos três níveis estabelecidos por Bakhtin em relação às constituições dos textos, a saber: conteúdo, estilo e composição-, disponíveis na tela das máquinas de comunicação (tablets, notes, i-pod, celulares de modo geral) transformaram o letramento tradicional em um tipo insuficiente para atuar nas esferas da atividade humana.

Amarilha (2010) apresenta a multimodalidade como o resultado do entrecruzamento de linguagens. A linguagem verbal, visual, gestual, tátil, sonora que pode ser acessada por meio do mundo digital. Assim, as práticas de leitura e de escrita apresentam-se como multimodais. No suporte digital, o leitor/escritor encontra novas modalidades de linguagem.

De acordo com Meurer e Motta-Roth (2002, p.267), “para a análise de textos midiáticos, a concepção bakhtiniana parece ser a mais adequada, pois a flexibilidade de sua teoria permite a adequação e a transposição de seus fundamentos sobre a organização genérica às obras deste tempo, especialmente, aos textos midiáticos contemporâneos”. De acordo com esses autores, o gênero midiático constitui um gênero híbrido, cujas singularidades estão atreladas às trocas culturais e às relações sociais, por meio de trocas contínuas, refletindo ou não os processos e os produtos midiático-culturais, enquanto resultado identificável e uma atividade humana dentro de uma determinada esfera.

Então, percebe-se a existência e a necessidade de formar estudantes multiletrados. Mas como funcionam os multiletramentos? Segundo Rojo (2012), há três características importantes: a interatividade (capacidade de se fazer colaboração, ou seja, constitui a atitude responsiva estabelecida por Bakhtin), a fraturação e a transgressão de poder (relações de propriedades de ideias, de autoria, de ideologia) e, finalmente, a hibridização (diversas linguagens, culturas, mídias – TV, web, CD, DVD, áudio, vídeo).

Em relação ao áudio e vídeo na sala de aula, essa autora afirma que os alunos já lidam com os celulares e outros recursos de comunicação, assim é preciso criar critérios críticos de apreciação desses produtos culturais, domínio das atitudes e dos valores em relação ao aspecto linguístico (quanto às linguagens nesses ambientes praticados em sala de aula), por meio de letramentos críticos.

Mas, como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos? Para isso, podemos pensar em um mapa:

Quadro 1 - Mapa dos Multiletramentos

<p>Usuário funcional . Competência técnica . Conhecimento prático</p>	<p>Criador de sentidos . Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam</p>
<p>Analista crítico . Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia</p>	<p>Transformador . Usa o que foi aprendido de novos modos</p>

Adaptado de DECS e UniSA (2006) por Rojo (2012, p.29)

Segundo esse mapa, a pedagogia dos multiletramentos consiste em garantir ao usuário o alfabetismo necessário para a prática do multiletramento, dotando-o de competência técnica, tornando-o funcional; fazer com que o usuário da tecnologia entenda o seu funcionamento, faça uma análise crítica do que foi estudado e transforme o que foi aprendido, por meio da criação de sentidos.

Sobre uma pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012, p.31) apresenta dois desafios em relação à implantação de uma proposta que veicule esse tipo de pedagogia: o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação dos professores e às mudanças quanto aos currículos e todos os referenciais legais, ao espaço escolar, aos recursos tecnológicos, aos descritores cobrados nas avaliações externas, para que se possa desenvolver a contento a pedagogia dos multiletramentos.

Moran (2000) descreve o percurso do ensino, afirmando que a mudança da sociedade, tendo em vista a passagem do modelo de gestão industrial para o da informação e do

conhecimento, requer uma nova maneira de ensinar: que é ensinar com qualidade, ou seja, requer grande envolvimento entre professores e alunos. Por meio dessas relações, os professores auxiliam os alunos quanto à construção da sua identidade, suas expectativas, com o intuito de que encontrem os papéis sociais que melhor se reconheçam e que se tornem cidadãos conscientes do que querem. Para que essas relações se concretizem, é necessária uma interação, ou seja, é preciso ouvir, sentir, falar, observar, constatar, perceber, tanto na escola, quanto em outros espaços sociais.

Moran (2000) propõe que para se educar com autonomia o professor deve optar por “processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres” (MORAN, 2000, p.16).

Gabriel (2013, p.111) apresenta para a “era da informação” o professor-interface. Para a autora, não é um tarefa nada fácil sê-lo, no entanto, algumas características devem constituirlo: “a adaptabilidade (ao aluno, ao conteúdo, ao contexto, ao ambiente), dinamicidade, a disponibilidade, transparência, usabilidade, entre outras.”

Moran afirma que “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial” (MORAN, 2000, p.23). Tendo em vista essa constatação, percebe-se como será esse caminho da aprendizagem em uma sociedade da informação: vivenciada pelas pessoas envolvidas por meio da interação entre reflexão/ação, emocional/racional e social/individual.

Segundo Moran (2000, p.30), o professor deve ser: “orientador/mediador da aprendizagem”. Como orientador/mediador o professor deve ser um contínuo pesquisador e desenvolver seu trabalho no sentido de orientação/mediação intelectual, emocional, gerencial, comunicacional e ética. Esse autor apresenta quatro princípios metodológicos norteadores: “integrar tecnologias, metodologias, atividades; variar: a forma de dar aula, as técnicas, as atividades, as dinâmicas e o processo de avaliação; apresentar um planejamento flexível; valorizar a presença/virtualidade” (MORAN, 2000, p.31).

Moran (2000) também apresenta formas de integrar o vídeo e o computador/ internet na educação escolar. Mesmo antes de a criança ingressar no ambiente escolar, ela já teve contato com a mídia eletrônica, que por sua vez é muito prazerosa. Os meios de comunicação operam com imagens sobrepostas e em movimento, sons, ritmos, cores que muito atraem por meio da sedução, deixando os seus usuários horas e horas entretidos em sua programação.

Segundo o autor (2000), cabe a nós educadores, utilizá-las, analisá-las, compreendê-las, criticá-las e levantar possíveis saídas para desenvolvermos atividades pedagógicas com elas. Para Sancho (1998), “a pedagogia com os meios terá como objetivo incorporar de maneira adequada todos aqueles meios, técnicas e recursos que sirvam para potencializar a aprendizagem; entre eles, os próprios meios de massas audiovisuais” (SANCHO, 1998, p.133).

Como o aluno é fruto de uma sociedade da informação, está acostumado a uma hiperestimulação sensorial, o que torna necessário a escola incorporar essas mudanças.

Sancho (1998) aponta para dois tipos diferentes de uso de vídeos didáticos: o videolição e o programa motivador. Define o primeiro, como uma espécie de aula-palestra e o segundo, fundamenta-se na realização de uma atividade após assistir a um determinado vídeo.

Moran (2000) afirma que o vídeo explora o sensorial, que por sua vez é muito abrangente: o visualizar as situações, os cenários, o elenco, as relações de espaço entre os constituintes de cada cenário. E essa visualização ocorre por meio de vários planos: “imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador”. (MORAN, 2000, p.37). Além das imagens, explorar o sensorial é também aprender por meio da linguagem, a qual no vídeo, pode aparecer sob vários aspectos: falada, escrita e musical. De acordo com Moran (2000, p.39), a linguagem audiovisual “desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. O aluno lê, ouvindo e vendo. Por outro lado, a linguagem escrita, no recurso audiovisual, aparece nas legendas. Enquanto a linguagem musical, é usada para evocar, ilustrar as cenas, as personagens, criar expectativas que anteciparão uma perspectiva sensorial da cena seguinte.

Moran (2000) apresenta oito propostas de utilização do vídeo na educação escolar: começar por vídeos mais simples, vídeo como sensibilização, vídeo como ilustração, vídeo como simulação, vídeo como conteúdo de ensino, vídeo como produção, vídeo integrando o processo de avaliação e vídeo-espelho. Nessa pesquisa, optamos pelo vídeo como sensibilização, tendo em vista que para a introdução ao gênero “memória”, os alunos assistirão ao filme “Meu pé de laranja lima”, **direção de Marcos Bernstein**.

De acordo com Almeida (1994, p.7), “o filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado”. Assim, ao se desenvolver sequências didáticas nas quais se envolvam o gênero vídeo, é uma maneira de se trabalhar a cultura na sala de aula e de aproximá-la da educação. Dessa maneira, ao ver filmes, experimenta-se a linguagem dos mais

variados diretores, diferentes visões do mundo e se constroem significados que se concretizam pela compreensão dos sons e imagens. Essa inclusão da cultura no ambiente escolar envolve também a linguagem. E, segundo Almeida (1994, p.11) “[...] mas filme e linguagem/oralidade unem-se num universo em que pessoas e histórias compõem um mundo significativo”.

Já Moran (1995) propõe três momentos ao se analisar o vídeo em sala de aula: antes da exibição, durante a exibição e depois da exibição. Antes, deve-se tomar os seguintes cuidados: informar apenas os aspectos gerais do vídeo, checar o vídeo com o intuito de verificar sua qualidade, o volume, o canal de exibição, o tracking, o sistema e, em nenhum momento, pré-julgá-lo. Durante, deve-se: anotar as cenas mais importantes, acionar o botão do pause e observar as reações dos alunos. E, após a exibição, rever as cenas mais importantes, ou rever o filme em sua totalidade, observar a trilha sonora, os diálogos, as situações, os efeitos, os cenários, a linguagem, enfim os aspectos relativos ao conteúdo.

Em relação ao gênero textual canção, Dionísio (2010, p.118) afirma que “é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. A partir disso, entende-se que há o aspecto sonoro e o escrito. Se pensarmos no som, nós nos remeteremos à oralidade que, por sua vez incluirá a acentuação, a entonação, a busca por um determinado ritmo que marcará as pausas dispostas na escrita da canção. No que se refere ao gênero canção e à escrita, distingue dois momentos: o da produção (momento do registro da criação por parte do compositor) e o da distribuição (momento dos registros nos encartes do disco, nas partituras, nos álbuns, nas antologias). Além disso, deixa bem claro a distinção que se deve fazer entre o gênero canção e o gênero poesia: a primeira apresenta o texto escrito e a melodia imbricadas, enquanto a segunda, embora apresente momentos de produção e de circulação em comum com o gênero canção, tem suas características peculiares.

Dionísio (2010, p.132) entende que “o professor não precisa ser ele mesmo um compositor ou cantor, mas, é claro, precisa ter ele mesmo a sensibilidade e a visão crítica que lhe cabe inculcar”.

Castela (2009) aponta para necessidade de uma integração da tecnologia na didática por meio do desenvolvimento de práxis didáticas com as mídias:

Como trazer a tecnologia para dentro do espaço educativo e da prática pedagógica, aproveitando ao máximo o que ela pode oferecer no que diz respeito à atualização, acessibilidade, interatividade, hipertextualidade e multimídia? Julgamos que a discussão não deve deter-se na falta de recursos informáticos nas escolas, mas avançar no sentido de encontrar possibilidades de contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, empregando os recursos computacionais disponíveis, considerando todos os fatores envolvidos, sejam de ordem financeira, social, política, cultural ou pedagógica. (CASTELA, 2009, p.230-231)

Dal Molin (2003, p.81) também se refere ao fazer pedagógico apontando três questionamentos:

- Como tecer um fazer pedagógico capaz de reequacionar os problemas atuais, respeitando as peculiaridades de um momento em que o mundo precisa de mais humanidade, integração, ciência e conhecimento que acima de tudo respeite a vida e o planeta?
- Como educar num momento em que nem todos os envolvidos com a educação têm esta consciência e vontade política?
- Como promover este outro modo de ensino-aprendizagem, num espaço ainda burocratizado e talhado aos moldes de um paradigma já ultrapassado?

A partir desses questionamentos, constata-se o quão difícil é a aprendizagem no ambiente escolar. Esse processo de aprendizagem envolve pessoas (alunos, professores, direção escolar, pais, demais funcionários da educação, a comunidade escolar na qual a escola está inserida); métodos (é preciso tomar consciência de novas metodologias porque a educação não é algo estático, inclusive em relação aos recursos tecnológicos e é preciso que essas mesmas pessoas tenham interesses em modificar sua aprendizagem e também envolve espaço (porque os modelos de aprendizagem estão ultrapassados, haja vista a disposição das carteiras nas salas de aula, enfileiradas, não permitindo que um aluno olhe nos olhos do outro, podendo se distrair com algo mais interessante, além da falta de ambientes específicos para aulas ao ar livre e laboratórios de informática com equipamentos que funcionem adequadamente), além da disponibilidade de tempo (do número de horas aula em sala de aula e horas destinadas às atividades que precisam ser planejadas pelos professores e, também devido ao número excessivo de alunos em cada sala de aula).

Nessa perspectiva, Fantin e Rivoltella (2012, p.159) também ressaltam que é necessário “pensar em percursos formativos que sejam laboratórios didáticos em que se possa experimentar com base em problemas reais dos professores”.

Além da pedagogia dos multiletramentos, os sujeitos da pesquisa estão inseridos num contexto social. Tendo em vista essa afirmação, justifica-se a criação dentro da escola de uma pedagogia como uma tecnologia político-cultural. Assim, vários são os problemas levantados quanto à ideia de se afirmar que a escola consiste somente num reflexo do contexto social. Por outro lado, ao se pensar na escola, é preciso também refletir sobre a escolarização e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Quanto ao processo de escolarização, de acordo com Silva (2011, p.62) existem alguns problemas para serem discutidos: “a quais propósitos as escolas devem servir? Qual conhecimento é mais válido? Quem deve ter acesso a quais formas de conhecimento? O que significa conhecer algo? Que noções de autoridade devem estruturar o ensino e a aprendizagem?” A partir desses problemas, expostos em forma de questionamentos, é preciso

refletir um pouco mais sobre a criação de uma pedagogia como tecnologia político-cultural. Desse modo, inicialmente, é preciso entender que o Estado é quem elabora, faz cumprir e fiscaliza as políticas de escolarização. Avaliações como a Prova Brasil, PISA e o ENEM, por exemplo, são instrumentos para se efetivar esse controle exercido pelo Estado. Silva (2011) aponta como um desafio o fato de se determinar novas maneiras de estabelecer as estruturas dessas políticas de escolarização, de modo que se conquiste a democratização da educação, por meio da participação consciente dos envolvidos no processo educacional.

Para Silva (2011, p.63) é preciso atentar quanto ao “imaginário social”, ou seja, a maneira de como se “nomear, ordenar e representar a realidade social e física cujos efeitos possibilitam e, ao mesmo tempo, impedem um conjunto de opções para a ação prática no mundo”. Assim, percebe-se a importância de se recorrer a uma pedagogia da possibilidade que ofereça oportunidade a outros profissionais para que se envolvam e construam práticas fundamentadas em produções semióticas, as quais incluam formas cujos significados encontrem-se no interior dos sistemas de distribuição e exibição. É preciso, ainda, estabelecer uma relação entre essas produções semióticas e os aspectos históricos, econômicos que constituem a sociedade em que se vive. É a escola, o lugar em que se difundem essas práticas semióticas e é lá também um espaço em que se exerce o poder e se produz conhecimento, verdade e desejo. No entanto, a distribuição de conhecimento, realizada por meio da escola, infelizmente, ocorre de maneira desigual. Assim, o processo de escolarização mantém essas relações de poder, devido ao fato das desigualdades dos indivíduos que são pertencentes a diferentes grupos sociais.

Esses indivíduos que frequentam as escolas participam de diferentes atividades rotineiras que envolvem aspectos financeiros, culturais, sociais, tecnológicos. Para Silva (2011, p.67),

essas atividades incluem: trabalho, transporte, fornecimento e manutenção de abrigo, fornecimento e preparação de alimento, participação em formas expressivas e prazerosas de sexualidade, rituais e relações que alimentam necessidades espirituais; e um envolvimento significativo e prazeroso em formas expressivas tais como esporte, cinema, música, literatura, arte e meios de comunicação.

Assim, essas atividades cotidianas do indivíduo são responsáveis por sua formação e, por meio das relações como o outro, fica evidente a individualização de sua identidade, que o difere da pessoa com quem estabelece interação. E, nessa interação, o desconhecimento e o desinteresse pelo mundo do locutor, cria, por parte do interlocutor, equívocos, o que dificulta a compreensão do significado da cultura do locutor. Assim, essa falta de conhecimento faz com que se criem estereótipos em relação ao locutor, o que culmina em uma valorização, com

a conseqüente desvalorização da cultura do outro. Constrói-se uma ideia de que determinada cultura é superior em relação à outra e, essa atitude de tomar a cultura de uma determinada pessoa como superior, contribui para a formação de um indivíduo sem identidade própria e **preconceituosos**.

As escolas têm um papel político, isto é, contam com possibilidades de produção semiótica nas quais se pode fazer uso de tecnologias culturais em que há uma mediação entre o conhecimento do mundo e o do próprio aluno. Assim, para Silva (2011, p.67) “as escolas são os equivalentes de “máquinas de sonho” – conjuntos de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades”. Desse modo, é possível que os alunos, embora não tenham acesso a determinados recursos financeiros e culturais, possam projetar, por meio da intervenção da escola, os conhecimentos advindos de atividades que envolvam os modos de produção semiótica norteados por uma pedagogia na qual façam uso das mais diversificadas tecnologias culturais.

E, para atribuir significado aos signos, é que a escola deve fazer uso das tecnologias culturais. Elas constituem as práticas por meio das quais se organizam as atividades escolares, tais como, o currículo escolar, o plano de trabalho docente, além das sequências didáticas que podem constituir uma proposta a ser desenvolvida na sala de aula.

Segundo Silva (2011, p.70), a tecnologia se concretiza como “um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas reguladas”. Mas, afinal, o que são as tecnologias culturais? Silva (2011, p.70) conceitua como “conjuntos de arranjos e práticas institucionais no interior das quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, interagimos”. E é por intermédio dessas práticas que se vai construir a identidade e o desejo do aluno. Essa tecnologia cultural não advém apenas de um contexto escolar, porque o cinema, o teatro, festivais de contação de histórias, arranjos musicais, também compõem o universo da tecnologia cultural. Desse modo, o trabalho do professor, com a intervenção dessa tecnologia, deve ser o de produzir efeitos que possibilitem compreender e/ou refutar os significados.

Silva (2011, p.204) trata da “emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. E, para se entender esse novo tipo de estudante é preciso entender como a juventude é construída. Para Silva (2011, p.204) “a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, [...] Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais”. A juventude,

influenciada pela mídia, está apresentando uma nova identidade comparada àquela que era esperada de um adolescente concebido sob o jugo de uma pedagogia tradicional. Assim, observa-se um elo entre escolarização e mídia, o que resulta numa nova concepção dos documentos oficiais, como o currículo, as diretrizes, que norteiam os caminhos escolares nos dias de hoje.

Além da mídia, a cultura popular e os meios eletrônicos de massa muito contribuem para moldar a identidade do adolescente. O que se percebe é um ataque à escola, quando se fala sobre o fato de se incluir filmes, músicas, vídeos e outros recursos tecnológicos nas atividades cotidianas desenvolvidas com os alunos. Aqui, entende-se a cultura popular em oposição à cultura escolar, constituindo uma verdadeira guerra – é como se na escola não se pudesse praticar a cultura popular. E, se a escola estiver seguindo esse rumo, com certeza, será acusada de contribuir para o declínio da escrita e da leitura.

Surge o termo tecnocultura a partir da junção feita entre a mídia e a cultura. E, no contexto escolar, essa tecnocultura converge para a cultura popular. Assim, o adolescente participa dessa “cultura tecnopopular” e estabelece nela seu espaço de atuação e interação.

Para Silva (2011, p.219), “escolarizar o futuro significa necessariamente ensinar para e com a diferença”. Entender a concepção de que todo aluno possui cultura e contribui para a formação cultural de seu grupo escolar. O professor, ao ensinar, precisa compreender o fato de que o aluno é um indivíduo que possui uma identidade e que se insere numa sociedade, que por sua vez é constituída por valores. Assim, o professor necessita estar aberto para respeitar essas diferenças, tendo em vista a existência de culturas diferentes da cultura determinada como legítima, original, culta. A partir de uma discussão sobre a cultura da mídia e a tecnologia, é preciso reconhecer possibilidades educacionais que incluam o jovem advindo da cultura da imagem.

No próximo item, tratamos do Blog Educacional como uma possibilidade de tornar possível a atitude responsiva por meio de atividades de leitura e produção de textos.

1.2.1 O BLOG EDUCACIONAL

O Blog constitui um suporte digital para inserção de textos de qualquer gênero:

Um weblog, blog, blogue ou caderno digital é uma página da Web, cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos de tamanho variável, chamados artigos, ou "posts". Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, costumam abordar a temática do blog e podem ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blog.

(Disponível em : <http://www.oficinadanet.com.br/artigo/1400/definicao_de_blog>. Acesso em 21 jun. 2014.)

Para Piva Junior (2013, p.84), “blog é a abreviação de *weblog*, ou seja, qualquer registro frequente de informações. Um blog é um espaço para criação e publicação, individual e coletiva, de assuntos específicos”. De acordo com Baltazar (2005, p.1), “ um blog pode ser definido como uma espécie de diário pessoal eletrônico frequentemente actualizado”. Marcuschi (2008, p.202) o conceitua como “um diário pessoal na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticado pelos adolescentes na forma de diário participativo”.

Para Bunzen (2013, p.217), o blog deixou de ser apenas um “diário”, passou a ser um grande canal de notícias e troca de informações.

Boeira (2011) estabelece uma distinção entre blog como recurso e blog como estratégia. Para ela, o blog é um recurso quando cabe ao aluno somente o papel de acessar o blog com o objetivo de verificar as postagens feitas segundo os critérios/interesses/objetivos do professor. Por outro lado, quando é o próprio aluno o autor dessas mesmas postagens, tudo ocorre de maneira diferente, pois, de acordo com essa situação, o papel do professor é o de comentar as postagens realizadas pelo aluno, contribuindo, dessa forma, para o seu aprendizado, além de se estabelecer uma interação que parte dos interesses do aluno.

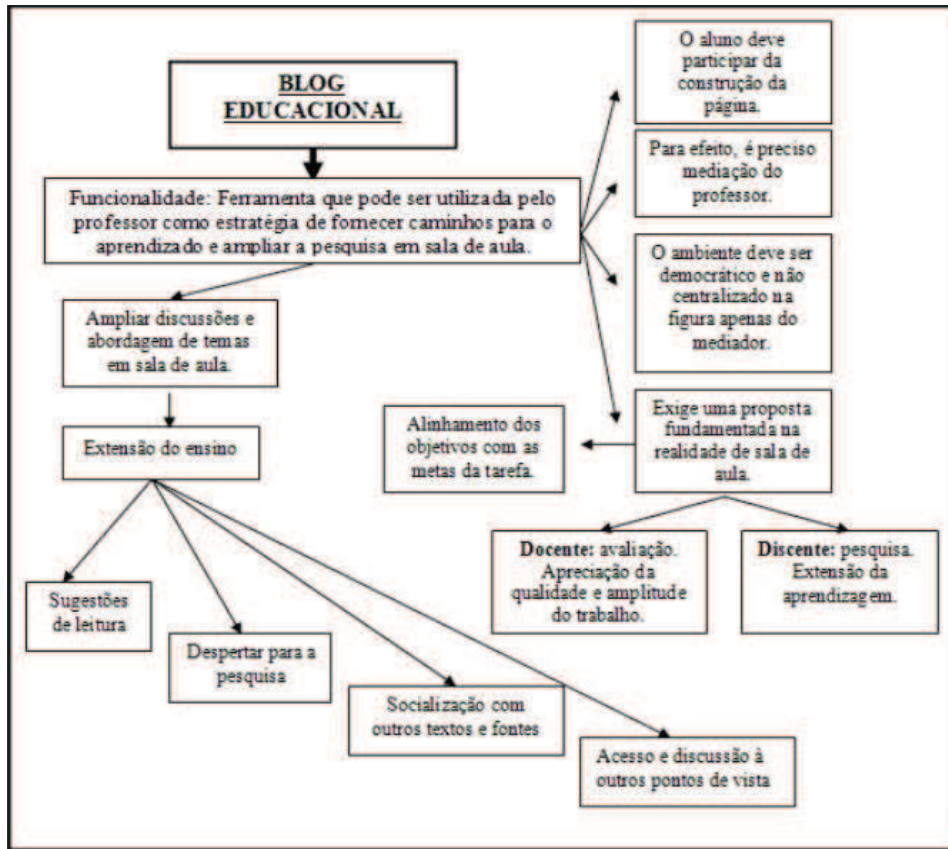
A utilização do blog como interface educacional (recurso pedagógico que facilita a tarefa de ensinar) vai ditar suas vantagens e limitações, além de estar ligada à teoria de aprendizagem adotada pelo professor que o emprega como instrumento didático e à finalidade de seu uso.

E, em relação aos benefícios, Gomes (2005) apresenta o blog como um espaço de acesso à informação especializada, além de ser um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Segundo Gomes (2005, p.312), os blogs, como “estratégia pedagógica” podem assumir formas de: “portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate - role playing e um espaço de integração”.

León (2009) aponta para o aspecto social determinado pelo blog. Segundo ele, o blog é responsável por criar o “prosumidor”, que é o cidadão que consome as informações ali publicadas.

Blogs voltados para os processos de ensino e aprendizagem são chamados de blogs educacionais (RODRIGUES, 2008) ou de blogs educativos (PIMENTEL, 2010). Para Rodrigues (2008), um blog educacional bem estruturado obedece às características descritas abaixo:

Figura 2 - Blog Educacional



Esquema de blog educacional (RODRIGUES, 2008, p. 106)

Rodrigues (2008, p.79) afirma que “uma atividade proposta com o blog, por exemplo, favorece a interação em sala de aula, considerando que passa a ser uma estratégia que une o texto do aluno e troca de informações com colegas”. Desse modo, o interlocutor deixa de ser exclusivamente o professor e as atividades pedagógicas não se restringirão ao ambiente escolar.

Boeira (2011, p.55) apresenta outros benefícios ao se trabalhar com o blog educativo. Para a autora, ao utilizar os blogs educativos, a aprendizagem entre estudantes e professores pode ultrapassar os limites dos espaços físicos da escola. Isso porque, estudantes e professores que têm acesso a microcomputadores, com acesso à internet, também em sua casa ou em outros locais, tal como estabelecimentos públicos, como bibliotecas; e estabelecimentos comerciais, como Lan-houses, podem relacionar-se em horário extra-aula.

Vendruscolo (2010, p.30) também aponta vários benefícios oferecidos ao professor ao usar o blog educacional:

o blog proporciona o desenvolvimento de potencialidades e competências do ser humano, promovendo nele autonomia em aprender, e dependendo da abordagem do professor ao utilizá-lo, é possível trabalhar com a criatividade,

imaginação, percepção, além de ser um espaço de agrado de jovens e adolescentes.

Carvalho (2012, p. 34) também aponta vantagens quanto ao acesso à informação que é possibilitado por meio de um blog, tanto em formato aberto, quanto de acesso restrito. No primeiro caso, o professor leva o conteúdo para fora do ambiente escolar, o que facilita também um envolvimento com a família dos alunos. Mas se o objetivo é uma construção coletiva de conhecimento, entre os alunos, que comentarão as ideias, uns dos outros, o melhor caminho é o formato de acesso restrito.

Nessa perspectiva, Ferreira (2007) sugere funções dos Blogs Educacionais, os quais podem: apresentar várias etapas de um projeto desenvolvido na escola, na sala, em grupos ou mesmo individual; criar um jornal *on-line*; divulgar atividades; apoiar um eixo de trabalho (ou mesmo uma disciplina); preparar para encontros educacionais entre os profissionais, ou mesmo entre estudantes; divulgar produções dos alunos em diferentes áreas do conhecimento; divulgar estudos realizados pelos alunos; desenvolver a curiosidade tecnológica, incentivando o aluno a buscar diferentes linguagens de programação; trabalhar com imagens criadas ou registradas pelos próprios alunos, ampliando suas habilidades cognitivas na área de criação; elaborar templates que desenvolvem além de conhecimentos, técnicas e habilidades próprias; elaborar animações para postar no blog, como resultados de trabalhos; trazer a discussão de valores e da moral, quando na postagem de comentários, observando os limites do respeito à produção do próximo; ajudar a comunidade escolar com esclarecimentos e informações elaboradas pelos próprios alunos e incentivar a criação de concursos entre os alunos de suas produções.

O blog como recurso de aprendizagem pode ser um grande facilitador dentro do contexto educacional por meio do envolvimento dos alunos, como revela o depoimento da professora Claudia Rodrigues:

O resultado foi o envolvimento dos alunos com outras disciplinas para a coleta de dados, discussão e publicação dos textos nos *blogs*. O interesse pela leitura e escrita aumentou quantitativa e qualitativamente, se comparado ao manifestado nas aulas tradicionais que ministrava” (envolvimento dos alunos). Sobre o uso da linguagem nos *blogs*, os alunos mostraram a familiaridade com construções hipertextuais e com integração de linguagens. Os textos disponibilizados para os leitores virtuais incluíam links para outras mídias, gêneros e tipos textuais (hipertexto eletrônico) , ao contrário do que muitos estudiosos pensam, os alunos se preocuparam mais com a escrita, com o desenvolvimento do discurso, a argumentação dos textos. Isso porque o *blog* é um ambiente público, e eles não teriam o controle de quem e quando seriam lidos os seus textos. O professor deixou de ser o único leitor.

(Disponível em: <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/2304/o-uso-do-i->

blog-i-como-ferramenta-pedag-gica.html> Acesso em 24 mai. 2014)

De acordo com Pimentel (2010, p.143), há três tipos de blogs educativos segundo o uso que os professores fazem deles:

(1) Blogs educativos informativos – são os que trazem conteúdo de determinada área, mas não estimulam a participação dos alunos. Nesse caso, a informação é transmitida, mas a interatividade não acontece. O blog é utilizado como uma mera representação da aula tradicional de transmissão de conteúdo. Os posts são como a matéria escrita no quadro de giz. Algum material multimídia é inserido como complemento ao texto; no entanto, não se configura como uma prática recorrente;

(2) Blogs educativos semi-interativos – são os que, além de conteúdo informativo e recursos multimídia, trazem desafios ou questões convidando os alunos a participar com seus comentários. Não se levou em conta a qualidade das questões nem dos comentários, mas a participação efetiva dos alunos, configurando certa interação. Alguns blogs apresentavam conteúdo complementar ao da sala de aula, outros se dedicavam a atividades extracurriculares;

(3) Blogs educativos interativos–esses são os que apresentam verdadeiramente a troca de conhecimentos. O professor elabora o blog com conteúdo informativo, incita a participação dos estudantes e dá feedback aos comentários. Esse tipo de blog educativo representa o uso da ferramenta em sua totalidade, como recurso didático complementar às aulas presenciais.

Geralmente os conteúdos se referem ao estudado em sala de aula, ampliando a informação com auxílio das facilidades hipertextuais e hipermidiáticas da Internet. Os alunos são convidados a explorar links que levam a outros sites ou blogs com aprofundamento do conteúdo e depois deixar seu depoimento a respeito do assunto. O mais importante aqui, no entanto, é a resposta do professor aos comentários dos alunos, configurando - se o verdadeiro aprendizado.

Sistematizamos essas informações no quadro a seguir:

Quadro 2 - Tipos de blogs educativos

informativos	Semi-interativos	interativos
percebe-se que não há a interação dos alunos, como se fosse uma espécie de aula tradicional na qual se registram os conteúdos em forma de textos digitados.	abre-se um espaço, embora limitado, para que o aluno participe das atividades postadas no blog.	apresenta uma leitura a partir do hipertexto, de modo que o aluno navegue em outros links, que estabeleça uma interação com a informação postada pelo professor, com a elaboração de uma resposta, que será comentada pelo professor.

Fonte: Dados da pesquisadora

Em 02 de junho de 2015, a partir do portal de pesquisa, Google, ao digitar “blog como ferramenta pedagógica”, encontramos 110 links; 129 links, para “blog educacional”; 50.600 links, para “blog na escola”. Devido a esse grande número de resultados obtidos para essa pesquisa, constatamos o quanto esse recurso é usado em ambientes virtuais, com o qual se busca uma tecnologia voltada para o ensino.

Para se criar um blog é preciso um computador com acesso à rede e um e-mail. Os sites que disponibilizam o serviço — muitos deles gratuitamente — ensinam o tutorial. Para alimentar a página, é necessário entrar no sistema de blog e ter a senha. Aos alunos envolvidos na pesquisa somente será fornecido o endereço para que possam ler e fazer comentários sem alterar o conteúdo. É importante que os blocos de textos (posts) sejam gravados no Word e depois copiados no espaço de edição do blog, para evitar que os alunos percam o texto que está digitando se a página sair do ar.

Os provedores costumam deixar o blog disponível indefinidamente, desde que sejam abastecidos periodicamente (nos termos de uso esses prazos estão definidos), mas costumam fixar um limite de capacidade de armazenamento de dados. Textos coloridos e fotos grandes ocupam mais espaço. Um dos provedores de acesso gratuito aceita até 1 mega, ou 1000 *kbites*. Uma foto pequena e um texto de 10 linhas ocupam, cada um, cerca de 10 kbites. Portanto, os alunos podem escrever bastante.

De acordo com pesquisas realizadas a partir do Google, para se criar um blog, obteve-se uma lista com os cinco melhores sites para isso: Blogger, Jimdo, Wix, WordPress.com e Tumbir. Um outro serviço disponibilizado na internet é UOL Blogs, no entanto, o usuário precisa abrir uma conta UOL.

Dentre os melhores sites para se criar um blog, optamos pelo Blogger. De acordo com o site: <<http://blogger.globo.com>> , seis são os passos para se criar um blog:

1. Digite o nome do usuário e a senha, clique em “Criar novo blog”;
2. Crie o título, descrição e o status público de seu blog;
3. Crie o endereço de seu blog;
4. Escolha uma template (**a aparência/ o estilo**) de seu blog;
5. Clique em “Configurações” (na barra superior do Blogger) até fazer parte de seu navegador. Em seguida, na parte “formatação”, escolha a quantidade e a sequência dos posts (comentários) que devem aparecer na página principal. Salve todas as modificações para gravar as opções selecionadas e
6. Faça o seu primeiro post (conteúdo) e clique em publicar. A partir disso, você gerará páginas na web e para vê-las, basta clicar sobre elas.

De acordo com essas orientações, o funcionamento do Blogger é compatível com o Internet Explorer versão 4 ou superior no Windows e no Mac, com Netscape 6 ou superior em qualquer sistema operacional, incluindo o Linux, além da necessidade do navegador suportar cookies.

Consideramos que a criação de um blog educativo favorece a atitude responsiva por meio das produções das postagens e dos comentários registrados no suporte virtual por professores e alunos. Por isso, após a criação da conta no Gmail e de seguir todos os passos relacionados acima, criamos o nosso blog educacional em <http://profelieteborges.blogspot.com.br/>, em 2014:

Figura 3 - Blog Educacional da Pesquisadora



Acesso em 25 mai. 2014

Por meio de pesquisas na net cujo objeto era o blog educacional, destacamos abaixo três blogs que são experiências educacionais das escolas públicas do Paraná (os dois últimos do Núcleo Regional de Toledo) que obtiveram êxito, inclusive sendo premiados.

Figura 4 - Blog Educacional Jornal Escola



Fonte: <http://jornalescolacm.blogspot.com.br/> (criado em 2007)

Acesso em 25 mai. 2014

Figura 5 - Blog Diálogos Poéticos e Valorização Humana



Fonte: <<http://dialogospoeticosevalorizacaohumana.blogspot.com.br/>> (criado em 2013):
Acesso em 25 mai. 2014

Figura 6- Blog Aprender e Agir



Fonte: <<http://aprendereagir.wordpress.com/>> (criado em 2014)
Acesso em 26 mai. 2014

Um exemplo de trabalho com o blog educacional é “Conhecendo um novo espaço tecnológico: construindo um blog educacional”, apresentado no Portal do Professor, no link (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18732/>), no qual estão relacionadas três atividades. A primeira delas trata do questionamento por parte do professor sobre o conceito e a finalidade do blog e, em seguida, são apresentados aos alunos vários sites para se verificar essas informações. A segunda apresenta aos alunos uma música sobre o blog para que façam uma interpretação. Finalmente, é na terceira atividades que os alunos criarão um blog para a divulgação de trabalhos realizados por eles no cotidiano escolar.

O instituto Claro também apresenta benefícios de se criar um blog educativo, a saber: apresenta o professor como mediador que disponibiliza o conteúdo no blog; estimula a criatividade do aluno e a competência de torná-lo crítico; a possibilidade de revisão do

trabalho do professor durante a construção do blog; envolvimento dos alunos que participam de redes sociais; e os vários recursos que podem ser utilizados no blog, tais como: Quizlet, Slideshare, 4shared, Domínio Público com a disponibilidade de e-books, no link <[https://www.institutoclaro.org.br/ferramentas/criador-do-blog-historia-digital-da-dicas-de-como-o-professor-pode-usar-o-blog-como-ferramenta-de-ensino/Acesso em 13/06/2014](https://www.institutoclaro.org.br/ferramentas/criador-do-blog-historia-digital-da-dicas-de-como-o-professor-pode-usar-o-blog-como-ferramenta-de-ensino/Acesso%20em%2013/06/2014)>.

Dentro do blog, o gênero textual comentário é muito recorrente. De acordo com Ceia (2010, p.1), “comentário é um conjunto de observações subjectivas e objectivas que se fazem sobre um texto, de forma a revelar o seu sistema de ideias, a identificar a sua organização interna e a questionar a rede de intenções comunicadas”. Percebe-se a partir disso, que é preciso uma interação na estrutura do texto, procurando identificar “o quê” e “o como” o texto diz, além do que “o quê” o texto diz ao leitor.

2. LINKS METODOLÓGICOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa trata dos seguintes problemas: Como auxiliar alunos do Ensino Fundamental quanto à assunção de uma atitude responsiva ativa na leitura e na produção escrita? E que tipo de atitude responsiva revela-se nas produções dos alunos a partir de uma sequência didática aplicada?

O objetivo geral da pesquisa é o de averiguar se a sequência didática integrando o blog educacional é capaz de fazer o aluno assumir uma atitude responsiva ativa. E o objetivo específico consiste em identificar os tipos de atitudes responsivas presentes nas produções dos alunos no blog educacional.

O encaminhamento se dará por meio da aplicação de uma Sequência Didática utilizando um blog educacional, em dois Colégios Estaduais do Núcleo Regional de Toledo-PR, para dois sétimos anos, um do período matutino e um do vespertino, totalizando trinta alunos, quinze alunos do Colégio “A” e quinze, do colégio “B”; a partir do mês de março/2014, primeiro semestre de 2015.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: EM FOCO A LINGUÍSTICA APLICADA

Essa pesquisa insere-se na Linguística Aplicada Contemporânea, que, de acordo com Moita Lopes (2006), é híbrida ou mestiça num processo transdisciplinar de produção de conhecimento que cada vez mais prevalece nas ciências sociais. De acordo com Moita Lopes

(1996), a Linguística Aplicada apresenta cinco características, a saber: focaliza os problemas da linguagem em um contexto social, que inclusive pode ser o educacional; observa a linguagem num contexto interacional, ou seja, o da linguagem em uso, numa interação entre sujeitos; apresenta uma natureza interdisciplinar e mediadora, então envolve outras disciplinas das diferentes áreas do conhecimento; contribui por meio de uma formulação de teorias e faz uso de métodos de investigação (efeito, causa-consequência), de instrumentos para registros (notas de campo, diários, nos quais são relatados passo a passo o que está sendo observado).

Moita Lopes (2006, p.98) afirma que “mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las.”. Esse autor ressalta o fato de que a Linguística Aplicada seja responsiva à vida social e se prende à necessidade de entendê-la com o hibridismo que lhe é peculiar, constituindo em uma atividade interdisciplinar.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa em questão é do tipo: pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008). Para Tripp (2005), o objetivo principal da pesquisa-ação está em verificar o que está acontecendo em um determinado ambiente escolar, coletar dados, interpretá-los, compreender as causas e as relações desses dados, interagir com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa por meio de ações e, finalmente, avaliar o produto final.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, que é um termo genérico tomado para qualquer processo que siga um ciclo em que há a otimização da prática por meio da oscilação entre o “agir” sobre a realidade em que se insere, transformando-a e a “investigação” a respeito dela. Em suma, a pesquisa-ação é uma pesquisa engajada, pois une a pesquisa e a prática, transformando a realidade por meio de intervenções fundamentadas em pesquisa (TRIPP, 2005). No nosso caso, enquanto professora regente das turmas em que aplicamos o material que elaboramos, nos enquadrados nesse tipo de pesquisa, objetivando encontrar uma maneira de melhorar nossa prática docente e contribuir para que nossos alunos assumam uma atitude responsiva ativa.

Ao refletir sobre as características da pesquisa-ação, Engel (2000, p.184) aponta seis características: constitui-se em um projeto de aprendizagem que envolve todos os participantes (no caso dessa pesquisa, os participantes são: a professora e os alunos); a

importância do uso dos dados por parte do pesquisador (o pesquisador é um “praticante social” que intervém numa problemática com o intuito de verificar a viabilidade de um determinado procedimento); tem como objeto de pesquisa as ações humanas, nas quais o professor vai verificar determinadas situações considerando-as aceitáveis ou não; é situacional (um problema dado numa determinada situação); é auto-avaliativa (de monitorar a prática, melhorando-a) e cíclica (as fases finais são utilizadas para aprimorar os resultados anteriores).

Segundo Engel (2000, p.186-188), oito são as fases da pesquisa-ação: definição de um problema; pesquisa-preliminar (que, por sua vez, divide-se em três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades); levantamento de hipóteses; desenvolvimento de um plano de ação; implementação do plano de ação; coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano; avaliação do plano de intervenção(mudança na prática e verificação em que a teoria foi útil) e comunicação dos resultados (explicações e implicações).

Franco (2005, p.489-491) aponta três dimensões para a pesquisa-ação: ontológica (natureza da pesquisa), epistemológica (relação sujeito-conhecimento) e metodológica (processo científico adotado pelo pesquisador).

De acordo como a dimensão ontológica, essa pesquisa pretende conhecer a realidade do contexto escolar no qual estão inseridos a professora e seus alunos; o foco da pesquisa que é o de tentar resolver o problema da dificuldade dos alunos em assumir uma atitude responsiva durante as atividades escolares de leitura e de escrita; e de um planejamento de uma forma de transformar essa realidade escolar pesquisada.

De acordo com a dimensão epistemológica, as relações entre os sujeitos e o conhecimento (de acordo com a Sequência Didática, o conhecimento refere-se ao conteúdo que será apreendido pelo aluno) devem ser avaliadas. Essas relações envolvem as mais variadas questões, que vão desde as dificuldades encontradas pelos alunos que frequentam as salas de apoio aos alunos que apenas não se apropriaram de alguns conhecimentos mínimos de decodificação do código linguístico.

A dimensão metodológica trata da escolha metodológica de uma adaptação de uma sequência didática, das múltiplas articulações com a intersubjetividade, na flexibilidade dos procedimentos metodológicos e no aspecto do método (apresentação da situação, seleção do gênero, reconhecimento do gênero, produção oral ou escrita, reescrita do texto e circulação do gênero).

Essa pesquisa é também classificada como qualitativa. Por esse viés, o professor pesquisador, em sala de aula, precisa além de ser usuário de conhecimento teórico produzido

por outros pesquisadores, construir conhecimentos a partir dos problemas detectados em sua prática escolar, com o objetivo de melhorá-la.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.49), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”. A partir disso, pensa-se que o professor, como um dos atores do processo de aprendizagem, vê ou não quer ver o que há dentro da caixa preta do avião chamado educação. Dal Molin (2003) conceitua esse processo de aprendizagem como um fazer pedagógico que apresenta dois sujeitos: o que ensina e o que aprende, apontando para uma interação entre eles. E, o que comprova esse fato é que, segundo a mesma autora, há uma dificuldade do professor pesquisador em conciliar suas atividades de docência com as de pesquisa.

De Grande (2011, p.14) apresenta quatro características da pesquisa qualitativa: “ a vantagem de sua abordagem naturalista, a interpretação dos fenômenos em conformidade com os significados que o pesquisador é capaz de atribuir-lhes, a produção e a utilização de materiais empíricos e de muitas práticas de interpretação correlatas”.

Em conformidade com a pesquisa qualitativa, logo após a delimitação do problema da pesquisa com a consequente elaboração dos objetivos geral e específico, segue-se a geração de dados. A pesquisa desenvolvida observará essa forma de geração de dados por meio das postagens no blog de comentários e de desenhos que constituirão os resumos dos capítulos da obra, que serão realizados pelos alunos, e das anotações no diário de classe da professora.

2.3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando a aplicabilidade desse trabalho nas duas sétimas séries do Ensino Fundamental de dois colégios públicos do estado do Paraná, optamos por desenvolver uma sequência didática.

Schneuwly e Dolz (2004, p.44) conceituam o gênero como “(mega) instrumento para agir em situações de linguagem” e apontam para um ensino-aprendizagem tendo como objeto os gêneros orais e escritos e para a necessidade de se levar em conta algumas considerações, entre elas:

[...] permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões

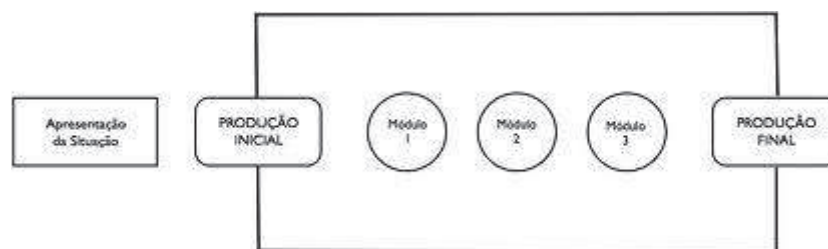
textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ e SCHNEWLY, 2004, p.96).

A proposta apresentada nesta pesquisa apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino do gênero memória tal como sugerido por Bernard Schnevly e Joaquim Dolz (2004). Esta proposta parte da ideia de que é possível ensinar gênero na escola dentro de um contexto, no qual se reproduza uma situação concreta de produção de texto e em que haja a circulação do gênero para se permitir as práticas sócio-históricas e dialógicas.

Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEWLY, 2004, p.82). Contudo, todas as atividades escolares que forem desenvolvidas devem levar em consideração situações reais de oralidade e de escrita, não deixando de se seguir uma ordem estabelecida pela própria sequência.

A figura abaixo representa, esquematicamente, a estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz e Schnevly (2004):

Figura 7 - Sinopse da estrutura de base da sequência didática



Fonte: Dolz e Schnevly (2004, p.83)

Essa estrutura de base apresenta os seguintes encaminhamentos:

- 1) **APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:** toda proposta de produção oral e/ou escrita deve estar fundamentada em um motivo para sua efetivação. Assim, é imprescindível apresentar ao aluno situações reais de produção, para que ele possa assumir o papel de autor, para que possa estabelecer uma interação com um outro que esteja também inserido em um grupo social, seja ele, religioso, familiar, escolar.

- 2) **SELEÇÃO DO GÊNERO:** é preciso saber o que dizer e de que modo. Assim, selecionar a forma como vai ser dito é importante também. Além de se pensar nessa seleção quanto ao gênero, é preciso observar que há gêneros que envolvem subgêneros. Assim, é preciso saber qual dos subgêneros é mais interessante para que se possa atingir os objetivos delineados e atender às necessidades dos alunos. A definição clara da situação de produção pode nos auxiliar na escolha dos subgêneros. Determinar qual é o papel social do enunciador e quais são seus objetivos ao dizer algo ao seu destinatário, que por sua vez, também ocupa um papel social, além de se observar qual a instituição social em que esse texto circulará, o suporte e os diferentes temas que esse gênero/subgênero possa abordar.
- 3) **RECONHECIMENTO DO GÊNERO:** para que o aluno compreenda a estrutura composicional de um determinado gênero é importante que o professor apresente ao aluno vários “modelos”, já prontos e, sobretudo publicados. E, por meio, da leitura desses “modelos”, o aluno será capaz de reconhecer a forma “mais ou menos estável” do gênero. Assim, encaminhar atividades que explorem determinado gênero é muito importante. O professor pode encaminhar essas atividades, organizando quanto à contextualização sócio-histórica, à análise de sua organização discursiva e a sua estrutura composicional, ao estilo de linguagem do gênero, ao conteúdo temático e à estrutura linguística (por meio de atividades epilinguísticas).
- 4) **PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA:** para que o aluno seja levado à percepção e à apropriação das diferentes características de cada gênero, deve-se compreender duas fases: o planejamento e a reescrita do rascunho. Para esse planejamento, é preciso se pensar em um objetivo geral e em objetivos específicos da sequência e que fique claro ao aluno, o que lhe está sendo proposto, além de se apropriar os alunos das mais diferentes técnicas de como se buscar as informações. É importante que o aluno observe, identifique, note o funcionamento dos conectores, por exemplo, ao sistematizar o que aprendeu sobre eles. Os conhecimentos linguísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos) são apreendidos, no entanto, de forma contextualizada. E, quanto à elaboração das atividades, é necessário ter sempre em mente a elaboração de questões claras, com comandas ou consignas redigidas de forma inequívoca, sempre norteadas pelos objetivos gerais e específicos. Assim, não se deve pedir ao aluno que faça atividades apenas para preencher lacunas com o intuito de memorizar, recortar, colar palavras, apenas para cumprir o horário da aula de Língua Portuguesa.

- 5) REESCRITA DO TEXTO: verificar se os textos são inteligíveis e interpretáveis á uma tarefa que cabe ao professor que sistematizará as atividades linguísticas analisando o texto do seu aluno, levantando as dificuldades encontradas por ele, selecionando um conteúdo para ser focado no momento da reescrita e, finalmente, selecionando um texto que apresente dificuldades quanto ao conteúdo selecionado.
- 6) CIRCULAÇÃO DO GÊNERO: é o momento de tornar público o texto reescrito e com seus problemas sanados, é o momento de se cumprir a função social do texto, é o momento de propiciar ao texto uma circulação, seja ela abrangente ou não. Essa circulação pode se restringir ao ambiente escolar, no entanto, seria interessante que a circulação do gênero salte os muros da escola.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS COLÉGIOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos envolvidos nessa pesquisa estudam na 7ª série e frequentam dois colégios: Colégio “A” (alunos do período matutino) e Colégio “B” (alunos do período vespertino), ambos situados no município de Toledo - PR e em áreas de vulnerabilidade social. Optamos por denominar de “A” e “B” os colégios para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados do IDEB, de 2011, para os oitavos e nonos anos do ensino fundamental, apontam para os colégios os seguintes índices: 4.1 para o Colégio “A” e 3.6 para o Colégio “B”. Esses resultados, infelizmente, são insatisfatórios e iniciativas como a desta pesquisa, com certeza, muito tem a contribuir para que as metas projetadas sejam atingidas.

Assim, os sujeitos de nossa pesquisa são alunos do município de Toledo, que está situado na região do oeste paranaense, correspondendo à microrregião nº 288, de acordo com a divisão territorial do IBGE. É a 18ª região administrativa do Paraná, segundo informações do IBGE, divulgadas no Diário Oficial de 31/07/2006 e o município conta com aproximadamente 107.033 mil habitantes.

Quanto à situação educacional, ambas as escolas participantes desta pesquisa pertencem à rede estadual do município que conta com 20 escolas de 6º a 9º ano, Ensino Médio e Profissionalizante. A localização dessas escolas fica numa região periférica do município, próximas aos Postos de Saúde dos respectivos bairros e à avenida que corta a cidade de ponta a ponta.

Outro fator importante para o desenvolvimento de ambos os bairros foi a construção de loteamentos com um número muito grande de casas, tipo “populares”, que contribuiu com

o aumento do número de alunos por sala de aula. Atualmente a maioria dos moradores dos loteamentos de abrangência dos dois colégios são trabalhadores de baixo poder aquisitivo, cuja renda, na maioria das vezes, advém do trabalho assalariado nas indústrias alimentícias (BR Foods), têxtil (Fiasul) e farmacêutica (Prati-Donaduzzi).

Criado em 1986, o Colégio “A”, inicialmente, utilizou as mesmas instalações de uma escola municipal, que também ficava no mesmo bairro. Somente em 1996, devido ao aumento do número de alunos, é que se construiu o atual colégio, numa área de 7.440 metros quadrados, apresentando 1.790,64 metros quadrados de área construída.

Embora a área construída seja ampla, o colégio, atualmente, já não comporta os 1.269 alunos matriculados, conforme o SERE – Sistema Escola de 2014, então, estão sendo ocupados espaços alternativos, tais como, a biblioteca, o pátio escolar e os laboratórios (tanto o de química, quanto o de informática) para o desenvolvimento das aulas de algumas turmas.

Além do Ensino Fundamental e Médio, o Colégio oferece o Ensino Profissionalizante em Informática e funciona nos três turnos: matutino (69 alunos no 6º ano, 92 alunos no 7º ano, 95 alunos no 8º ano, 35 alunos no 9º ano, 70 alunos no 1º ano de Técnico em Informática, 28 alunos no 2º ano de Técnico em Informática, 20 alunos no 3º ano de Técnico em Informática e 8 alunos no 4º ano de Técnico em Informática, além de 13 alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais): vespertino (160 alunos no 6º ano, 143 alunos no 7º ano, 51 alunos no 8º ano, 23 alunos no 9º ano, 29 alunos no 1º ano do Ensino Médio Regular, 16 alunos no 2º ano do Ensino Médio Regular e 12 alunos no 3º ano do Ensino Médio Regular, além de 11 alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais) e noturno (32 alunos no 9º ano, 52 alunos no 1º ano do Ensino Médio Regular, 58 alunos no 2º ano do Ensino Médio Regular, 39 alunos no 3º ano do Ensino Médio Regular, 32 alunos no 1º ano de Técnico em Informática, 31 alunos no 2º ano de Técnico em Informática, 24 alunos no 3º ano de Técnico em Informática e 17 alunos no 4º ano de Técnico em Informática).

Quanto ao espaço físico, o Colégio “A”, apresenta: 14 salas de aula, 01 Sala de Recurso, 01 Sala de Coordenação, 01 Sala da Direção, Sala dos Professores, Secretaria, 01 Laboratório de Química, 01 Laboratório de Física e Biologia, 03 Laboratórios de Informática (dos quais 02 são do PROINFO e 01 do Paraná Digital – instalados pelo governo estadual e funciona com o sistema operacional Linux), 01 Almoarifado, 01 Biblioteca que conta com um acervo de 10.650 livros (excetuando-se os periódicos). Existe, ainda, 01 cozinha equipada com pias e fogões e, em anexo, há 01 sala destinada aos materiais de limpeza, no entanto, não há um depósito para armazenar a merenda escolar que é enviada constantemente pelo governo federal. O colégio conta, também, com 01 Quadra de Esportes coberta, mas ela fica localizada

bem no último corredor, paralela às salas de aula, o que dificulta o desenvolvimento das aulas durante as atividades de Educação Física, nas quais, na maioria das vezes, os alunos se manifestam por meio de gritos, comemorando um gol, por exemplo.

Quanto aos recursos materiais, o colégio dispõe de: materiais esportivos, dois telefones, fax, 18 micro-computadores, Internet, cinco impressoras, rádios, aparelho de som, uma emissora de rádio (do próprio colégio), dois vídeo cassetes, um aparelho de DVD, uma aparelhagem para assistir ao DVD em rede, dois retro-projetores, episcópio, um televisor em cada sala de aula (TV laranja ou TV pendrive), ventilador em todos os ambientes, aparelho de ar condicionado em todas as salas de aula e duas máquinas de Xerox.

Por outro lado, o Colégio “B” fica situado próximo a um dos bairros mais desenvolvidos do município de Toledo, no qual encontramos uma Agência de Correios, três redes de supermercados, um grande comércio – calçados, confecções, artigos para presentes, materiais de construção civil, elétricos, além da localização do terminal de ônibus.

De acordo com o SERE – Sistema Escola de 2014, o Colégio “B” conta com 1031 alunos matriculados nos três períodos de atendimento. No período matutino apresenta: 60 alunos no 6º ano, 122 alunos no 7º ano, 64 alunos no 8º ano, 38 alunos no 9º ano, 8 alunos na Sala de Recursos Multifuncionais, 31 alunos inseridos nas Atividades Complementares, 38 alunos no Bloco 1, do 1º ano do Ensino Médio Regular por Blocos, 39 alunos no Bloco 2, do 1º ano do Ensino Médio Regular por Blocos, 38 alunos no Bloco 2, do 2º ano do Ensino Médio Regular por Blocos, 22 alunos no Bloco 1, do 3º ano do Ensino Médio Regular por Blocos. No período vespertino apresenta: 143 alunos no 6º ano, 120 alunos no 7º ano, 66 alunos no 8º ano, 11 alunos na Sala de Recursos Multifuncionais, 29 alunos nas aulas de Treinamento Desportivo, além dos 67 alunos matriculados no Programa PRECUNI, durante o período – intermediário/vespertino. No período noturno apresenta 44 alunos no Bloco 2, do 1º ano, do Ensino Médio Regular por Blocos, 36 alunos no Bloco 1, do 2º ano, do Ensino Médio Regular por Blocos, 30 alunos no Bloco 1, do 3º ano, do Ensino Médio Regular por Blocos e 25 alunos no Bloco 2, do 3º ano, do Ensino Médio Regular por Blocos.

Quanto ao espaço físico, o Colégio “B”, apresenta: 14 salas de aula, 01 Sala de Recurso, 01 Sala de Coordenação, 01 Sala da Direção, Sala dos Professores, Secretaria, 01 Laboratório de Química, 01 Laboratório de Física e Biologia, 01 Laboratório de Informática (PROINFO, do governo federal), 01 Almoxarifado, 01 Biblioteca que conta com um acervo de 5.906 livros (excetuando-se os periódicos). Existe, ainda, 01 cozinha equipada com pias e fogões. No entanto, não há um depósito para armazenar a merenda escolar que é enviada

constantemente pelo governo federal. A quadra coberta de esportes fica numa outra construção, não muito próxima às salas de aula.

Quanto aos recursos materiais, o colégio dispõe de: materiais esportivos, dois telefones, fax, 18 micro-computadores, Internet, cinco impressoras, rádios, aparelho de som, dois vídeo cassetes, um aparelho de DVD, uma aparelhagem para assistir ao DVD em rede, dois retro-projetores, episcópio, um televisor em cada sala de aula (TV laranja ou TV pendrive), aparelho de ar condicionado em todas as salas de aula e duas máquinas de Xerox.

2.5 INSTRUMENTOS E ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Lecionamos há oito anos nos Colégios “A” e “B”, com carga horária de vinte horas aula semanais em cada um dos dois colégios e, tendo em vista que essa pesquisa aqui desenvolvida, além do seu caráter qualitativo-etnográfico, também se constitui em pesquisa-ação, a principal forma de geração de dados é a observação participante com notas de campo, das aulas e a análise documental das produções dos alunos em sala de aula. A geração de dados ocorreu no primeiro semestre de 2015, com muitas interrupções devido à paralisação da categoria de professores e devido ao fato dos laboratórios de informática serem transformados em salas de aula e somente foram utilizados para o desenvolvimentos de nossa pesquisa em ocasiões em que a sala ficava desocupada, como por exemplo, enquanto os alunos estavam participando das aulas de Educação Física, totalizando vinte e nove aulas, por meio de uma sequência didática que elaboramos sobre o gênero memória, nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental em cada um dos dois colégios selecionados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.25), a observação é muito subjetiva, pois depende do modo de ver de cada pesquisador. Desse modo, torna-se imprescindível um planejamento muito bem elaborado, a partir do apontamento por parte do pesquisador do “o que” e do “como” observar.

Para se estabelecer a organização espaço-temporal de geração de dados utilizamos as seguintes etapas:

Quadro 3 - Etapas da Geração de Dados

	ETAPAS	MOMENTOS
A	Acesso ao campo de pesquisa	Conversa com os diretores dos dois Colégios (Col. “A” e Col. “B”) para a autorização do desenvolvimento da prática pedagógica

B	Descrição dos sujeitos (alunos)	Identificação de como os alunos do 7º ano agem durante as atividades escolares e das condições histórico-sociais nas quais estão inseridos.
C	Descrição dos locais (colégios)	Descrição do espaço físico onde são desenvolvidas as atividades
D	Descrição das atividades	É a descrição das atividades de modo geral, obedecendo a sequência didática e a receptividade dos alunos
E	Reflexões analíticas do pesquisador	Essas reflexões analíticas referem-se à compreensão dos textos e à atitude responsiva do aluno quanto à leitura e escrita.
F	Reflexões metodológicas do pesquisador	Essas reflexões metodológicas referem-se aos procedimentos e estratégias, à sequência adotada, ao modo de resolver o problema detectado.
G	Reflexões sobre as relações entre o pesquisador (a professora) e os sujeitos (alunos)	Interação entre pesquisador/professor e os alunos no decorrer das atividades.
H	Esclarecimentos necessários	As anotações sobre pontos que não ficaram muito claros, relações que precisam ser melhor explicadas, pontos que devem ser revistos, com intuito de expansão ou recorte de um determinado fenômeno.

Fonte: Dados da pesquisadora

As etapas A, B e C são tratadas neste capítulo, a D no terceiro e as E, F e G, conjuntamente, no quarto capítulo.

3. LINKS PEDAGÓGICOS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA E SUA IMPLEMENTAÇÃO

Nessa seção da dissertação, apresentamos a proposta da sequência didática, elaborada nessa pesquisa, e sua implantação para o 7º ano do Ensino Fundamental de dois colégios estaduais do município de Toledo/PR, intitulados como colégio “A” e colégio “B”. Os alunos envolvidos nessa pesquisa foram designados com um número de zero a quinze para cada colégio. Lembrando que a mesma sequência didática foi desenvolvida nos dois colégios envolvidos nessa pesquisa, por isso optamos por relatar conjuntamente o passo-a-passo da aplicação das atividades..

3.1 MATERIAL PEDAGÓGICO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O quadro a seguir relaciona as partes da adaptação da sequência didática que elaboramos e suas respectivas atividades desenvolvidas, a duração das aulas, cada uma das quais num total de 45 minutos.

Quadro 4 - Sequência didática do gênero “Memórias” (7^{os}. anos do Ensino Fundamental)

SEQUÊNCIA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DURAÇÃO
Apresentação da Situação e Seleção do Gênero Textual	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar sobre o trabalho a ser realizado envolvendo o gênero “Memória” e o Blog Educacional. • Questionar os alunos sobre: o que é um gênero “memórias”, suas características, para quem é produzido, em qual suporte, o motivo pelo qual é produzido, quais os recursos utilizados nesse gênero, o contexto de produção e a esfera social na qual circula. • Investigar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero “Memórias” por meio de uma produção inicial realizada pelos alunos dos dois colégios sobre as recordações da infância. 	2 aulas
Reconhecimento do Gênero Textual “Memória”	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o Gênero “Memória” por meio do filme “Meu pé de laranja lima”, da música “Meu pequeno Cachoeiro” e de textos desse gênero disponíveis na internet pesquisados pelos alunos para a observação quanto: às suas características, aos possíveis interlocutores, ao suporte no qual é veiculado, às suas finalidades, aos recursos utilizados, ao contexto de produção e à esfera social na qual circula. • Estudar a obra “Memórias de um cabo de vassoura”, observando o autor, o contexto de produção e a estrutura composicional. 	8 aulas
Produção de desenhos e reescrita da produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de desenhos que resumam os capítulos do livro lido. • Produção Final: reescrita da produção inicial sobre o Gênero “Memória”, após as observações da professora quanto à produção inicial. 	10 aulas

Produção dos comentários	<ul style="list-style-type: none"> • Produção dos comentários no blog sobre os trinta e cinco capítulos do livro “Memórias de um cabo de vassoura”, de Orígenes Lessa. • Produção dos comentários no blog sobre alguns fragmentos que contemplam relações entre: o homem e a natureza, o patrão e o empregado e do ser humano consigo mesmo. • Produção dos comentários sobre a obra: “Memórias de um cabo de vassoura” em sua totalidade. 	10 aulas
Circulação do Gênero “Memória” e dos comentários sobre a obra e sobre as produções finais dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação das Produções Finais do gênero “Memória” no blog e no ISSUU em forma de e-book. • Publicação dos desenhos sobre o Gênero “Memória” dos Colégios “A” e “B” no ISSUU em forma de e-book, junto com o resumo de cada capítulo. • Postagem dos comentários no blog sobre os trinta e cinco capítulos do livro “Memórias de um cabo de vassoura”. • Postagem dos comentários no blog sobre alguns fragmentos que contemplam relações entre: o homem e a natureza, o patrão e o empregado e do ser humano consigo mesmo. • Postagem dos comentários sobre a obra: “Memórias de um cabo de vassoura” em sua totalidade. 	10 aulas

Fonte: Dados da pesquisadora

A seguir, descreveremos cada uma dessas partes.

3.1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Explicar aos alunos que trabalharemos com o gênero discursivo “Memória” e com o blog educacional como parte da pesquisa do Mestrado que desenvolvemos na universidade e solicitar autorização dos pais dos alunos para a participação deles na pesquisa.

Antes da apresentação do gênero “memória”, realizar os seguintes questionamentos, projetando-os com a multimídia:

- Vocês conhecem o gênero “memória”?
- Quais são as características desse gênero?
- Normalmente, esse gênero é produzido para quem?

- Com que propósito esse gênero é produzido?
- Como vocês sabem disso?
- Quais recursos são utilizados nesse gênero?
- O gênero “memória” circula em qual esfera social?
- Esse gênero foi criado para circular em qual suporte?

Desenvolver uma atividade de leitura sobre o gênero “memória”, durante a qual falar sobre a importância desse gênero, no qual o autor faz uma ponte entre o passado e o presente e entre o aqui e o lá, motivado pelas lembranças que são interpretadas por ele de forma artística. E, para saber mais sobre esse gênero, visitar, juntamente com os alunos, o seguinte site: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>

Propor aos alunos a elaboração de uma produção inicial sobre o gênero “memória” na qual o aluno vai escrever sobre suas recordações de infância, levando em consideração as características do gênero, os possíveis interlocutores (colegas de turma e outras pessoas que acessarem o blog), o suporte no qual será veiculado (blog disponível na internet), as suas finalidades do gênero e desse texto, os recursos utilizados, o contexto de produção e a esfera social na qual circulará.

3.1.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL “MEMÓRIA”

Apresentar aos alunos o quadro seguinte e apontar as características do gênero “memória”:

Quadro 5. Principais Características do gênero “Memórias”

Memórias literárias	Principais Características
Intenção:	reviver uma época passada por meio de uma narrativa de experiências pessoais, portanto em primeira pessoa, recriando-a de maneira artística.
Organização:	o autor do gênero “memórias” é narrador-personagem e a ordem das ações não é necessariamente cronológica.
Linguagem:	presença de trechos descritivos, uso frequente de adjetivos, advérbios, locuções adverbiais e verbos no passado.

Fonte: Dados da pesquisadora

Assistir ao filme: “Meu pé de laranja lima” disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=g9lKYPpsh4c>

Esse filme trata de um menino chamado Zezé que se conta todos os seus segredos ao Minguinho, seu pé de laranja lima.

Logo após, entrar no blog da turma: <http://profelieteborges.blogspot.com.br/> para responder às seguintes questões:

- Qual a história do filme?
- Em que cena do filme fica bem evidente a retomada de memórias?
- Quem é o diretor desse filme?
- Em que época foi filmado?
- Quais as condições de produção para a circulação desse gênero?

Em seguida, ouvir a canção: “Meu pequeno Cachoeiro”, de Roberto Carlos, no seguinte endereço:

<[64WW64S://www.youtube.com/watch?v=TQfEOS1G95I](http://www.youtube.com/watch?v=TQfEOS1G95I)>

Essa canção trata das recordações do cantor Roberto Carlos sobre a cidade de Cachoeiro.

Logo após, entrar no blog da turma: <<http://profelieteborges.blogspot.com.br/>> para responder aos seguintes questionamentos:

- Sobre o que trata essa canção?
- Que relação se pode estabelecer entre a letra dessa canção e o gênero memória?

3.1.3 CONHECENDO MELHOR O AUTOR:

Conhecer melhor sobre Orígenes Lessa, autor do livro “Memórias de um Cabo de Vassoura”, por meio do seguinte vídeo:

<www.youtube.com/watch?v=85IO_zVh68U>

Para dar a conhecer algumas obras do autor, acesse no blog da turma a capa e a quarta capa de algumas obras. Assim, eles vão descobrir que esse autor não escreve somente textos do gênero “memória”.

3.1.4 ESTUDO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Discutir com os alunos sobre: o momento no qual a obra foi criada, o fato de que esse livro veio para as escolas por meio de uma verba proveniente do FNDE, as várias editoras que publicaram esse livro, inclusive a editora Ediouro, que conta com edições de bolso por um

preço bem acessível e sobre a importância da leitura do gênero memória para poder se entender melhor os dias atuais.

Em seguida, apresentar aos alunos a ficha catalográfica do livro:

Quadro 6 - Ficha Catalográfica

<p>FICHA CATALOGRÁFICA Lessa, Orígenes, 1903-1986 L623m/38ª Ed. Memórias de um cabo de vassoura/Orígenes Lessa; ilustrações de Lee – 38ªed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1999 Inclui apêndice ISBN 85-00-11681-1 1. Literatura infanto-juvenil I. Lee (ilustrador). II. Título. III. Série. CDD – 028.5 98-0489 CDU – 087.5</p>

Fonte: Livro “Memórias de um Cabo de Vassoura”

Em seguida, indagar sobre:

- Qual o título da obra?
- Qual o autor?
- Em que ano foi publicada essa edição da obra?
- Qual é a editora?
- Quem fez as ilustrações do livro?

Abordar o contexto de produção do gênero memória para a observação quanto às suas características, aos possíveis interlocutores, ao suporte no qual é veiculado, às suas finalidades, aos recursos utilizados e à esfera social na qual circula.

3.1.5 ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Para se aprender sobre a estrutura composicional do gênero memória, acessar, juntamente com os alunos, o seguinte endereço:< <http://pt.slideshare.net/elouysouza9/o-que-so-memrias-literarias-34332019>>, no qual os alunos lerão vários slides sobre isso, conforme mostram as figuras a seguir:

Figura 8 - Slide 1 sobre o que são memórias literárias



Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloyso Souza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

Figura 09 – Slide 2 sobre o que são memórias literárias



Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloyso Souza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

Figura 10 – Slide 3 sobre o que são memórias literárias



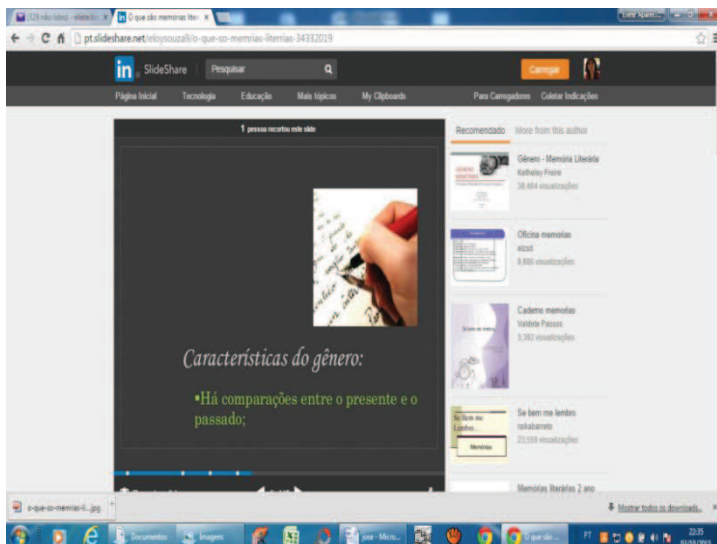
Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloyso Souza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

Figura 11 – Slide 4 sobre o que são memórias literárias



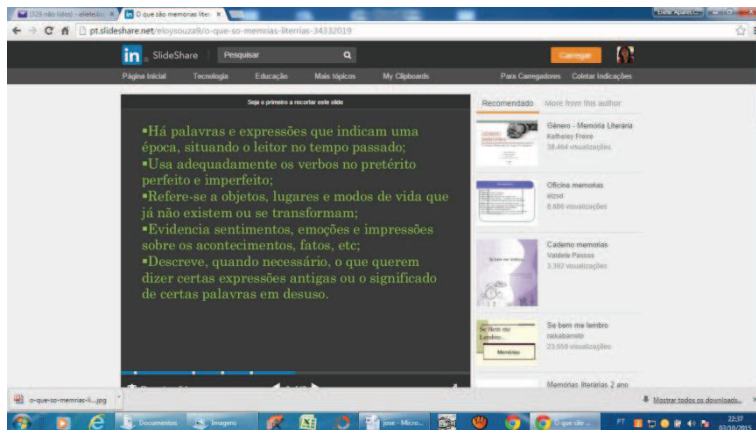
Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloysoouza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

Figura 12 – Slide 5 sobre o que são memórias literárias



Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloysoouza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

Figura 13 – Slide 6 sobre o que são memórias literárias



Fonte: <http://pt.slideshare.net/eloysoouza9/o-que-so-memrias-literarias-34332019>

A seguir, pedir aos alunos para realizarem a leitura do seguinte fragmento da obra:

“Memórias de um cabo de vassoura” de Orígenes Lessa.

“(...) Destino de quem foi árvore ou galho é dureza...

Os homens que nos utilizam e nos utilizaram, desde o começo dos tempos, cortando, serrando, aplainando, enfiando pregos, são de uma insensibilidade impressionante. Pensam que madeira não tem alma. Classificam-nos entre as coisas “inanimadas”. Os seres animados são eles. Eles e os bichos. E quando falo bichos, digo desde o leão, que é nobre e valente, o tigre, que é ligeiro e feroz, a águia, que domina os céus, até a cobra traiçoeira, covarde e venenosa, que se arrasta no chão, e mesmo a miseriazinhas insignificantes como a pulga, sugadora de sangue humano em casa onde não há limpeza e DDT, e ao cupim, que destrói a madeira, principalmente a de natureza mais frágil, como é o meu caso, que não sou carvalho nem jacarandá, sou apenas pinho.

Para o nosso grande inimigo (o homem, não o cupim), nós não passamos de “coisa”. Que pode ser aproveitada de mil modos, sempre para satisfazer exclusivamente ao seu egoísmo e aos seus interesses imediatos, com uma indiferença total pelo que podemos sentir.

Nunca passou pela cabeça desses monstros o que pode passar pela cabeça de uma árvore, ou pelo coração, quando um homem se aproxima de machado em punho.

(...) Pior, porém, do que machado, serrote e prego, destino trágico e sem conserto, é a madeira que o bicho-homem utiliza apenas como lenha. Destino de lenha é fogo!

Esquecido esse negócio de prego e maus tratos que sofremos ao longo da vida, claro que há muita coisa bonita no destino da gente.

Ser barco, deslizando à flor das águas...

Ser mastro de navio...

Ser pau de bandeira, o pessoal batendo continência...

Ser portal de palácio, ser porta de igreja, ser altar bem trabalhado (a preparação é dura, mas o resultado compensa), ser móvel de luxo, ser berço de criança, acabar escultura são coisas que nos consolam de qualquer sofrimento: serrote, serra mecânica, entalhe de pancadas cruéis...

Eu tive um colega (colega em madeira, não na profissão) que viajou muito. Esteve em Congonhas do Campo. Conheceu um santo, não de pedra-sabão nem de mármore, mas de madeira. Vocês precisavam ver o orgulho com que ele dizia:

– Eu fui esculpido pelo Alejadinho... Vem gente me conhecer de todos os cantos da Terra...

Claro que essa conversa só nós entendemos. Nossos temores e alegrias escapam aos homens, insensíveis, por natureza, às nossas mais íntimas reações. Que são como as dos homens, as mais diversas. Como entre os homens, há madeira para tudo. Há madeira cujo sonho é ser

cadeira, por exemplo. (...) Mas há madeira que preferia até ser lenha a ser cano de espingarda, por exemplo. (...)”

Disponível em: <https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2014/03/texto-para-leitura_memo3b3rias-de-um-cabo-de-vassoura.pdf> Acesso em 03/ago/15.

Logo após, oralmente, fazer uma discussão sobre os seguintes questionamentos:

- Sobre o que trata esse fragmento?
- Que características do gênero memória você consegue observar nesse fragmento?

3.1.6. PRODUÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS, DE DESENHOS E REESCRITA DA PRODUÇÃO INICIAL

Após a leitura do texto “Memórias de um cabo de vassoura” na íntegra, por meio do seguinte site: <<https://leituramelhorviagem.wordpress.com/literatura-infanto-juvenil-downloads/>>, solicitar aos alunos que produzam comentários para postar no blog a partir da leitura de cada um dos capítulos. Depois pedir para fazerem desenhos que resumam cada um dos capítulos, os quais serão publicados no ISSUU ao lado dos resumos dos capítulos, em formato de e-book.

A seguir, solicitar aos alunos que escrevam a produção inicial do gênero “memória”. Por fim, dar aos alunos fragmentos da obra para que reflitam sobre as relações entre o homem e a natureza, entre a patroa (Dona Sara) e a empregada (Maria), do ser humano consigo mesmo e com os outros e, finalmente, comentários sobre a obra “Memórias de um Cabo de Vassoura”, por meio de postagens no blog e comentados por nós nesse suporte.

3.1.7 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

A circulação do gênero memória e dos comentários sobre a obra e sobre as produções finais dos alunos apresentarão as seguintes etapas:

- Publicação das Produções Finais do gênero “Memória” no blog e no ISSUU em forma de e-book.
- Publicação dos desenhos sobre o Gênero “Memória” dos Colégios “A” e “B” no ISSUU em forma de e-book, junto com o resumo de cada capítulo.
- Postagem dos comentários no blog sobre os trinta e cinco capítulos do livro “Memórias de um cabo de vassoura”.
- Postagem dos comentários no blog sobre alguns fragmentos que contemplam relações entre: o homem e a natureza, o patrão e o empregado e do ser humano consigo mesmo. Postagem dos comentários sobre a obra: “Memórias de um cabo de vassoura” em sua

totalidade.

3.2. IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO

Relatamos nesse item como ocorreu a implementação do material pedagógico da sequência didática que elaboramos e aplicamos em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, em dois colégios (“A” e “B”), localizados no município de Toledo/PR, desenhos sobre cada um desses capítulos, produção de comentários sobre algumas temáticas que permeiam a obra e circulação do gênero.

Quanto às atividades desenvolvidas em relação à apresentação da situação e seleção do gênero textual, informamos aos 40 alunos presentes em cada turma de cada colégio, que apenas 15 de cada colégio, por nós selecionados, iriam participar dessa proposta elaborada por nós, tendo em vista a participação no Mestrado Profissional em Letras na UNIOESTE Campus de Cascavel e que essa proposta apresentava como objetivo o de auxiliá-los quanto à assunção de uma atitude responsiva ativa na leitura e na produção escrita. Informamos ainda, que essa pesquisa desenvolvida nos dois colégios iria contar com postagens no blog e que deveriam ser postadas na senha da professora. e, ao postar, deveriam se identificar por meio de letras “A”, para o Colégio do período matutino e “B”, para o Colégio “B”.

Iniciamos questionando sobre: o que é um gênero “memórias”, suas características, para quem é produzido, em qual suporte, o motivo pelo qual é produzido, quais os recursos utilizados nesse gênero, o contexto de produção e a esfera social na qual circula. Fizemos isso, com o objetivo de investigar sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero.

Esse questionamento, envolvendo as características do gênero, feito aos alunos, ocorreu sem maiores dificuldades por parte dos alunos, tendo em vista que se tratava de um gênero que envolve narrativas, o que lhes era muito familiar, ao ouvirem o que seus pais e avós contavam sobre suas lembranças. E, ao pedir aos alunos que escrevessem sobre suas recordações de infância, percebemos que em duas aulas foi possível desenvolver essas atividades.

Em seguida, para entender mais sobre esse gênero, juntamente com os alunos, navegamos no seguinte *site*: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1339/0-genero-memorias-literarias>>. Essa investigação, realizada por meio desse *site*, possibilitou aos alunos

a confirmação dos conhecimentos prévios sobre o conceito e quanto às características do gênero memória. Durante o desenvolvimento dessa atividade, os alunos encontraram muitos textos que tratavam sobre o gênero memória, tendo em vista o grande número de publicações nesse *site* sobre as Olimpíadas da Língua Portuguesa que tratam desse gênero.

Quanto às atividades desenvolvidas em relação ao reconhecimento desse gênero, os alunos dos 7^{os}. anos dos dois colégios envolvidos nessa pesquisa, inicialmente, assistiram ao filme: “Meu pé de laranja lima”, disponível no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=91KYppsh4c>>.

Nos dois colégios, os alunos assistiram ao filme que foi projetado num telão, com duração de duas horas de aula.

Figura 14 - Site para acessar ao filme: “Meu pé de laranja lima”



Fonte: Blog da pesquisadora

Logo após, entraram no Blog da Turma: <http://profelieteborges.blogspot.com.br/>, para responderem às seguintes questões:

- Qual a história do filme?
- Em que cena do filme fica bem evidente a retomada das memórias?
- Qual é o diretor desse filme?
- Em que época foi filmado?
- Quais as condições de produção para a circulação desse gênero?

Durante a discussão sobre a história do filme e a retomada do gênero memória, os alunos apresentaram algumas dificuldades para perceber quando era recordação, pois pensavam que estava acontecendo com a personagem do filme no tempo presente. E, em

relação ao diretor, à época em que foi gravado e às condições de produção, por parte dos alunos, houve desconhecimento de modo geral. Foi necessário que explicássemos sobre esses questionamentos.

Uma outra atividade desenvolvida com os alunos sobre o reconhecimento do gênero textual memória, foi a audição da canção: “Meu pequeno Cachoeiro”, de Roberto Carlos, no seguinte endereço: <[81WW81S://www.youtube.com/watch?v=TQfEOS1G951](http://www.youtube.com/watch?v=TQfEOS1G951)>. E, depois de ouvir a canção, os alunos entraram no Blog da Turma: <http://profelieteborges.blogspot.com.br/>, para responderem aos seguintes questionamentos:

- Sobre o que trata essa canção?
- Que relação se pode estabelecer entre a letra dessa canção e o gênero memória?

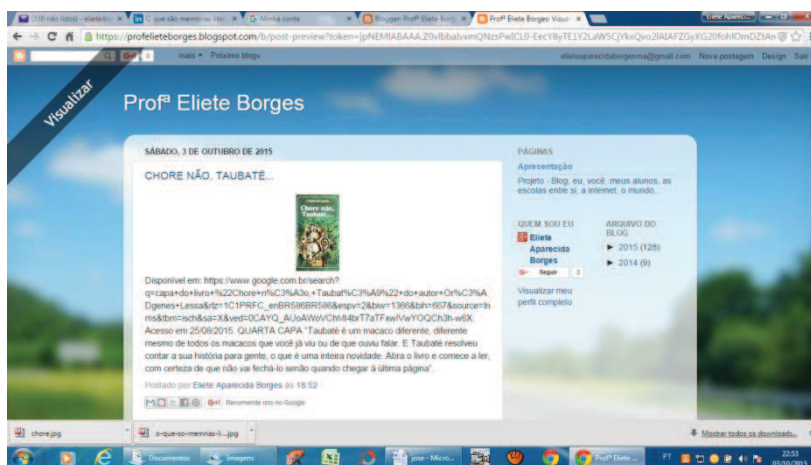
Durante o desenvolvimento dessa atividade, além das questões tratadas, os alunos questionaram sobre os possíveis interlocutores dessa canção de modo específico, tendo em vista a demonstração, por parte dos alunos, de se tratar de uma canção muito velha e que não agradou a grande maioria.

Para que os alunos conhecessem melhor o autor da obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, acessaram o seguinte vídeo: <www.youtube.com/watch?v=8510_zVh68U>.

Durante o acesso ao vídeo, os alunos demonstraram grande interesse, tendo em vista que o vídeo postado no Youtube foi produzido por alunos. Assim, os alunos envolvidos nessa pesquisa puderam perceber a facilidade de postagem de vídeos no youtube, inclusive alguns deles relataram que já havia postado um vídeo, no entanto, não se tratava de um vídeo escolar.

Em seguida, conheceram outras obras do autor e leram a quarta capa dessas obras. Para isso acessaram o Blog da Turma:

Figura 15 - Capa e Quarta Capa da Obra: “Chore não, Taubaté”



Fonte: Blog da pesquisadora

Figura 16 - Capa e Quarta Capa da Obra: “A Floresta Azul”



Fonte: Blog da pesquisadora

Figura 17 - Capa e Quarta Capa da Obra: “A Escada de Nuvens”



Fonte: Blog da pesquisadora

Figura 18 - Capa e Quarta Capa da Obra: “As Aventuras do Barão de Münchhausen”



Fonte: Blog da pesquisadora

A apresentação de outras obras escritas pelo autor, despertou o interesse do aluno em querer lê-las. O que ocorreu em outras ocasiões em que frequentávamos a biblioteca. Quando isso acontecia, o aluno ia até a estante e procurava os livros escritos por Orígenes Lessa. Sobre o estudo do contexto de produção, foi possível informar aos alunos que o livro “Memórias de um cabo de vassoura” veio para o colégio por meio de uma verba proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional e sobre a existência de livros semelhantes a esse com edições de bolso, que poderiam ser adquiridos por um preço bem acessível.

Os alunos conseguiram compreender a função social de reviver uma época passada por meio de uma narrativa de experiências, aqui na memória literária em questão, de um cabo de vassoura que contou sob um ponto de vista literário sobre sua vida desde quando era árvore até tornar-se um cavalo de pau chamado Napoleão. E, por meio da apresentação da Ficha Catalográfica do livro, os alunos verificaram aspectos quanto ao ano de publicação dessa edição da obra, a editora, o ilustrador. Além de verificarem sobre o suporte no qual é veiculada a obra, as suas finalidades, os recursos utilizados e a esfera social na qual circula.

Quanto à estrutura composicional, para o entendimento por parte dos alunos, recorreremos à metodologia fundamentada nos elementos da narrativa por meio do acesso ao seguinte endereço eletrônico: <<http://pt.slideshare.net/elousoza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>>.

Figura 19 - Slide 1 sobre o que são memórias literárias



Fonte: <http://pt.slideshare.net/elousoza9/o-que-so-memrias-literrias-34332019>

E, após essa visualização e da discussão que ocorreu entre os alunos e a professora, constatamos que esse gênero estava muito próximo do que conheciam, no entanto não sabiam classificá-lo como “memória”. Em seguida os alunos leram um fragmento da obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, por meio do seguinte endereço: <https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2014/03/texto-para-leitura_memo3b3rias-de-um-cabo-de-vassoura.pdf>.

E, logo após, oralmente, os alunos fizeram uma discussão sobre os seguintes questionamentos:

- Sobre o que trata esse fragmento?
- Que características do gênero memória vocês conseguem observar nesse fragmento?

Durante essa discussão realizada pelos alunos, constatamos que os alunos perceberam a capacidade de uma madeira, aqui no caso de um cabo de vassoura, de contar sobre suas recordações, de modo que expressasse seus sentimentos sobre tudo o que ocorreu em sua vida, de como se sentiu com os episódios de sua vida de madeira.

Em seguida, os alunos, leram a obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, em sua totalidade, realizada pelos alunos por meio do seguinte site: <https://leituramelhorviagem.wordpress.com/literatura-infanto-juvenil-downloads/>,

Figura 20– Ler a obra “Memórias de um Cabo de Vassoura” com o auxílio da tecnologia



Fonte: Blog da pesquisadora

Essa leitura foi bem demorada, pois a obra contém trinta e cinco capítulos. Assim, várias aulas envolveram essa atividade. E, após a leitura de cada um desses capítulos, havia uma discussão realizada entre os alunos e a professora, com o objetivo de procurar identificar

a mensagem transmitida em cada um deles. Após as discussões, os alunos registravam em seus cadernos a mensagem acordada entre todos, que procurasse resumir a ideia contida em cada capítulo.

Após essa atividade minuciosa, procedemos à reescrita da produção inicial sobre o gênero memória. Para o desenvolvimento dessa atividade, pedimos aos alunos que fizessem uma atividade sobre um assunto tratado em sala de aula, retiramos o aluno para fora da sala de aula, próximo à porta, e pedimos ao aluno que lesse a sua produção inicial sobre suas recordações de infância. Após essa leitura, pedimos ao alunos que reescrevesse seu texto conforme nossas orientações. Essa reescrita ocorreu apenas com os quinze alunos de cada turma, selecionados por nós para o desenvolvimento dessa pesquisa. Em seguida, postamos no blog as produções finais, reescritas pelos alunos durante um horário de hora-atividade, em que não estávamos em sala de aula. Em uma outra ocasião, os alunos elaboraram comentários sobre as produções finais dos dois colégios, de forma que os alunos do Colégio “A” comentassem as produções finais do Colégio “B” e vice-versa.

Em seguida, os alunos produziram comentários interpretativos sobre cada um dos trinta e cinco capítulos da obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, que também foram postados no blog da Turma. Além de produzir comentários, os alunos realizaram desenhos que resumissem os trinta e cinco capítulos da obra, que foram publicados em um recurso da internet denominado ISSUU.

Figura 21 –Atividades de Compreensão Leitora dos Colégios “A” e “B”



Fonte:<http://issuu.com/elieteaparecidaborges/docs/atividades_de_compreens__o_leitora._3d064a01a15451>

Uma outra forma de comentar a obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, foi a de estabelecer relações que envolviam as personagens dessa narrativa. Essas relações foram as do ser humano e a natureza, as estabelecidas entre patrões e empregados e, finalmente, as relações do ser humano consigo mesmo. Para se estabelecer essas relações, foram apresentados aos alunos fragmentos nos quais havia um episódio no qual se estabelecia, ora por meio de um diálogo, ora por meio de uma narração, relações que poderiam ser conflituosas ou de harmonia, estabelecidas entre o ser humano que ocupava uma posição de patrão em relação a outro que era subordinado a ele, ou, ainda, uma posição de inferioridade consigo mesmo, além das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. A seguir, relacionamos os fragmentos:

- Capítulo - 2 "Para o nosso grande inimigo (o homem, não o cupim), nós não passamos de "coisa". Que pode ser reaproveitada de mil modos, sempre que satisfazer exclusivamente ao seu egoísmo e aos seus interesses imediatos, com uma indiferença total pelo que possamos sentir."
- Capítulo - 10 "Dona Sara de voz de taquara (rachada) tinha sido imperiosa. - Olha aquele canto como está, Maria. É só pó... Passa a vassoura... Maria obedeceu. - Veja embaixo da pia. Está horrível! Ela viu e varreu. Ou melhor, nós varremos. - Esta cozinha está uma vergonha! Você é muito relaxada, Maria! Olha só aquilo... Maria olhou na direção do olhar de Dona Sara, o teto. - Tem até teia de aranha! Maria suspirou. - Você vai limpar ou não vai? - Vou ver se dá jeito."
- Capítulo - 27 "Às vezes ligava-se o rádio lá fora e uma voz meio triste chegava até nós. parecia traduzir o que eu sentia naquele amargo isolamento: "Ninguém me ama, ninguém me quer, ninguém me chama, de meu amor..." Ninguém ali dentro, é claro. E é claro que por puro despeito. Inveja. Nunca nenhum deles era levado à calçada. Nunca nenhum tomava o elevador com Mariozinho. Nem com Renato. Só o papai...Só eu...Só eu tinha nome. Já contei qual era. E só quando me via o rosto de Mariozinho se iluminava de satisfação. Eles ficavam tinindo de raiva. Fingiam não me ver e ficavam contando vantagem."

Durante o desenvolvimento dessa atividade, houve muita participação, por parte do aluno, tendo em vista, a facilidade com que elaboravam seus comentários sobre essas relações. Devido a isso, não foi necessário muito tempo, para a elaboração dos comentários.

Por último, os alunos postaram comentários sobre a obra: “Memórias de um cabo de vassoura”, na íntegra, para que apresentássemos uma resposta aos comentários postados. E, ao elaborarem seus comentários, percebemos que os alunos não dividiam a obra em capítulos. Assim, quando elaboravam seus comentários, a nomenclatura usada por eles tratava da parte da obra de que mais/menos gostaram.

Durante a implementação dessa sequência didática, os fatores como o tempo, o espaço, as dúvidas manifestadas, a autonomia de cada aluno e o progresso em relação à condição anterior, muito afetaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Constatamos que os alunos precisavam de mais tempo, pois as aulas foram insuficientes para o desenvolvimento das atividades pertinentes ao gênero memória. O espaço foi uma questão muito complicada, embora houvesse a disponibilidade de dois laboratórios de informática, devido ao curso técnico que havia em um dos colégios em 2014, no ano seguinte foram transformados em sala de aula, só sendo possível levá-los ao laboratório de informática, nos momentos em que os alunos que ali ficavam, desocupavam a sala para participarem das aulas de Educação Física. E, no outro colégio, os equipamentos de informática começaram a apresentar muitos problemas técnicos e não houve manutenção, tampouco reposição das máquinas. Desse modo, as atividades, que envolviam apenas um notebook e um projetor multimídia acompanhado de um telão, foram desenvolvidas sem maiores problemas. Quanto às dúvidas, à autonomia dos envolvidos nas atividades propostas e à interação entre os envolvidos nessa pesquisa, observamos um interesse muito grande por parte dos alunos e os que apresentavam mais facilidade, contribuía de alguma forma para que os outros compreendessem. Assim, a reflexão quanto ao progresso em relação à condição anterior, observei que o método adotado – a sequência didática – para cada gênero escolhido, garantiu que o aluno pudesse reescrever o que havia produzido inicialmente, sanando as dúvidas manifestadas por ele.

Além disso, foi muito importante observarmos que as atividades para a postagem no blog, foram realizadas em sala de aula por meio dos desenhos e dos comentários manuscritos pelos alunos e somente, num outro momento, foram postados por mim no blog da turma. Isso ocorreu, devido à falta de espaço, porque os dois laboratórios de informática foram transformados em salas de aula. No entanto, as demais atividades, foram realizadas em sala de aula com o auxílio de um notebook e de um projetor multimídia acompanhado de um telão.