

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

BRUNO CIAVOLELLA

MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA: LINGUAGEM E
SENTIDOS NAS E SOBRE AS REDES SOCIAIS

MARINGÁ - PR
2015

BRUNO CIAVOLELLA

MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA: LINGUAGEM E
SENTIDOS NAS E SOBRE AS REDES SOCIAIS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Professora Doutora Neiva Maria Jung

MARINGÁ - PR
2015

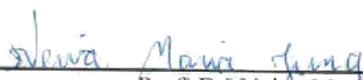
BRUNO CIAVOLELLA

**MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA:
LINGUAGEM E SENTIDOS NAS E SOBRE AS REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 31 de agosto de 2015.

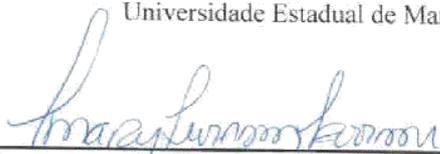
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Profª Drª Claudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis-SC

À minha família: meu pai João, minha mãe Solange e meu irmão Leandro por tratarem o meu sonho e o meu objetivo como também sendo deles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia, seu zelo, cuidado e proteção constantes em minha vida. Agradeço-Te por sempre me lembrar de que, junto de Ti, minhas forças sempre se renovam e que é justamente quando sou fraco que sou forte. Agradeço-Te, sobretudo, por colocar em minha vida pessoas especiais, as quais foram fundamentais nesta etapa do mestrado, para as quais manifesto, especificamente, também meus sinceros agradecimentos:

À minha família: meu pai João e minha mãe Solange, pelo exemplo de dedicação, pela preocupação, amor e intercessão; meu irmão Leandro, por não medir esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos familiares: Vó Jandira, vô Pedro, Tia Márcia e as primas Karina e Kássia, por todo o carinho, o amor! A minha prima-irmã Dani Karoline Afonso, pela presença, amizade e pelo exemplo de busca a Deus.

À professora Doutora Marilurdes Zanini: pelo exemplo de professora e mulher, por me ensinar a escrever “academicamente”, pelos projetos realizados juntos desde a graduação até o início do mestrado, como minha orientadora. Agradeço-lhe, também, em nome da educação, pela carreira dedicada ao ensino de Língua Portuguesa, sempre, com muita dedicação, seriedade, inspirando não somente a mim, mas a muitos de seus alunos.

À professora Doutora Neiva Maria Jung, por ser exemplo de professora e orientadora, sempre, dedicada, enxergando o aluno com olhar humano. Por aceitar a orientar esta pesquisa, mesmo já em andamento, demonstrando muito zelo e atenção em cada leitura, em cada orientação, pela paciência, pelas palavras de incentivo, enfim, por todo o aprendizado compartilhado.

Às professoras Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Claudia Valéria Doná Hila, pela dedicação demonstrada na leitura deste trabalho, sobretudo, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Marcio, Renilson, Edson, Ana Cristina, Juliano, Marilurdes e Neiva, pelas ótimas experiências e saberes compartilhados por ocasião da realização das disciplinas.

À Débora Sodré Esper, pelo exemplo de dedicação aos estudos e à família, por todo o convívio durante o período da graduação e do mestrado, pelos momentos de estudos, de desabafos e de partilha sempre edificantes.

À minha professora e amiga Roseli Aparecida Juliani Moreira, por, no Ensino Fundamental e Médio, dedicar sua atenção a mim, inspirando-me com suas aulas, com sua vontade de transformar o mundo e as pessoas pela educação. Para mim, hoje, é um orgulho poder dividir a sala de professores com quem semeou a semente da docência em mim.

Ao meu amigo padre Audinei Carreira da Silva, por ser presença de Deus em minha vida, me acolhendo, me entendendo e, sempre, me motivando!

Ao meu amigo Caio Augusto de Castro, por me ouvir e ter sempre uma palavra de alento para os momentos difíceis.

Ao Ministério Universidades Renovadas (MUR-Maringá), por semear em mim a vontade de construir a civilização do Amor e espalhar o Sonho de Amor para o Mundo. Especialmente ao GOU *Miles Domini*, onde sempre busquei refúgio para continuar.

À equipe pedagógica e aos alunos que participaram da pesquisa, sem a contribuição de cada um de vocês este trabalho não seria possível.

O meu olhar alcança o longe. Contempla o território que me separa da concretização do meu desejo. O destino final que o olhar já reconhece como recompensa, aos pés se oferece como lonjura a ser vencida. Mas não há pressa que seja capaz de diminuir esta distância. Estamos sob a prevalência de uma imposição existencial, regra que ensina que entre o ser real e o ser desejado, há o senhorio inevitável do **tempo das esperas** (Padre Fábio de Melo).

RESUMO

Este trabalho tem por tema o ensino de Língua Portuguesa, com foco na inserção de práticas pedagógicas que contemplem os multiletramentos. Embora a tecnologia digital esteja inserida cada vez mais no cotidiano das pessoas, tornando-se parte de culturas locais, observa-se, ainda, que são poucas as práticas pedagógicas que objetivam promover os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Esse cenário reforça a necessidade de iniciativas que contemplem o trabalho com os multiletramentos tanto no âmbito escolar, por meio de práticas pedagógicas, quanto no acadêmico, por meio de pesquisas. Considerando essas lacunas, esta dissertação tem por objetivo geral analisar como os encontros propostos, por meio de uma pesquisa-ação que privilegiou os multiletramentos, (re)significaram o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, esta pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, tendo como objeto de ação o desenvolvimento uma prática pedagógica em uma escola estadual do Paraná, em uma turma do oitavo ano, composta por 31 alunos. A prática pedagógica teve, como objeto de ensino, os multiletramentos da rede social *Facebook*. Organizada em dois momentos, a prática pedagógica, inicialmente, promoveu a discussão sobre o reconhecimento dos significados locais atribuídos às redes sociais. No segundo momento, com o objetivo de refletir sobre a construção de sentidos e de identidade no *Facebook*, a prática consistiu em atividades de leitura que visavam discutir as representações sociais que podem ser feitas por meio de um perfil pessoal, no caso da *fanpage* Homer Corintiano. O quadro teórico é constituído pela concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, pela abordagem antropológica e cultural de letramento, segundo os Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010, 2014), e pela teoria dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; ROJO, 2013, 2013). Os resultados mostram, sobre o envolvimento dos estudantes com as práticas multiletradas da cultura digital, a utilização prioritariamente da rede social *Facebook*, espaço de atuação e expressão desses adolescentes na sociedade, constituindo-se como um importante aspecto na constituição de suas vidas juvenis. Na análise das respostas às atividades de leitura da prática pedagógica, evidencia-se que as atividades oportunizaram um espaço de construção de sentido no qual foi possível observar, dentre os tipos de manifestações de compreensão responsivas, predominantemente, respostas em processo de construção autônoma, bem como respostas críticas, demonstrando, assim, engajamento dos alunos no jogo interlocutivo proposto. Contudo, em algumas das questões de leitura, observamos respostas reprodutivas, o que indica, ainda, a dificuldade de fazer com que as atividades de leitura, em sala de aula, ultrapassem as barreiras da escola, constituindo em uma atividade plena de construção de sentido e de cidadania.

Palavras-chave: Multiletramentos; Cultura digital; Língua Portuguesa; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The theme of this study is the teaching of Portuguese, focusing on the integration of teaching practices that address the multiliteracies of digital culture. Although digital technology is increasingly pervading in everyday life, becoming part of local cultures, it is also observed that there are few teaching practices that aim to promote the multiliteracies in Portuguese classes. This situation reinforces the need for initiatives that include working with multiliteracies both in schools through pedagogical practices, and in the academic environment, through research. Considering these shortcomings, this work aims to analyze how the suggested encounters, through an action research, focusing on multiliteracies, (re)signified the teaching of Portuguese Language. Therefore, this research, qualitative in nature, is characterized as an action research, having the action objective to develop an educational practice in a public school of Paraná, in a class of eighth grade, consisting of 31 students. The pedagogical practice had, as object of teaching the multiliteracies in *Facebook* social network. Organized in two phases, the pedagogical practice, initially promoted the discussion on the recognition of local meanings attributed to social networks. In the second phase, in order to reflect on the construction of meaning and identity on *Facebook*, the practice consisted of reading activities aimed at discussing the social representations that can be made through a personal profile, in this case, the *fanpage* Homer Corintiano. The theoretical framework is the dialogical conception of language of Bakhtin Circle, the anthropological and cultural approach to literacy, according to the New Studies of Literacy (STREET, 2003, 2007, 2010, 2014), and the theory of multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2013, 2013). The results show, concerning the involvement of students with multiliteracy practices of the digital culture, mainly the usage *Facebook* social network, as a performance space and expression of these adolescents in society, establishing itself as an important aspect in setting up their youthful lives. In the analysis of the responses to reading activities of pedagogical practice, verified that the activities enabled a meaning construction space in which we observed among the types of manifestations of responsive understanding, predominantly responses autonomously construction process as well as critical responses, thus demonstrating, student engagement in the proposed interlocutory game. However, in some of the reading issues, observed reproductive responses, which also indicate difficulty of making the reading activities in the classroom beyond the school barriers, being in a very active construction of meaning and citizenship.

Keywords: Multiliteracies, Digital Culture; Portuguese; Action research

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE -	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
NTIC -	Novas Tecnologias de Informação e comunicação
OCMLP-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
NRE -	Núcleo Regional de Educação
NSL -	Novos Estudos sobre o Letramento

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Totais de turmas e matrículas ano de 2013	32
Tabela 2 - Posse de equipamentos com conexão à internet	70
Tabela 3 - Ambientes onde os estudantes mais acessam a internet	71
Tabela 4 - O histórico de contato com a internet	72
Tabela 5 - Quantidade de tempo conectado à internet	73
Tabela 6 - Participação em atividades com as tecnologias digitais na escola	79
Tabela 7 - Formas de incentivo à utilização da internet pelos professores	81
Imagem 1 - Publicação de questionário no grupo do <i>Facebook</i>	106
Imagem 2 – Capa da <i>fanpage</i> Homer Corintiano	114
Imagem 3 - Postagem “Meme Jornal Hoje”, publicado na <i>fanpage</i> Homer Corintiano	115
Imagem 4 - Postagem “Meme Criança Esperança”, publicada na <i>fanpage</i> Homer Corintiano	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos	29
Quadro 2- Descrição das atividades da prática pedagógica	103
Quadro 3 - Questões para o debate da terceira: “O que é viver em rede?”	107
Quadro 4- Material pedagógico - quarta atividade	108
Quadro 5 - Condições de Produção para as questões de leitura	111
Quadro 6- Material pedagógico da quinta atividade	111
Quadro 7- Questões de leitura sobre o texto: “Capa da <i>fanpage</i> Homer Corintiano”	114
Quadro 8- Perguntas de leitura sobre a postagem “Meme Jornal Hoje”	116
Quadro 9 - Perguntas de leitura sobre a postagem “Meme Criança Esperança”	118
Quadro 10 – Questões de leitura analisadas	121

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	13
Capítulo I: Percurso Metodológico	23
1 A abordagem qualitativa de pesquisa	23
1.2 Opção metodológica: pesquisa-ação	25
1.3 Instrumentos, procedimentos e trabalho de campo	28
1.4 O contexto de pesquisa	31
1.4.1 A cidade e a escola	32
1.4.2 A turma e os alunos	33
Capítulo II - Dialogismo, Novos Estudos sobre o Letramento e Multiletramentos	36
2.1 A concepção dialógica de linguagem	36
2.2 Os Novos Estudos sobre o Letramento: abordagem antropológica e cultural	46
2.3 Multiletramentos: uma abordagem múltipla e híbrida das práticas sociais de linguagem	54
Capítulo III - O envolvimento dos alunos com os multiletramentos	66
3.1 Atividade investigativa sobre os usos e os significados dos multiletramentos	67
3.1.1 O acesso à tecnologia digital	69
3.1.2 Envolvimento com a cultura digital	72
3.1.3 Os estudantes e as práticas multiletradas do contexto escolar	79
3.2 Atividade de debate: os significados de viver em rede social <i>online</i>	83
Capítulo IV - Prática pedagógica de multiletramentos: linguagem e sentidos em rede	93
4.1 A concepção dialógica de linguagem para atividades de leitura no ambiente escolar: ler é compreender, ler é responder	93
4.2 Prática Pedagógica	101
Capítulo V - Manifestações de compreensão responsiva nas respostas dos estudantes às questões de leitura	120
5.1 O contexto de produção das atividades de leitura na prática pedagógica de multiletramento	122
5.2 Análise das respostas: Homer Corintiano: do torcedor fanático ao sujeito preconceituoso	123
Considerações Finais	144
Referências	148

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como aluno de escola pública, motivado por professores que fizeram a diferença na minha vida, principalmente, incentivando-me à construção de uma realidade melhor, por opção e convicção, escolhi tornar-me professor de Língua Portuguesa para, posteriormente, também poder ser instrumento de transformação de outras pessoas pela educação.

Quando entrei na graduação em Letras, na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2009, ainda, no primeiro ano, fui surpreendido com a possibilidade de pesquisar na área de ensino. Sob a orientação da professora doutora Marilurdes Zanini, participei de seu projeto de pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Materna: da teoria à transposição didática”, o qual serviu de base para o desenvolvimento de minha primeira pesquisa de iniciação científica: “Produção de textos: transposição didática numa abordagem interacionista”. Neste primeiro projeto, fundamentado na concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1997; ZANINI, 1998, 2009, KOCH, 2002), elaborei e discuti atividades de leitura e de produção de textos.

Depois disso, participando de outro projeto coordenado pela professora Marilurdes Zanini, juntamente com a professora doutora Alice Áurea Penteado Martha, “Leitura e escrita no ciberespaço”, discutimos possibilidades de ensino em que as práticas interlocutivas do ciberespaço contribuiriam para o desenvolvimento das competências de escrita, bem como para a formação do leitor, com foco na leitura de textos literários. Neste projeto, participavam professores de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino do Paraná e era recorrente a solicitação deles por explicações e materiais didáticos que os auxiliassem no desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita com a utilização da internet. Nesse ensejo, realizei meu segundo projeto de iniciação científica: “Práticas de letramento digital: uma proposta de oficina de leitura e produção textual com os gêneros digitais”, no qual elaborei atividades de leitura com o gênero *homepage* e de produção de textos com postagens em *blog* (CIAVOLELLA, ZANINI, 2013).

Ainda na graduação, agora amparado na abordagem antropológica e cultural de letramento, desenvolvi o terceiro projeto de iniciação científica: “Letramento digital: a escola, o aluno e o professor”, no qual fui a um colégio público estadual do Paraná e investiguei como a escola, os alunos, bem como os professores se relacionavam com os letramentos do ciberespaço. Nessa pesquisa, constatei que os usos e significados que os alunos e os professores atribuíam às práticas letradas digitais eram diferentes. Para os docentes, predominavam as atividades relacionadas ao trabalho, ou seja, utilizavam a internet para a

preparação das aulas. Por sua vez, para os alunos, prevaleciam atividades de entretenimento, por exemplo, redes sociais, jogos etc. Por essa, dentre outras razões, apesar de a escola ter computadores com acesso à internet e de professores e alunos demonstrarem ter contato com a cultura digital, poucas eram as práticas pedagógicas que abordavam os multiletramentos da cultura digital.

A realidade encontrada nessa escola investigada não é exceção, confirma a ausência, em muitos casos, de situações que contemplem as práticas de interação verbal realizadas no contexto da cultura digital.

Nesse contexto, insere-se esta pesquisa que tem como tema o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco na inserção de práticas pedagógicas que favoreçam os multiletramentos de forma a contribuir para a formação do aluno para que este possa realizar outras leituras, reconhecer as ideologias envolvidas nas e por meio das redes sociais, enfim, agir criticamente nessas práticas de linguagem tão comuns atualmente. Diante disso, apresenta-se a questão de pesquisa norteadora deste trabalho: “Como contribuir para a inserção de práticas pedagógicas com os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, em contexto de escola pública, privilegiando a abordagem dialógica de linguagem e a cultura digital local?”. Tendo em vista a necessidade de concretizar práticas pedagógicas com os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, definiram-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar como os encontros propostos, por meio de uma pesquisa-ação que privilegiou os multiletramentos, (re)significaram o ensino de Língua Portuguesa.

Objetivos específicos:

- 1) reconhecer os usos e significados de práticas multiletradas na vida dos alunos;
- 2) analisar as manifestações de compreensão responsiva expressa nas respostas dos estudantes às questões de leitura;

As justificativas que sustentam a proposição deste trabalho residem, primeiramente, no meu percurso de estudante e de acadêmico, conforme já mostrado, no desejo de poder contribuir diretamente para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Como segunda justificativa destaco a pouca atenção dos documentos oficiais que norteiam o ensino-

aprendizagem de Língua Portuguesa no que se refere aos multiletramentos e, como terceira, as poucas iniciativas de pesquisas acadêmicas, sejam em nível de mestrado ou doutorado, que abordem situações de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com os multiletramentos.

Nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e também no Estado do Paraná, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) – Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMLP) – Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006), e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008), há menções às práticas de multiletramentos, ou seja, a necessidade de as escolas inserirem situações de ensino que privilegiem práticas interativas da cultura digital. Todavia predominam, ainda, nessas diretrizes, considerações a respeito das práticas de leitura e de escrita pertencentes à cultura impressa, centrada na língua verbal, predominantemente na modalidade escrita.

Os PCN de Língua Portuguesa, publicados em 1998, no que se refere aos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, apresenta a necessidade de reconhecer as características do mundo contemporâneo, a fim de legitimar a diversidade cultural e linguística. Cabe, sobretudo, lembrar que, na época de elaboração desta diretriz, as tecnologias digitais, dentre elas, principalmente, a internet não havia se popularizado no Brasil, o que faz com que todo panorama de transformações ocorrido, em grande parte pelas TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação –, tenha pouco reflexo e impacto neste documento, que, ainda, segue orientando em nível nacional o ensino de Língua Portuguesa.

No que tange especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta a concepção interativa de linguagem e define como objetivo desta disciplina desenvolver a competência discursiva para que o aluno possa, como cidadão crítico, participar de distintas práticas de linguagem. Para tanto, elege o texto, como unidade de ensino e, como objeto de ensino, os gêneros textuais. Articulado em dois eixos de ação pedagógica, o uso e a reflexão, o documento estabelece que o conteúdo do ensino desta disciplina deve pautar-se nas atividades discursivas: prática de escuta e de leitura de textos orais e escritos; prática de produção de textos orais e escritos, correspondentes ao eixo uso; prática de análise linguística, correspondente ao eixo reflexão.

Apesar do avanço de uma proposta de ensino baseada em gêneros textuais, Marcuschi (2008) afirma que há poucas postulações específicas de como trabalhá-los em sala de aula e uma seleção restrita de gêneros, prioritariamente, os escritos. Essa questão é altamente

relevante para o nosso estudo, uma vez que se nota na lista de gêneros elencados pelo PCN, preferencialmente gêneros de algumas esferas de atividade humana (literários, imprensa, divulgação científica, publicidade), os quais se afastam, em muitos contextos, da cultura escrita do aluno. Tal noção é reconhecível pela rotulação conferida às atividades discursivas “Prática de produção de textos *orais* e de textos *escritos*”, revelando, então, o não reconhecimento dos textos multissemióticos. Além disso, os gêneros escolhidos, em sua maioria, não contemplem a multissemiose como parte constituinte, como na tira, na charge e na propaganda. Para esses, no entanto, não existe explicação mais específica de como se dá o processo de construção de sentido.

A ênfase atribuída aos gêneros escritos está atrelada à concepção de letramento do PCN, a qual se baseia, prioritariamente, no envolvimento do sujeito com as práticas sociais nas quais o texto escrito se faz, de alguma forma, presente. O conceito de letramento adotado pelo documento baseia-se na perspectiva pedagógica, como um complemento à noção de alfabetização (SOARES, 2009).

Sendo assim, reduz-se o escopo do letramento às práticas escritas, e o documento, ainda, revela uma apreciação valorativa favorável das práticas escritas com maior prestígio, como as que deveriam ser desenvolvidas no ambiente escolar, as que “garantem a cidadania”, como se pode ver:

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos (BRASIL, 1998, p. 19).

Esta perspectiva pedagógica está sedimentada em uma cultura escrita escolar que apresenta certos saberes como garantia da cidadania e não reconhece, nem valoriza, muito menos legitima, os diversos letramentos que existem, principalmente, os das comunidades locais, nem os que são constituídos por outras semioses e mídias. Apesar da grande contribuição que os PCN ofereceram ao ensino-aprendizagem de língua materna, referindo-se aqui especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, esse documento ainda ignora a realidade linguística que não têm o português como língua materna.

Sendo assim, verifica-se, atualmente, em um contexto de pós-modernidade, caracterizado pela era digital, a necessidade de inserirmos na escola, práticas de letramentos que não se limitem ao texto verbal, mas que também contemplem os textos multissemióticos.

Em termos de documentos oficiais, no Paraná, no ano de 2008, foram publicadas as DCE, alicerçando sua abordagem na noção de língua viva e dialógica. Na fundamentação teórico-metodológica das diretrizes, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa pela concepção bakhtiniana de linguagem, focalizando a dimensão interativa, responsiva e dialógica e, por conseguinte, sócio-histórica da interação entre os sujeitos. Por isso, as DCE elegem como conteúdo estruturante “O discurso como prática social” e, para dar conta desta opção, justificam o trabalho com os gêneros do discurso como os conteúdos básicos, os quais deverão ser explorados por meio das práticas de oralidade, escrita e leitura e da prática complementar de análise linguística. Nota-se o reconhecimento, por meio das orientações metodológicas, de que a abordagem de gêneros não deve ser sistemática, mas sempre em consonância com o uso social. Embora o documento reconheça o uso social da linguagem, não apresenta como concretizar tal concepção em sala de aula.

Em uma tentativa de flexibilizar o currículo, não define quais gêneros do discurso devem ser trabalhados em cada série, mas apresenta, em anexo, uma lista com vários gêneros, tendo em vista a esfera de circulação. Em termos de progressão curricular, há, para cada prática (oralidade/escrita/leitura/análise linguísticos), conteúdos específicos e habilidades a serem desenvolvidas por meio do trabalho com gêneros.

O conceito de letramento presente no documento, apesar de citar as múltiplas linguagens e os multiletramentos, enfatiza prioritariamente a utilização de textos da linguagem verbal, na modalidade oral e escrita. Em poucos momentos, são feitas, com demora, considerações a respeito dos letramentos locais, bem como das práticas culturais contemporâneas. O documento oficial do Paraná só reconhece os multiletramentos, os quais serão considerados com ênfase maior nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMLP - 2006), documento este de âmbito federal.

Nas OCMLP, apresenta-se uma visão de linguagem interacionista com um enfoque que articula o ponto de vista social, histórico, dialógico e também cognitivo. Nesta abordagem, até por se inserir na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, destaca-se que, na sociedade contemporânea, textos constituídos por diversas linguagens e culturas compõem as práticas sociais e, por isso, carecem de espaço na escola. São reconhecidas, neste documento, as mudanças na sociedade contemporânea que fizeram emergir novas e diferentes

formas de interagir e as implicações para a produção de sentido e, por sua vez, também para a transposição didática.

O documento concebe a natureza da prática interativa como um evento complexo que envolve uma série de conhecimentos para a produção de sentido, os quais são configurados, tendo em vista a interação em si, principalmente, por determinantes contextuais tanto da produção quanto da recepção.

[...] defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (BRASIL, 2006, p. 28)

Desse modo, atestamos que essas diretrizes para o Ensino Médio apresentam a semente de uma educação de Língua Portuguesa voltada às necessidades contemporâneas, preconizando o ensino-aprendizagem por meio de práticas de linguagens, de forma menos sistematizada e, por isso, mais atenta às necessidades que cada interação exige para as produções de sentido, o que implica em maiores desafios para o professor, uma vez que será o mediador da produção de sentido, privilegiando análise crítica, afastando-se à medida do possível da mera escolarização e artificialização dos gêneros.

Neste breve panorama a respeito dos documentos oficiais de Língua Portuguesa vigentes, nota-se a considerável inserção das teorias linguísticas que concebem a linguagem como forma de interação. Concebe-se o ensino-aprendizagem com base no estudo dos gêneros textuais/discursivos a fim de considerar práticas de linguagem que possibilitem a ampliação do desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, oportunizando-lhe novas possibilidades de inserção social. Contudo se verifica que, ainda há pouca preocupação nos documentos a respeito dos multiletramentos, sobretudo, no que diz respeito às atividades de leitura, produção e análise de textos multissemióticos, bem como das questões socioculturais advindas do contexto local, ou seja, da cultura dos alunos.

Embora se reconheça que é papel da aula de Português “facultar os alunos apropriarem-se de usos da escrita que, evocando o pensamento bakhtiniano, historicizam-se no **grande tempo**, [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015, p.260), garantindo aos alunos o direito de apropriação de práticas letradas dominantes, o direito do sujeito à **infuncionalidade**”, como defendem as referidas autoras, discorda-se com o posicionamento de que os saberes funcionais possam ficar fora da sala de aula. Considerar os alunos

interlocutores da aula de Português significa que eles são parte importante do encontro, para o qual trazem seus saberes, suas necessidades, suas angústias, suas alienações, suas identidades. Desse modo, a escola e a aula de Português têm um papel crucial na vida dos alunos, e, no caso da escrita, ela pode contribuir para libertar, para manipular, tanto por meio do conteúdo como da forma como trabalha esse conteúdo. Por isso, comungamos com o seguinte posicionamento de Street (2010, p. 52): “Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla.

Não é apenas nos documentos oficiais que os multiletramentos são abordados de forma incipiente, mas, também, no campo acadêmico e aqui retomamos nossa terceira justificativa do trabalho. Ainda são poucas as iniciativas concretas de práticas pedagógicas com os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, do ensino fundamental e médio discutidas em trabalhos acadêmicos, principalmente, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Sobre isso, Mafra e Coscarelli (2013), após um levantamento de dissertações e teses a respeito das linguagens e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), produzidas no período de 2000 a 2010, apontam que há, dentre esses trabalhos, muitos que se voltam para diferentes áreas, mas não especificamente para o ensino.

Ainda segundo os autores, há o predomínio de pesquisas de ensino e tecnologia na área de língua inglesa e poucas sobre o ensino de Língua Portuguesa: “De qualquer forma, é importante deixar registrada nossa preocupação com o proporcionalmente reduzido número de pesquisas voltadas para o ensino presencial de Língua Portuguesa articulado às NTIC” (p. 906).

Como exemplos de pesquisas acadêmicas que abordam os multiletramentos na prática pedagógica, podemos citar a de Albuquerque (2012), cujo enfoque foi os processos de composição de narrativas digitais realizadas por alunos. A tese de Dias (2013) na qual descreve uma prática com o gênero discursivo autobiografia, utilizando, para isso, a mediação das tecnologias digitais e também outros gêneros multissemióticos; e a de Custódio (2013) que analisa os registros coletados em uma prática de escrita colaborativa, por meio da ferramenta “Google Docs” com alunos do oitavo ano e ressalta a importância de se valorizar a cultura local, fator constitutivo dos textos.

No âmbito acadêmico, destacam-se, em nível nacional, especialmente as publicações de Rojo e Moura (2012) e Rojo (2013b) as quais mostram protótipos didáticos, bem como

iniciativas de trabalho com os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, abarcando diferentes gêneros multissemióticos e atentos também à diversidade cultural.

Esse contexto evidencia a relevância de investigar as aulas de Português e, principalmente, promover práticas pedagógicas de multiletramentos. Tais inquietações motivaram esta pesquisa de mestrado: contribuir para a inserção de práticas multiletradas no ensino de Língua Portuguesa privilegiando a abordagem dialógica de linguagem e a cultura digital local. Para tanto, como nas pesquisas de iniciação científica, na graduação, dediquei-me a observar o contexto escolar, no mestrado, decidimos fazer uma pesquisa em que, como professor, pudesse desenvolver uma prática pedagógica com os multiletramentos e analisar os resultados desse trabalho.

A oportunidade para que esse anseio se concretizasse deu-se quando fui contratado, no início de 2013, para ser professor de Língua Portuguesa, em regime de substituição, em escolas estaduais de um Núcleo Regional de Educação (NRE), da região Noroeste do Estado do Paraná. Como professor substituto, a partir de agosto de 2013, atuei, então, em duas turmas que ficaram sob a minha regência até o final daquele ano letivo. Eram turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma pequena cidade pertencente a esse NRE.

Foi nesse contexto e momento que se tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa, a qual se caracteriza como uma pesquisa-ação, por se tratar de um estudo aplicado em um contexto em que atuava como docente e como pesquisador.

Para a prática pedagógica e a pesquisa, propomos, neste trabalho, uma abordagem de ensino construída a partir do encontro de três correntes teóricas: a) a concepção dialógica, do Círculo de Bakhtin; b) a teoria antropológica e cultural dos Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010, 2014); e c) a Teoria dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (1996) e de Rojo (2012, 2013a).

Ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, como afirma Cerutti-Rizzatti (2012), é adotar a perspectiva do dialogismo bakhtiniano não apenas como teoria que fomenta a utilização de gêneros do discurso, mas, como princípio epistemológico, que considera a sala de aula como em um encontro de construção de sentidos, na qual as vozes dos alunos, ou seja, sua cultura, seus discursos, suas apreciações valorativas sejam consideradas e confrontadas com outras para que, mediante essas situações, sejam criadas motivações que levem a atitudes responsivas mais ativas, críticas, verdadeiras contrapalavras.

Nesse propósito, nos filiamos também às teorias dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010, 2014), atendo-nos para o valor antropológico e cultural do

letramento, reconhecendo a escola como espaço no qual precisa se valorizar os saberes locais e não um espaço de valorização de culturas dominantes e, em muitos casos, de apagamento das singularidades do cotidiano, de um processo de aculturação. Sobre isso, cabe ressaltar que até mesmo autores, como Marinho (2010) e Soares (2010), os quais antes retomavam à perspectiva de Street dentro de uma preocupação mais pedagógica, hoje defendem a necessidade de a escola reconhecer os usos culturais e sociais da escrita. Essa questão nos leva a reafirmar o valor de se contemplar no espaço escolar a visão de letramento não como meramente pedagógica, mas, antropológica e cultural, que contribui para entender e legitimar práticas multiletradas locais e contemporâneas.

A teoria dos Multiletramentos, principalmente, os ideais disseminadores do Grupo de Nova Londres (1996), a partir do reconhecimento de novas demandas sociais, situa a complexidade que marca as práticas de linguagem contemporâneas, caracterizando-as como multiletradas por congregar dois aspectos fundamentais: a multiplicidade de semioses e a multiplicidade cultural. A partir desse contexto, o Grupo de Nova Londres discute o papel da escola face a essa realidade e propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, uma abordagem de ensino atenta ao contexto contemporâneo oferecendo subsídios na formação dos alunos para os desafios da sociedade em que vive.

Quanto à estrutura, além das considerações iniciais e finais, esta dissertação de mestrado está organizada em cinco capítulos, apresentados da seguinte forma:

- Primeiro capítulo: “Percurso metodológico”, no qual apresentamos as considerações epistemológicas a respeito da natureza qualitativa de pesquisa, bem como explicamos a opção metodológica utilizada neste trabalho: a pesquisa-ação. Além disso, descrevemos o percurso metodológico empreendido, destacando as ferramentas utilizadas para a geração de dados;
- Segundo capítulo: “Dialogismo, Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos”, no qual discutimos os princípios epistemológicos que subsidiaram esta pesquisa: a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, a abordagem antropológica e cultural de letramento, segundo os Novos Estudos do Letramento, principalmente, a partir dos trabalhos de Street (2003, 2007, 2010 e 2014), além da concepção de Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (1996) e de Rojo (2012, 2013).
- Terceiro capítulo: “O envolvimento dos alunos com os multiletramentos” em que apresentamos a análise do envolvimento dos alunos com os letramentos da cultura digital, principalmente, no que diz respeito ao reconhecimento dos usos, isto é, das práticas sociais de

linguagem que participam na internet, bem como dos significados desses usos na vida desses adolescentes.

- Quarto Capítulo: “Prática Pedagógica de Multiletramentos: linguagens e sentidos em rede”, em que expomos e justificamos a situação de ensino proposta à luz do enquadramento teórico proposto neste trabalho.

- Quinto Capítulo: “Manifestações de compreensão responsiva nas respostas dos estudantes às questões de leitura”, no qual analisamos as manifestações de compreensão responsiva expressa nas respostas dos estudantes às questões de leitura a fim de compreender o engajamento dos estudantes nesse processo interlocutivo proposto.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

A geração de dados desta pesquisa foi realizada em uma prática pedagógica proposta e realizada por nós, com os multiletramentos em contexto de escola pública. Para a compreensão de como este encontro da aula de Português se constituiu, descrevemos o percurso metodológico empreendido, especificando, a abordagem e o tipo de pesquisa, bem como apresentamos os participantes, procedimentos e instrumentos empregados para o trabalho de campo.

1.1 A abordagem qualitativa de pesquisa

Adotamos, neste estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa, posto que compreendemos o objeto/encontro pesquisado por meio da interpretação, realizada à luz do contexto real em que os dados foram produzidos e gerados, em um diálogo constante com os interlocutores e fundamentos teóricos que subsidiam este trabalho.

A abordagem qualitativa instaura-se como uma perspectiva de pesquisa, inicialmente, nas Ciências Sociais, em contraposição ao paradigma positivista, o qual se caracteriza pela ênfase na objetividade e na comprovação empírica e sistemática dos dados em repostas às hipóteses previamente estipuladas. Assim, para análises alicerçadas unicamente na quantificação dos dados, não há a possibilidade de reflexão a partir das singularidades culturais, contextuais e/ou até mesmo da subjetividade do pesquisador. Isso porque, a eficiência da neutralidade no modo empírico de fazer ciência não concede ao pesquisador nem aos dados a propriedade de serem constantemente (re)construídos pela linguagem e, por conseguinte, pelo contexto e interesses que os impelem.

Em resposta aos “horizontes empíricos” de pesquisa e de compreensão da realidade, Demo (2006) ressalta que a natureza qualitativa de pesquisa põe em cena “uma realidade inesgotável no mensurável”, construída com o olhar de sujeito, perpassado por valores que influenciam no decorrer da pesquisa:

A noção de objeto construído adverte para este fato: ciência não é algo acima ou à margem da sociedade, mas componente da própria sociedade em que se faz. O cientista não é ente desencarnado, mesmo quando se traveste de neutro, mas animal político sempre. A ciência tem sempre a marca de seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista (DEMO, 2006, p. 33).

Atualmente, segundo explica Triviños (2012), não mais em contraposição, mas, sim, como outra natureza de pesquisa, a abordagem qualitativa, subsidiada nos princípios do marxismo e da fenomenologia, põe em evidência a compreensão da realidade por meio da interpretação. Isso significa que a pesquisa é motivada pela compreensão dos fenômenos sociais, em busca de uma análise que, ao ser contextualizada, permite não mais a verificação de uma teoria, mas, sobretudo, a possibilidade de sempre (re)construir conhecimento.

Com isso, modifica-se não apenas o conceito de pesquisa e ciência, mas também o seu desenvolvimento, alterando e acrescentando novos métodos e técnicas, os quais passam não mais a obedecer a um percurso linear de investigação, porém, com a mesma seriedade, são adaptadas ao percurso empreendido, de acordo com os interesses que motivam a pesquisa a ser desenvolvida.

Por sua vez, em decorrência da necessidade de compreensão de fenômenos sociais à luz do contexto, algumas características são postuladas como fundamentais nesta abordagem de pesquisa, tal como expõem e explicam Lüdke, André (1986) e Oliveira (2007): a) dados oriundos de um ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; b) caráter descritivo do contexto e do processo empreendido na pesquisa; c) preocupação maior com o processo; d) compreensão dos significados dos objetos estudados contextualmente; e) enfoque indutivo, ou seja, por meio das singularidades contextuais se buscam formulações mais generalizadas. Embora o paradigma qualitativo caracteriza-se pela interpretação à luz do conceito, é válido, desde que atento a essa condição, a utilização de dados quantitativos, pois estes podem ajudar, inclusive, a entender o contexto.

Dessa forma, esta abordagem encontra-se em diálogo com a Linguística Aplicada, área em que se insere nosso estudo, sobretudo, à linha de pesquisa à qual o trabalho se filia no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá: Ensino-aprendizagem de Línguas.

As pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas obtiveram destaque a partir da década de 1980, momento em que a Linguística Aplicada, no Brasil, firmava-se enquanto área de pesquisa. Hoje representam, dentro dessa área, uma importante linha de pesquisa, na qual se filiam vários estudos que contribuíram direta e significativamente para a transformação da prática pedagógica do ensino-aprendizagem de línguas.

Com o foco em pesquisas que contemplam a relação linguagem e sociedade, a Linguística Aplicada, com seu caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), permite a

compreensão da linguagem, a partir de diferentes abordagens e disciplinas do saber, o que, de modo geral, ajuda a caracterizar a complexidade constitutiva desse objeto de estudo. Por se tratar de uma área cujo objetivo inicial foi incentivar pesquisas de caráter aplicado com a linguagem, os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua valeram-se desse ensejo para propor ações transformadoras no espaço educacional. Embora inicialmente muito ligadas à aplicabilidade de um tópico teórico na prática pedagógica, essas pesquisas foram importantes para a concretização de melhorias no ensino-aprendizagem e, por conseguinte, à consolidação dessa linha de pesquisa que, no estágio atual, encontra-se em grande expansão. Até por estar inserida na Linguística Aplicada, esta pesquisa, tendo em vista seu compromisso de contribuir para a inserção e discussão de uma situação de linguagem específica, os multiletramentos no contexto escola e, por sua vez, tendo em vista à possibilidade de transformação social, constitui-se, também, como uma pesquisa-ação.

1.2 Opção metodológica: pesquisa-ação

Não é simples nem consensual conceituar e delimitar as características da pesquisa-ação; isso porque, segundo Tripp (2005), essa opção metodológica assume tons diferentes, pois é determinada especificamente pelo contexto de investigação. Apesar de ser um tipo de metodologia, não se estrutura a partir de uma padronização hierárquica, sistemática, nem recorrente de estratégias e passos que a prefiguram. Isso não significa a ausência de critérios de cientificidade requeridos em um estudo acadêmico.

Embora esteja muito relacionado à esfera educacional, este tipo de pesquisa manifesta-se também em outras esferas discursivas – empresariais, jurídicos, da medicina – as quais, em vista de suas especificidades, dão contornos distintos à ação realizada, conforme ressalta Thiollent (1996).

Além desses fatores, a estreita relação com outros tipos de pesquisa – dentre eles, da pesquisa-participante, da pesquisa de intervenção¹ e também da diversidade de terminologias utilizadas para denominá-la, por exemplo, pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica, pesquisa-ação estratégica – influencia e atesta a heterogeneidade de formas que se referem à pesquisa-ação.

¹ A esse respeito, Thiollent é enfático ao diferenciar a pesquisa-ação da pesquisa participante, apontando que esta não envolve completamente todo o percurso exigido na pesquisa-ação, sem desconsiderar, por sua vez, que a participação é inerente à pesquisa-ação.

Sem desconsiderar as peculiaridades que tais opções apresentam, optamos por tratarmos, esta pesquisa, genericamente, como pesquisa-ação, a partir dos pressupostos a seguir apresentados, tendo por base, principalmente, as considerações de Franco (2005), Thiollent (1996), Tripp (2005) e Moita Lopes (1996).

Franco (2005) descreve que a pesquisa-ação se origina de uma necessidade social concreta, na qual a ação conjunta a ser praticada visa, além da possível solução de um problema, contribuir para a construção de conhecimentos, a partir da reflexão dos sujeitos participantes. Com isso, enfatiza o caráter emancipatório da pesquisa-ação, tendo em vista a ação conjunta construída pelo e no diálogo entre os participantes da pesquisa.

É necessário ressaltar que, embora seja, geralmente, atribuída a esta opção o aspecto emancipatório, observamos que este, mesmo fundamental, não é o único valor atribuído ou que motiva a adoção deste procedimento. Conforme aponta Thiollent (1996, p.14), “[...] existe uma grande diversidade entre as propostas de caráter militante, as propostas informativas e conscientizadoras da área educacional e de comunicação e, finalmente, as propostas ‘eficientizantes’ das áreas organizacional e tecnológica”.

Thiollent (1996), em sua acepção, justifica o valor social desse tipo de pesquisa por congregar aspectos mais diretamente aplicados como os que visam à transformação, salientando, sobretudo, como fator essencial para que esta opção metodológica se efetive, a atuação dos sujeitos participantes:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.14).

Dessa forma, acreditamos que a pesquisa-ação, por meio do movimento dialógico entre os sujeitos participantes – pesquisador e participantes – e a prática – ação e reflexão – anseia pela transformação em busca de atitudes emancipatórias, ou nos termos da concepção de bakhtiniana de linguagem, atitudes responsivas, que vão, além do atendimento às exigências científico-acadêmicas, concretizando-se na realidade contextual da realização da pesquisa.

Thiollent (1996) salienta que a pesquisa-ação congrega dois aspectos fundamentais, já expressos, por sua vez, na sua denominação: a pesquisa e a ação. Para o autor, a consideração desses dois fatores acarreta a definição de objetivos tanto para a prática, ou seja, para as ações aplicadas, quanto para a pesquisa, uma vez que não se deve perder de vista as exigências

científicas requeridas na esfera científico-acadêmica. Por isso, assim como na definição dos objetivos, também na sua execução (definição de estratégias, dos instrumentos e geração de dados) devem ser sempre articulados. Tendo em vista essas exigências, Franco (2005) explica que o pesquisador precisa articular os dois papéis assumidos nessa modalidade: o de pesquisador e o de participante.

Ao se falar em pesquisa-ação, Tripp (2005) também preconiza a necessidade de esta ser reconhecida não apenas como uma ação investigativa, mas, como um tipo de metodologia. Isso porque o desenvolvimento de uma prática não é o único aspecto que a caracteriza. A esse respeito, Thiollent (1996) alerta para que não se perca a objetividade, tendo em vista as “possíveis inclinações ‘missionárias’”, principalmente, quando se trata de contextos de vulnerabilidade social, muitas vezes, relacionados à área educacional: “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1996, p.16).

Reitera-se, então, a pesquisa-ação como uma opção metodológica que tem por objetivo proporcionar, a partir de uma necessidade real e localmente contextualizada, uma ação organizada e planejada que busque compreender e contribuir com o objeto/encontro proposto, tendo como resultado não, apenas, a resolução dos problemas (quando e se possível), mas, sobretudo, a reflexão e a construção de conhecimento a partir de uma análise dialógica e qualitativa do processo desenvolvido. Em nosso estudo, optamos por inserir as práticas de multiletramentos no cotidiano escolar e, para tanto, desenvolvemos, primeiramente, uma investigação no contexto escolhido a respeito de uma prática de multiletramentos significativa naquele ambiente e, a partir dessa investigação, planejamos nosso objeto de ação, ou seja, a prática pedagógica de multiletramentos.

As características da pesquisa-ação elencadas dialogam em muitos aspectos com a área de pesquisa na qual se insere este projeto, a Linguística Aplicada. Isso porque, ambas elegem o contexto natural como fonte de estudos, de reflexão e de transformação. Sendo assim, esta opção metodológica justifica-se como uma eficiente alternativa para as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, posto que se interessa, sobretudo, em desenvolver ações transformadoras no espaço educacional. Por esse motivo, Moita Lopes (1996, p. 186) justifica esta opção metodológica como um espaço para o professor refletir sobre a sua própria prática, aspecto que, dentre outros, possibilita duas grandes atividades, segundo o autor: “a compreensão perspicaz de sua sala de aula” e a construção de “evidências para a teorização”.

Assim, abre-se um espaço, por meio dessa opção metodológica, para o professor-pesquisador entrar em ação, como advoga Bortoni-Ricardo (2008): “Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em um conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (p. 48).

Tais considerações se ampliam ao se relacionar esta metodologia à concepção de linguagem e aos pressupostos teóricos que subsidiam nossa pesquisa. Tem-se, pois, um estudo que se constrói a partir do interesse e da articulação de dois grandes aspectos da sociedade: a linguagem e a educação. A linguagem, concebida pelo viés dialógico, evidencia sua funcionalidade no agir e na constituição do ser humano, natureza esta materializada nos multiletramentos. A educação, concretizadas nas aulas de Português, por meio de práticas de multiletramentos que evidenciem a construção de sentidos, possibilita a formação de alunos críticos, construtores de contrapalavras.

Em resumo, optamos por essa metodologia, porque tem em seu cerne: a) o anseio pela transformação, por meio da ação colaborativa entre os sujeitos participantes, a partir de uma necessidade singular de um contexto; b) a construção de conhecimento, a partir da reflexão do processo de desenvolvimento da ação. Dialogam, nesse percurso, dois pilares indispensáveis não somente para essa opção metodológica, mas, sobretudo, para as práticas pedagógicas: a ação e a pesquisa.

1.3 Procedimentos, instrumentos e trabalho de campo

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo procuram atender às exigências que a opção metodológica requer, os quais são: a) definição do ambiente da pesquisa; b) investigação do contexto; c) definição da situação-problema motivadora da pesquisa; d) estudo e preparação da ação; e) desenvolvimento da prática; f) geração de dados; g) análise e discussão dos dados.

a) **Definição do contexto da pesquisa:** por se tratar de uma pesquisa-ação, cuja prática a ser realizada foi decorrente de uma necessidade contextual, o primeiro procedimento adotado foi a escolha de um ambiente de ensino, no qual a proposta pudesse ser desenvolvida. Para tal, optou-se por um colégio estadual da rede pública de ensino, localizado em uma pequena cidade do Noroeste do Paraná, no qual o pesquisador, no decorrer da pesquisa, atuou como

docente de Língua Portuguesa. Neste contexto, escolheu-se, dentre duas turmas do oitavo ano sob a regência do professor, apenas uma, a turma D.

b) **Investigação do contexto:** para esta pesquisa, o tema (multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa) foi definido previamente, ainda durante a graduação em Letras. Contudo, para a definição de qual prática multiletrada a ser trabalhada como atividade pedagógica, bem como os seus objetivos, realizou-se uma investigação do contexto. Para isso, foi criado um questionário *online*, conforme apresentado no quadro 1 – a seguir, com questões abertas e fechadas, respondido pelos alunos do oitavo “D”, no qual eles descreveram sobre o seu envolvimento com os multiletramentos relacionados à cultura digital. Além disso, o contato diário do professor com a turma possibilitou também que o professor conhecesse os multiletramentos dos quais esses estudantes participavam.

Quadro 1: Questionário aplicado aos alunos

<p>1) Dos equipamentos listados abaixo, assinale aquele(s) que você possui com conexão à internet: (incluem-se, também, equipamentos que são de uso familiar, por exemplo, um computador em casa, o qual todos os membros da família utilizam).</p> <p>a) Computador, notebook ou netbook; b) Tablet; c) Smarthphones (ipad, iphone, blackberry, ou outro tipo de celular com acesso à internet).</p> <p>2) Em qual (is) lugar (es) você acessa a internet:</p> <p>a) em sua própria residência ou em outros lugares com seu dispositivo móvel.; b) na casa de parentes e amigos; c) na escola d) outros _____</p> <p>3) Em qual lugar, você, com maior frequência, acessa a internet?</p> <p>a) em sua própria residência ou em outros lugares com seu dispositivo móvel.; b) na casa de parentes e amigos; c) na escola d) outros _____</p> <p>4) Há quanto tempo tem contato com a internet?</p> <p>() Não tenho contato () 1 ano; () 2 anos; () 3 anos; () 4 anos; () 5 anos; () Há mais de 5 anos.</p> <p>5) Em média, quanto tempo passa conectado à internet por dia?</p> <p>a) Não utilizo a Internet; b) de 1 até 3 horas; c) de 3 a 5 horas; d) acima de 5 horas.</p> <p>6) Por que você utiliza a Internet? Faça uma descrição dos motivos que fazem você acessar a Internet. Seja o mais completo possível.</p> <p>7) O que você mais gosta de acessar na internet? Por quê?</p> <p>8) O que você não gosta de acessar na internet? Por quê?</p> <p>9) Você, nas práticas realizadas na internet, mais lê ou mais escreve? Detalhe as atividades de leitura que realiza e também as de escrita?</p>

- 10) Faça uma reflexão: no seu uso costumeiro da internet, a maior parte do tempo, você mais lê ou mais escreve? Faça uma descrição das atividades de leitura (navegação) e também das de escrita.**
- 11) Quais são as atividades que normalmente você faz na internet? Faça uma lista das atividades mais importantes e explique porque as realiza?**
- 12) Você já participou de atividades que utilizaram a internet na escola**
 a) Sim, poucas vezes (de 1 a 5 vezes); b) Sim, muitas vezes (mais de 5); c) Não, nunca participei.
- 13) Descreva como a internet é utilizada pelos professores. Se não participou de uma prática na escola que utiliza a Internet, escreva que nunca participou.**
- 14) De que forma seus professores incentivam você a usar a Internet?**
 a) Solicitando pesquisas escolares ou atividades complementares para serem realizadas em horário diferente do que você estuda;
 b) Realizando atividades mediadas com a Internet no laboratório de informática;
 c) Interagindo com você por meio de e-mail ou das redes sociais;
 d) não há incentivo;
 e) Outro:
- 15) Qual é o envolvimento das pessoas que moram em sua casa com a internet? Faça uma descrição mencionando as pessoas que moram com você e como elas acessam a internet.**
- 16) Como você avalia seu desempenho em relação ao uso da internet?**
 a) Avançado: tenho conhecimentos referentes à softwares específicos, capazes de produzir conteúdo para web.
 b) Bom: consigo acessar sites, e-mails, redes sociais, mas não consigo criar produtos específicos para web.
 c) Regular: acesso sites, e-mail, redes sociais, mas não com tanta facilidade.
 d) Fraco: acesso somente o básico, normalmente preciso de ajuda de outra pessoa.
- 17) Você acredita ser possível fazer uso da internet na sala de aula? Diga sim ou não e explique o motivo.**

Fonte: Produção do próprio autor

c) **Definição da situação-problema motivadora da pesquisa:** a análise do questionário, bem com o contato com a turma possibilitou compreender a inserção dos estudantes na cultura digital. Optou-se que a prática pedagógica de multiletramentos teria como situação específica o trabalho com as redes sociais, mais especificamente, o *Facebook*, com foco na relação da linguagem e da construção de identidades nesse contexto.

d) **Estudo e preparação da ação:** após a escolha da ação a ser realizada, voltamos a estudar e a preparar as atividades e os materiais que compuseram a prática pedagógica aplicada.

e) **Desenvolvimento da prática:** a prática pedagógica com os multiletramentos foi desenvolvida nas aulas de Língua de Portuguesa nos meses de setembro a outubro, totalizando, em sala de aula, 10 aulas. Por necessitar do laboratório de informática e estar

atrelada ao calendário escolar, inclusive, semana de avaliações, a aplicação não seu deu de forma contínua.

f) **Instrumentos e geração de dados:** a geração de dados aconteceu durante todo o processo da pesquisa, antes e durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Os instrumentos utilizados foram:

- Questionário *online*, com questões fechadas e abertas, que visavam a conhecer a inserção dos estudantes com os multiletramentos do ciberespaço – diagnóstico, e, por conseguinte, o envolvimento com o mundo digital, para, então, definir as ações pedagógicas a serem realizadas em sala de aula;
- Atividades pedagógicas: material pedagógico (impresso e *online*) elaborado para a prática pedagógica, bem com as atividades respondidas pelos alunos, tanto no formato impresso quanto *online*;
- Diário: registro, em anotações, das impressões do pesquisador a respeito do desenvolvimento das aulas e de fatos ocorridos durante o desenvolvimento da prática pedagógica.

g) **Análise dos dados:** para a análise dos dados, realizamos uma interpretação à luz do contexto em diálogo com as teorias bases, atendo-nos ao objetivo geral e aos objetivos específicos. De forma geral, na análise, dividida em duas (partes/seções) buscamos compreender:

- os usos e significados das práticas multiletradas da cultura digital na vida dos alunos. Utilizamos, como categoria analítica, a análise de evento de letramento, de acordo com a proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), privilegiando os seguintes aspectos: a) a esfera de atividade humana, b) o cronotopo; c) os interactantes; d) os atos de dizer nos gêneros do discurso.
- os sentidos construídos pelos estudantes às e nas atividades de leitura que compuseram a prática pedagógica. Nesse momento, utilizamos, como categoria analítica, os tipos de manifestação de compreensão responsiva (ANGELO, MENEGASSI, 2011), a partir do entendimento do processo de compreensão do enunciado pela perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin.

1.4 O contexto da pesquisa

Concretizar na prática pedagógica propostas que contemplem abordagens emergentes e necessárias ao ensino-aprendizagem, tais como os multiletramentos, em especial, os que se relacionam à cultura digital do aluno, é o objetivo que nos impeliu à concretização desta pesquisa-ação.

A oportunidade, para que esse anseio se concretizasse, deu-se quando fui contratado, no início de 2013, para ser professor de Língua Portuguesa, em regime de substituição, em um Núcleo Regional de Educação, do Estado do Paraná, atuando em algumas escolas. Como se tratava de um regime de substituição, obtive, em agosto, turmas definitivas, ou seja, que ficariam sob minha regência até o final do ano letivo. Foi nesse momento que mais precisamente a ideia de concretizar a ação se configurou.

Passamos, então, a descrever: a) a cidade e a escola nas quais a pesquisa se realizou; b) os alunos participantes.

1.4.1 A cidade e a escola

A pesquisa-ação se realizou em uma pequena cidade do Noroeste do Paraná que, de acordo com o senso do IBGE, de 2014, tem 8.549 habitantes. Há, nesse município, além dos centros de educação infantil, três escolas públicas, cada uma correspondente, principalmente, a um segmento: ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Como não existem escolas particulares na cidade, quase todas as crianças e adolescentes frequentam esses estabelecimentos, com raras exceções daqueles que preferem estudar em colégios particulares em uma cidade vizinha.

A prática pedagógica foi concretizada no colégio estadual que oferta os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade regular e Ensino Fundamental e Médio também na modalidade de jovens e adultos, atendendo nos três turnos: manhã, tarde e noite. No ano de 2013, o colégio atendeu a 579 alunos matriculados. A tabela 1 – Totais de Turmas e Matrículas do ano 2013 –, adaptada do site da Secretaria de Educação do Paraná, apresenta o atendimento oferecido pelo estabelecimento:

Tabela 1: Totais de Turmas e Matrículas - Ano 2013

Curso	Turno	Serie	Turmas	Matrículas
EJA POR DISCIPLINA-EM	Noite		1	34
EJA POR DISCIPLINA-F II	Noite		2	41
ENSINO FUND 6ª 9º ANO-SERE	Manhã	6	2	53
		7	2	55

		8	2	64
		9	3	78
	Tarde	6	2	50
		7	2	59
		8	2	67
		9	1	24
	Noite	8	1	19
		9	1	22
SALA R MULTIFUNCAIONAIS- FI EM	Tarde	0	1	13
	Total	22		579

Fonte: Disponível em http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp, acesso em maio de 2014.

No que diz respeito às avaliações nacionais, o IDEB do colégio em 2011 foi de 4,9. Especificamente, na Prova Brasil de 2011, a pontuação referente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática foram, respectivamente, 253,7 e 268,2. Estas médias são maiores do que as do Estado do Paraná que teve, para essas disciplinas, as seguintes pontuações: 243,2 e 251,9.

O colégio, no que diz respeito a sua estrutura física, possui, como diferencial, ar-condicionado nas salas de aula. Entretanto, recém-passado por uma reforma, existem ainda alguns ambientes que não estavam funcionando adequadamente, por exemplo, a coordenação pedagógica estava, literalmente, dentro da biblioteca. Havia também um laboratório de informática com 36 computadores, sendo que 16 destes pertencem ao programa ProInfo do Governo Federal e o restante ao Programa Paraná Digital. Todos eles possuíam acesso à internet, mas com algumas restrições. As máquinas do Paraná Digital não liberavam o acesso às redes sociais, fato que dificultou a realização de nossa pesquisa. Com acesso mais amplo, os computadores do ProInfo permitiam conexão às redes sociais, contudo, quando ligadas, simultaneamente, a qualidade e a velocidade diminuam.

1.4.2 A turma e os alunos

No período em que fui contratado para trabalhar neste colégio, em meados de agosto do ano de 2013, lecionava em duas turmas do oitavo ano, no período vespertino, as quais possuíam características diferentes: a turma D, na qual foi realizada a pesquisa, no que se refere às habilidades de leitura e escrita, mostrava-se mais preparada; ao contrário da turma C, em que se encontrava muitas dificuldades em relação à leitura e à escrita. Por isso escolheu-se para a pesquisa a turma D. Preferi desenvolver outras atividades mais relacionadas ao letramento escolar com os alunos da turma C, tendo em vista as necessidades de tais alunos.

a) A TURMA D

Quando comecei a lecionar no período da tarde, os professores e até mesmo a equipe pedagógica me avisaram que encontraria uma realidade diferente em relação às turmas da manhã, repetindo aquele já clássico discurso: “à tarde, é bem diferente”. Isso se deve ao discurso e à prática de associar o ensino no período vespertino como “deficiente” e, em alguns casos, até menos valorizado, tendo em vista a cultura local de que “os melhores estudam no período da manhã”. Como professor das duas realidades, neste colégio, constatei que são discursos, os quais, por não serem neutros, agem e influenciam o próprio agir dos alunos, que se sentem como “alunos da tarde”.

Composta por 31 alunos, com faixa etária entre 12 a 14 anos, a turma D podia ser considerada participativa no que se refere às ações desenvolvidas em sala no decorrer das aulas, na interação com o professor. Não havia, assim, graves problemas de indisciplina que comprometessem o turno de uma aula. Como é comum nesta faixa etária, a sala era bem heterogênea, aspecto que se concretizava nos grupos de amigos formados: a) os que são tidos como “nerds”; b) os que são tidos como “bagunceiros”, c) os que são apáticos etc. Quando assumi a turma, eles tinham uma professora de Língua Portuguesa que, há muito tempo, lecionava na escola e com a qual eram muitos afetuosos². Por isso, nos contatos iniciais com a turma, como professor, tive o desafio de levá-los a me aceitar como docente, aspecto, no primeiro momento difícil, uma vez que era um dos poucos jovens professores naquele contexto.

Outro fato que chamou a atenção dos alunos foi a minha postura em relação ao livro didático, pois, desde o início, passei a não segui-lo fielmente e optei por trabalhar com algumas práticas que pensava serem mais eficazes. Assim, quando iniciei, apenas terminei correções de atividades sobre o conteúdo que estava sendo ensinado acerca da concordância verbal, e passei a trabalhar uma prática pedagógica de leitura e escrita com o gênero resumo escolar.

Em todas as escolas públicas do estado Paraná, as ações praticadas em sala devem estar pautadas no Plano de Trabalho Docente - PTD -, o qual segue uma padronização, no que se refere ao conteúdo estruturante: “O discurso como prática social”. Esse conteúdo é trabalhado por meio de conteúdos básicos, os gêneros do discurso, e de conteúdos específicos

² Devido a uma alteração no quadro de professores, a professora que lecionava nestas turmas preferiu assumir aulas à noite, na modalidade de jovens e adultos.

(habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística) que, necessariamente, precisam ser explorados nas práticas de leitura, escrita, oralidade e de análise linguística.

Se participativa durante as aulas, nas tarefas extraescolares, a turma se mostrava pouco prestativa no que concerne ao seu cumprimento, fato que causou, em nossa pesquisa, uma heterogeneidade de participações nas atividades feitas. Como pesquisador, tive dificuldade em controlar e também motivar a participação em todas as atividades.

Após apresentarmos o percurso metodológico deste trabalho, descrevendo as etapas, os procedimentos para a geração de dados, o contexto e os sujeitos participantes. No próximo capítulo, discutimos os princípios epistemológicos que fundamentaram o desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO II

DIALOGISMO, NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos os princípios epistemológicos que subsidiam nosso trabalho: a concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin; a abordagem antropológica e cultura do letramento, dos Novos Estudos sobre o Letramento, principalmente, ancorando-se nos trabalhos de Street (2003, 2007, 2010 e 2014); a concepção de multiletramentos do Grupo de Nova Londres (1996).

2.1 A concepção dialógica de linguagem

Esta primeira seção se destina a discutir os pilares da concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin, que subsidia este trabalho. Apresentamos, então, o dialogismo, inicialmente, como um princípio filosófico a partir do qual se extrai as bases para pensar a concepção dialógica da linguagem. Nesse sentido, buscamos discutir a natureza desta concepção, expondo, para isso, o que significa essa abordagem em termos de concepção de língua; priorizamos, ainda, a discussão sobre a interação verbal, aspecto central desta teoria, e, por sua vez, dos outros elementos pertencentes a este acontecimento, tais como o papel da ideologia, do sujeito, do contexto etc., relacionando-os à concretude da linguagem.

Aspecto singular nas obras constituintes do Círculo de Bakhtin³, o dialogismo apresenta-se não apenas como um conceito referente a uma categorização de um processamento linguístico, ou seja, a condição de um enunciado trazer junto de si vozes de outros enunciados, mas, sim, como um princípio epistemológico ou, conforme afirmam Clark e Holquist (1988), como uma filosofia específica.

Esse posicionamento se valida ao tomarmos como referência que os pensadores deste grupo, no contexto da União Soviética, do início do século XX, refletiam sobre vários assuntos concernentes à própria organização da sociedade. Na pauta de discussão, ideologia, marxismo, linguagem, estética, literatura, filosofia etc. não se encontravam desvinculados, mas se relacionavam à medida que tinham, como elo mantenedor do diálogo, um olhar atento, ou melhor, uma apreciação axiológica valorativa ao agir do sujeito, na condição específica, concreta, do acontecimento de suas ações.

³ Por Círculo de Bakhtin, compreende-se o conjunto da obra de um grupo de pensadores do início do século XX na Rússia, sendo o principal deles Mikail Bakhtin.

Podemos considerá-las as bases de uma filosofia da vida, ou seja, uma filosofia não transcendental – porque centrada no mundo concreto e não em princípios alheios a ela – nem imanente – porque centrada no mundo concreto e no agir dos sujeitos, mais no processo da ação do que em seus resultados. (SOBRAL, 2009, p. 8)

A construção de uma “*prima philosophia*”, nos termos de Faraco (2009), está presente como objetivo nas obras iniciais do Círculo, como em *Para uma filosofia do ato*, uma vez que se expõe o ensejo de Bakhtin na construção de reflexões que não se reduzem à mera abstração, distorcendo-se da realidade, na qual o agir humano se efetiva. Como premissa desta filosofia, o Círculo apresenta que a vida se realiza no conjunto de cada ato único e concreto, os quais, juntos, constituem o grande ato: a vida de cada sujeito, conforme explica Bakhtin (1993):

Porque minha vida inteira é como um todo que pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos (BAKHTIN, 1993, p. 21).

É marcante, nesta passagem do texto de Bakhtin, o valor conferido à singularidade do agir do sujeito, conforme se observa pela recorrência de elementos linguísticos que evidenciam a marca da primeira pessoa. Ao conceber um lugar privilegiado ao sujeito, o filósofo desconsidera seu envolvimento com os outros sujeitos, mas busca refletir sobre como cada um se constitui em relação aos outros.

Aspecto saliente na obra, pois, é a proposta de uma nova alternativa metodológica, tendo em vista o posicionamento valorativo que privilegie o diálogo entre a prática e a teoria. Rejeitando as abordagens extremamente formalistas, e não sendo adepto, também, ao puro empirismo, o Círculo busca compreender o agir na sociedade na relação entre o conteúdo do ato, ou seja, sua significação e seu valor.

O princípio filosófico do dialogismo de Bakhtin é reconhecível ao depreender que, para o autor, ao mesmo tempo, cada ato é único e, ao mesmo tempo, compõe o grande ato da vida. Por esse motivo, Sobral (2009) explica que o agir do sujeito situa-se entre o plano da particularidade e o plano da generalidade. Ao privilegiar a unicidade e concretude do ser e do ato, o Círculo rejeita formas de condicionamentos perpétuos ao agir humano, uma vez que essas postulações não permitiriam o confronto, a refração, o crescimento na diferença, aspectos basilares para a teoria bakhtiniana.

O princípio dialógico de Bakhtin valoriza o acontecimento concreto do ato, num determinado momento, substância que não nega, reafirmamos, mas mantém o diálogo com os outros atos e também com a teoria, o sentido dos atos. O sujeito vive em um movimento contínuo de agir e de fazer sentido, fundamentos que lhe constituem. Esse princípio filosófico de entender o agir humano a partir do dialogismo rege, também, para o Círculo o acontecimento da linguagem na interação verbal, na qual cada enunciação é específica, única e irrepetível, compondo o elo da grande cadeia de enunciados: a linguagem.

O princípio do dialogismo, constituinte fundamental da filosofia do Círculo de Bakhtin, é o elemento essencial, para compreender um novo modo de se conceber a linguagem. O Círculo propõe reflexões sobre a linguagem a partir da concretude de sua existência, rompendo com as teorias alicerçadas no campo abstrato da teorização. Evidencia-se, pois, o acontecimento da linguagem, efetivado por meio do agir de um sujeito. A condição dialógica da linguagem, para o círculo de Bakhtin, envolve considerar a relação do sujeito com o material semiótico. Sem isso, a linguagem não se concretiza, não se torna evento e nem permite associar-se ao sujeito, configurando-se, apenas, como uma potencialidade.

A favor desse novo modo de se compreender a linguagem, observam-se principalmente, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado em 1929, as críticas dirigidas às orientações filosófico-linguísticas que, no início da década de 1920, eram determinantes nos estudos da linguagem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Essas orientações são questionadas por não compreenderem a essência da linguagem na sua completude e concretude, na condição de propriedade viva e de constituinte das relações humanas.

A concepção de linguagem bakhtiniana materializa-se como uma contrapalavra valorativamente de confronto no território dos estudos linguísticos, porque seus pressupostos contrapõem-se às abordagens de base linguística e de base psicológica a respeito da linguagem em destaque na época, inclusive aquelas que, a princípio, congregariam o mesmo princípio ideológico, “o marxismo”, segundo explica Tchougiunnikov (2009). Nas críticas dirigidas a essas duas abordagens, é possível depreender o pensamento do círculo a respeito da linguagem.

Para Bakhtin/Voloshinov (2006), a orientação filosófico-linguística, denominada de subjetiva idealista, concebe a linguagem como fruto da produção individual do sujeito, segundo as leis do psiquismo individual. Este posicionamento atribui toda a ênfase no processo psicológico-cognitivo do sujeito e, por sua vez, não considera as condições sociais

que o fazem um ser único. O caráter ideal reporta-se a não concretização, não contemplando o propósito de construir uma ciência linguística com base na substância real: a língua viva. Por essa razão, Bakhtin/Voloshinov (2006, p.72) alegam que “A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular as do domínio da arte e da estética”. Assim, a linguagem era tratada como resultado da criatividade, proporcionando esteticamente sentidos muito particulares para cada sujeito, não tornando possível, assim, o diálogo.

A orientação, denominada de objetivismo abstrato, alicerçada nas correntes estruturais da língua, de cunho positivista, teve como objeto de estudo não a materialidade da língua, mas, sim, a abstração de um sistema de normas linguísticas. A objetividade desta abordagem marca-se pela não dependência dos fatores contextuais e da não realização concreta da língua. Sendo assim, este sistema linguístico existe, apenas, no nível da abstração, rompendo, pois, a relação com o contexto e com o sujeito. Por isso, Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 178) são categóricos ao afirmar que, nesta perspectiva, “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”. O valor da língua, nesse viés, estaria na norma, ou seja, impõe-se como lei para os sujeitos que a assimilam e a aceitam sem a questionar. Está garantida a identidade linguística, ou melhor dizendo, a imposição de uma identidade normativa de uma comunidade. Por ser abstrato, o sistema situa-se à margem da realidade, não sendo influenciável pelos aspectos sociais. Revela-se um caráter perenemente sincrônico, no qual a evolução da língua é desconsiderada. Dessa forma, ao privilegiar a abstração do sistema em vez da concretude da língua e desconsiderando a relação constituinte que se pode estabelecer entre sujeito e linguagem, nota-se que esta teoria não se coaduna aos princípios do dialogismo.

Extremistas, as duas orientações questionadas pelo Círculo, uma com foco na criação do sujeito e outra com foco no sistema linguístico, não permitem o diálogo, aspecto este que é o fio condutor da concepção de linguagem de Bakhtin, que tem como cerne a concretude da linguagem a partir de uma relação inseparável com o agir humano.

Para o Círculo, a filosofia da linguagem deve se ocupar de entender o acontecimento que permite o envolvimento do sujeito com o material semiótico, isto é, a interação verbal, a qual, por sua vez, tem como substância o diálogo entre a natureza semiótica do enunciado e o seu conteúdo ideológico. Este evento que não é monológico, mas envolve sujeitos e ideologia, é sempre prenhe de resposta, ou seja, responsivo, portanto, dialógico.

Destaca-se a interação verbal como a realidade fundamental da língua, concretizada na inter-relação dos sujeitos com o material semiótico, bem como com as questões valorativas advindas desse processo. Por isso, a interação verbal é a base do dialogismo.

Para entender mais particularmente como se dá a interação verbal e os elementos nela envolvidos, torna-se necessário compreender de que modo o Círculo entende ideologia e, por conseguinte, sua relação com o material semiótico.

O conceito de ideologia do Círculo não se filia de forma integral à concepção marxista de estudos da ideologia. Segundo Tchougounnikov (2003), para Marx, “a ideologia é um reflexo invertido da real sociedade na consciência dos homens”. Esta concepção, tal como explica Miotello (2007), concebe o fenômeno ideológico como algo exterior à realidade, embutido na consciência dos homens, não tendo estes, participação na sua construção. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 32) são enfáticos ao afirmar que a filosofia idealista e o psicologismo tratam a ideologia no nível da consciência: “A criação ideológica – ato material e social – é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. Torna-se tudo ou nada”. A crítica de Bakhtin/Voloshinov (2006) assenta-se no pressuposto de que a ideologia e o material semiótico são dependentes, isto é, a existência de um fenômeno torna-se possível pela realização do outro.

Bakhtin/Voloshinov (2006) explicam que o signo materializa a ideologia, que, por sua vez, estrutura a consciência individual. Logo, a consciência humana é social e ideológica, graças ao material semiótico. Por este motivo também, o estudo da ideologia não reside, pois, na abstração, fora da consciência, mas, no diálogo, entre consciência individual e ideologia, possível por meio do signo, como afirma Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 30): e “*Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (Destaque do autor).

Cabe ressaltar que o Círculo não se limita ao conceito estrutural de signo, ou seja, como um material que passa a servir de suporte e de representação do pensamento a serviço da comunicação. Para Bakhtin/Voloshinov (2006), o signo, essencialmente, é o material possível de carregar marcas ideológicas e de ser, por isso, colocado em confronto: “Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (p. 29), uma vez que “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (p.30)

O Círculo, nesse sentido, é cuidadoso ao definir as propriedades que fazem de um material, de um objeto tornar-se um signo. A condição de existência de um signo é o caráter social que possibilita a refração. Desse modo, Bakhtin/Voloshinov (2006) elegem o signo ideológico como uma arena de conflitos: “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, como também se refrata” (p.45). Nesta passagem, mostra-se claramente como a linguagem atua na constituição do sujeito, que, mesmo sendo único, carrega em si diferentes vozes e torna-se espaço para uma arena de conflitos.

Nota-se, por isso, que, para o Círculo, o sujeito tem participação na construção social e, por isso, atua também na construção ideológica. Nesse sentido, o Círculo confere valor não só às ideologias dominantes tradicionalmente ligadas ao marxismo, mas, também, às manifestações sociais presentes no dia a dia nas práticas de interação verbal. Manifestações estas que originam, segundo Bakhtin/Voloshinov (2006), a ideologia do cotidiano, por meio da qual se concretiza a relação entre infraestrutura (relações sociais e econômicas, as práticas sociais de linguagem) e superestrutura (as ideologias). Por esse motivo, Bakhtin propõe o estudo das ideologias aliado à filosofia da linguagem, afirmando que não é possível dissociar um ato de linguagem de um aspecto ideológico:

O problema da *relação recíproca* entre a infra-estrutura e as superestruturas, problema dos mais complexos e que exige, para sua resolução fecunda, um volume enorme de materiais preliminares, pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 40).

Nessa relação dialógica, também, a concepção de linguagem é erigida sob a proposta de diálogo entre material semiótico e ideológico, tendo como aspecto, primordial, o signo ideológico, cuja propriedade é não só refletir a realidade, mas, sim, possibilitar a refração dos elos ideológicos das relações sociais. Seguindo esse princípio, o material semiótico sempre carrega as impressões ideológicas dos confrontos sociais, nos seus diferentes níveis, sejam eles culturais, econômicos, políticos entre outros.

Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material signifiante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 36).

Bakhtin/Voloshinov (2006) não focaliza a atenção somente ao material semiótico linguístico, mas também nas diferentes linguagens utilizadas na interação, uma vez que

“Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (p.36). Reitera-se, então, um pensamento amplo e plural no que tange à interação. É plural, porque, mesmo dentro de uma mesma língua, várias manifestações são tecidas e estas também se articulam com as manifestações não verbais.

Merece ser destacado que, nessa abordagem, o sujeito que outrora era entendido como aquele capaz de criar individualmente seu discurso, agora é visto na inter-relação com os demais sujeitos. Em vez de um psiquismo individual, tem-se um sujeito com a consciência constituída pelos signos ideológicos, os quais carregam, naturalmente, valores sociais. O sujeito é formado na relação intersubjetiva com os outros por meio da linguagem, ou seja, ele é constantemente constituído no encontro com o outro. Cerutti-Rizatti, Mossmann e Irigoite (2013) explicam a importância do encontro para a constituição dos sujeitos:

Entendemos a lógica do *encontro* como ancorada na perspectiva da historicidade: os sujeitos *levam-se* para o *encontro*, carregando consigo suas vivências, seus valores, sua constitutividade na alteridade; e, nesse *encontro* com o outro, responsivamente incidem sobre ele e se deixam incidir pela *outridade*, provocando deslocamentos e movências na historicidade erigida até ali, no evento único e irrepitível que é cada *encontro* em si mesmo (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN, IRIGOITE, 2013, p. 49).

Da mesma forma, não se encontra espaço na concepção do Círculo para entender a língua, simplesmente, como um sistema abstrato, a-histórico e imutável. Sujeito e língua constituem-se mutuamente no agir pela linguagem, num processo ininterrupto e sempre situado.

Nesse sentido, a língua não é compreendida simplesmente pela análise de sua estrutura. Sem há a preocupação, apenas, com o sistema, mas, sobretudo, com o processo e as relações desencadeadas pela sua utilização nas práticas sociais. Depreende-se, pois, que a língua é um produto social, nunca acabado, de interação social entre os sujeitos. Disso advém a noção de que a língua não é fortuita, neutra, nem abstrata, mas, acompanhando o processo evolutivo da sociedade, emerge de necessidades sociais e carrega, em cada situação específica de interação verbal, conteúdos ideológicos, conforme exemplifica Bakhtin/Voloshinov (2006, p.96): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Considerar a interação verbal como a realidade fundamental da língua significa entendê-la como aspecto constitutivo e intrínseco da linguagem em sua natureza dialógica. O

dialogismo se evidencia na interação verbal, porque está servindo a necessidades sociais específicas, tornando-se significativo no estabelecimento dos diversos tipos de relações construídas na sociedade.

Torna-se oportuno destacar que o Círculo, mais do que uma categoria, um conceito, concebe a interação verbal como um fenômeno social. Isso se deve, porque considera a interação como o grande acontecimento de linguagem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 125)

Dessa forma, compreende-se que a interação verbal é esta grande corrente ininterrupta de elos, ou seja, de enunciações. A interação verbal não é, assim, apenas, o simples diálogo face a face, mas toda e qualquer prática social de uso da linguagem. Por considerar a linguagem intrinsecamente associada aos usos sociais, o Círculo assinala que a enunciação, momento singular de manifestação da linguagem, é totalmente determinada pelo contexto social. No texto “Discurso na vida e Discurso na arte”, Voloshinov/Bakhtin (1926) exemplificam como o contexto extraverbal se configura necessário e constitutivo da enunciação:

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1926, p. 8)

A situação extraverbal compreende três fatores: o horizonte espacial, a compreensão compartilhada e a avaliação comum da situação de interação.

No que se reporta ao horizonte social, compreende-se tanto o contexto social mais amplo, ou seja, a esfera de atividade humana na qual realizamos nosso agir na sociedade, por exemplo, escola, cultura, mídia etc., sem desconsiderar que entre as próprias esferas há diálogo, quanto o contexto imediato do evento interativo propriamente dito, isto é, o momento histórico específico e todas as circunstâncias locais, devidamente com seus ecos e referências a outros momentos. Vale, neste aspecto, mencionar os valores culturais que atuam não como complemento, mas que integram constitutivamente as práticas de linguagem, compondo o horizonte social do momento da enunciação.

Por sua vez, a compreensão compartilhada diz respeito à necessidade de diálogo que a interação estabelece entre sujeitos (de forma, geral, aqui entendida como autor e leitor), ou seja, é necessário que se tenha um propósito comum entre os sujeitos para que a interação se estabeleça e que haja intelegibilidade. Os atores sociais, no momento da enunciação, agem, como coparticipantes, uma vez que a compreensão é sempre uma resposta ativa.

Pelo fato de ser social e ideológica, cada enunciação traz uma avaliação, em outras palavras, uma apreciação valorativa das ideologias em jogo na interação verbal, que se revela também o material semiótico, na entoação etc. A esse respeito, afirmam Bakhtin/Voloshinov (2006): “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (p. 138).

Produto das enunciações, o enunciado concreto é o material semiótico por excelência, a unidade da comunicação discursiva, o qual traz, como propriedade, o princípio de ser portador das vozes sociais em jogo no processo interativo:

O enunciado concreto sempre une os participantes da situação como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, e o mesmo segmento da existência se dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 8).

Os enunciados, organizados tendo em vista as condições sociais de produção da interação, configuram-se em gêneros do discurso, possuindo certa regularidade no que diz respeito aos aspectos composicionais, temáticos e também estilísticos.

Merece destaque o estatuto de gênero aos enunciados que não se referiam exclusivamente à esfera literária, de tradição aristotélica, mas, sim, às demais esferas de atividade humana. Além disso, a noção de gênero de Bakhtin, como organizador de enunciado, nos ajuda a compreender as manifestações concretas da língua não apenas como um aspecto estrutural, mas, sim, sobretudo, de pensamento, de cultura, de organização social. Assim, entendemos o gênero do discurso, no que concerne ao seu aparato semiótico, do signo, como também de todos os aspectos do contexto que congrega. Nesse sentido, o gênero do discurso assume uma dimensão de organizador, ou, como tão bem definiu Bakhtin, “como tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A esse respeito, cabe destacarmos que, quando o Círculo de Bakhtin afirma que a materialização da enunciação, ou seja, o enunciado, é determinado, além do contexto mais

amplo, pela situação social imediata, está considerando a participação dos interlocutores no processo interativo. Verifica-se que o Círculo atribui um valor especial ao papel do interlocutor, do “outro” na interação verbal. Se a linguagem nasce para ser compreendida, é porque um determinado autor quer ser compreendido, para isso o parceiro torna-se fundamental não só porque é o destinatário, como também é uma das variáveis que determina a construção do enunciado e do discurso nele materializado, bem como, por ter um papel ativo responsivo, colabora criando novos elos na cadeia da interação.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 115, destaque do autor)

Cabe salientar que o Círculo, sobre o processo de interação, ao dar/atribuir uma atenção especial ao outro, não se esquece de delimitar a importância do sujeito para a construção do enunciado, uma vez que este constitui e constrói seu enunciado com vistas ao outro. Sobre essa questão, Bakhtin/Voloshinov (2006) tece críticas às orientações filosófico-linguísticas que não concebem diferenças em relação ao tratamento do processo interativo entre os interlocutores. Para o autor, não é possível reduzir esse princípio em esquemas estruturalistas, por exemplo, o autor somente desempenha o papel de escrever e o leitor o de compreender.

Em contrapartida, o Círculo assinala que tanto o autor quanto leitor ocupam papéis ativos no processo da interação verbal, e mesmo constituindo-se em relação aos outros, não perdem sua unicidade. Isso se deve, sobretudo, porque o agir dos interlocutores na visão do dialogismo é único, mas, ao mesmo tempo, dialógico, isto é, relacionado com os outros atos. Em outras palavras, o processo interativo é regido pela resposta que um autor materializa tendo em vista um ato anterior o qual, por sua vez, gerará outra réplica pelo leitor. Pela necessidade de resposta que a prática de linguagem instaura, os interlocutores são considerados, para o Círculo, como sujeitos responsivos, ou seja, que reagem ativamente, embora o caráter ativo apresente graus variados, às enunciações.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de

uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 290).

Compreender é, pois, uma atividade complexa e envolve uma série de conhecimentos, tanto do âmbito linguístico quanto do cognitivo, social e cultural determinados pela situação de interação. O ato de compreensão responsivo ativo envolve, por sua vez, a consideração dos aspectos envolvidos na situação concreta de enunciação, posto que a linguagem “sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 96), nas quais os sentidos se constroem. Dessa forma, fica claro que o processo de compreensão não envolve, apenas, a consideração dos enunciados, mas a situação de enunciação como um todo, com seus elementos constituintes.

Portanto, esse diálogo estabelecido em cada situação de enunciação representa, apenas, um recorte, um elo constituinte da grande cadeia dialógica de interação verbal.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 126)

Nesta seção teórica, fundamentada na teoria do Círculo Bakhtin, o dialogismo, conceito chave em nossa pesquisa, assenta-se como um princípio filosófico para entender o acontecimento da linguagem, na sua relação inseparável com o agir humano. A concepção dialógica de linguagem, portanto, não preconiza a abstração, mas, sim, o próprio acontecimento, ou seja, a realização da linguagem por meio das práticas sociais que os sujeitos realizam. Práticas estas que não são estanques, nem isoladas, mas que compõem, a partir da unicidade de sua realização, o grande conjunto de elos da interação. Na próxima seção, apresentamos a discussão a respeito do letramento a partir da abordagem antropológica e cultural dos Novos Estudos sobre o Letramento.

2.2 Os Novos Estudos sobre o Letramento: abordagem antropológica e cultural

Nesta segunda seção teórica, buscamos apresentar/discutir, inicialmente, como os Novos Estudos sobre o Letramento compreendem a escrita a partir de uma visão antropológica e cultural, contemplando, sobretudo, sua relação com os usos e significados

sociais. Ainda, discutimos dois conceitos basilares para esta vertente: práticas e eventos de letramento.

A abordagem antropológica e cultural de letramento refere-se à compreensão do envolvimento dos sujeitos com a cultura escrita, para além da clássica categorização alfabetizado e não alfabetizado, tendo em vista os usos sociais da escrita pelos grupos sociais.

Esse viés, conhecido como “Os Novos estudos sobre o Letramento”, surgiu a partir da década de 1970, tendo como principais teóricos Brian Street e James Paul Gee, e fundamentando uma concepção da escrita como prática social e, por conseguinte, como aspecto cultural, de identidade, de relações de poder e de ideologia. Isso significa considerar uma nova natureza para o letramento que “[...] Representa uma nova tradição ao considerar a natureza do letramento, focalizando não muito na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar o letramento enquanto prática social⁴” (STREET, 2003, p. 77).

A partir dessas premissas, Street (2003) descreve um modelo teórico de apreciação do letramento, denominado de modelo ideológico, o qual contrapõe às perspectivas até então aceitas como legítimas e reconhece como modelo autônomo. A discussão desses modelos configura-se, por sua vez, como essencial para compreender o que significa o letramento como uma prática social e, principalmente, como a cultura, as relações sociais e ideológicas engendram esse processo, noções estas fundamentais não apenas para o campo da antropologia, dos estudos culturais, mas, sobretudo, para a educação, tanto no que se refere às políticas educacionais quanto às questões metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa.

O modelo, denominado como autônomo, segundo Gee (2009), subsidiado na abordagem psicológica tradicional, compreende a escrita como uma técnica que se desenvolve por meio de habilidades, capazes de serem aprendidas e, por conseguinte, também medidas e avaliadas:

Tal abordagem via o letramento como um ‘fenômeno cognitivo’ e o definia em termos de estados e processos mentais. A ‘habilidade de leitura’ e a ‘habilidade de escrita’ foram tratadas como coisas que pessoas faziam dentro de suas cabeças. (GEE, 2009, p. 3)⁵

⁴ “[...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice⁴” (STREET, 2003, p. 77)

⁵ Such an approach viewed literacy as a “cognitive phenomenon” and defined it in terms of mental states and mental processing. The “ability to read” and “the ability to write” were treated as things people did inside their heads (GEE, 2009, p. 3)

Gee (2009) enfatiza que se trata de um fenômeno psicológico cujo foco está nos processos mentais que sustentariam as capacidades para ler e para escrever. Muito comum, até hoje, nos instrumentos de avaliação por parte do poder público, de agências de fomento à educação, sobretudo, nas campanhas de alfabetização e das práticas pedagógicas e das avaliações escolares, essa acepção de letramento revela uma associação direta entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o que, segundo Street (2003, 2014), nem sempre se mostra verdadeiro.

Assim, a apropriação da técnica de codificação, como consequência, seria condição suficiente para que os sujeitos pudessem participar das diferentes práticas letradas: “A aquisição do letramento causaria (por si só ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29).

Tal perspectiva, segundo o autor, criou os mitos ou estereótipos relacionados ao letramento, sendo, como principal, o que denomina como “a grande divisão” entre alfabetizado – isto é, o fato do domínio do código ser o suficiente para uma mudança de vida, por meio do desenvolvimento cognitivo e pessoal – e não alfabetizado – em oposição às pessoas que não detinham a aquisição de tais habilidades. Esses estereótipos, menciona Street (2014, p. 31), “geravam falsas expectativas “em torno do que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal”. A respeito desse modelo de letramento, Street (2007) é categórico ao afirmar que não há consequências pré-definidas e subjacentes e que, sobretudo, equalizar letramento ao domínio do código é um mito:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. (STREET, 2007, p. 466).

Sem se ater à prática, mas, sim, ao código, tal perspectiva não contempla a interação, nem a cultura e nem o sujeito como ser histórico-social, posto que, ser letrado implica somente o domínio das estratégias de leitura e de escrita, definidas como legítimas, funcionais e importantes para a sociedade. Revela-se, pois, a concepção de escrita como técnica de utilização do código escrito, sem considerar sua relação com o contexto e, por isso, ausente marcas valorativas, nem ideológicas, representativas dos sujeitos (STREET, 2003).

Na análise crítica desta perspectiva, Street (2014) atesta para a falta de percepção, não das consequências cognitivas, mas das sociais que tal modelo acarreta, principalmente, sobre o estigma que os sujeitos não letrados recebem, reconhecidos como “iletrados” ou muitas vezes não reconhecidos. Ocorre um desmerecimento e apagamento do conhecimento vivido e do letramento local, cultural, que fazem parte da vida de tais sujeitos: “O letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p. 44). Isso reforça, então, o porquê do estereótipo do letramento autônomo como um representante de uma cultura dominante, não compreendendo a dimensão dialógica e específica do uso da linguagem e principalmente os significados que os sujeitos atribuem à participação em práticas de escrita em sua vida.

Diferente do modelo autônomo, Os Novos Estudos sobre o Letramento empreendem-se na compreensão do letramento numa visão mais ampla – modelo ideológico de letramento – considerando a linguagem, em seus usos e especificidades inerentes: a historicidade, a pluralidade, a cultura e a ideologia.

Dessa forma, o letramento assume a categoria de prática social de uso da escrita na sua dimensão plural, contextual e valorativa. Subsidiando-se em uma postura histórico-cultural de escrita, a qual podemos relacionar com a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, os Novos Estudos de Letramento reconhecem a existência dos múltiplos eventos de letramento nos quais a escrita, ou melhor dizendo, a linguagem não é vista somente como instrumento a ser apreendido e que permite a interação, mas, sim, como um ato, uma prática social. Por isso, a escrita não é neutra, mas carrega valores e revela relações de poder. Não se trata, apenas, de uma tecnologia enunciativa para a comunicação, mas de usos específicos culturalmente desenvolvidos por meio dos quais identidades são diferentemente e constantemente (re)construídas.

Nesse sentido, letramento não mais se refere exclusivamente aos atributos psicológico-cognitivos da tecnologia da escrita, mas ao engajamento dos sujeitos em práticas sociais e culturais. Como salienta Gee (2009, p. 3): “Assim, o letramento precisa ser entendido e estudado em uma ampla variedade de contextos – não só o cognitivo, mas também o social, o cultural, o histórico e o institucional⁶”.

⁶ “Thus, literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts - not just cognitive- but social, cultural, historical, and institutional, as well” (GEE, 2009, p. 3):

Por considerar a pluralidade da linguagem, este modelo de letramento reconhece as práticas de escrita dos diferentes contextos e com os mais variados propósitos, por isso um aspecto que passou a ser considerado foi a descrição dos usos sociais dos letramentos. Street (2010), apoiado em bases teóricas da antropologia e metodológicas da etnografia, reconhece a importância de se observar e descrever de que modo as pessoas se relacionam com a escrita em contextos específicos, uma vez que, para o autor, há muito letramento nos grupos sociais, todavia não se compreende como as pessoas atuam, nem o valor que os sujeitos atribuem a tais práticas.

Street (2014) reafirma este posicionamento, ao questionar a supremacia do letramento dominante sobre os demais, e, principalmente, pelo fato de sempre se relacionar a escrita à escolarização, o que não é exatamente assim, principalmente, na cultura não ocidental. Não se trata em nenhum momento de menosprezar ou de desconsiderar a importância da alfabetização, mas de reconhecer e de valorizar outras práticas sociais de escrita igualmente relevantes para o funcionamento e constituição dos sujeitos e dos grupos sociais:

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Por procurar situar os letramentos em ambientes específicos, este modelo de letramento põe em cena uma faceta dos componentes da linguagem: a cultura. Street (2010, p. 37) afirma que o modelo ideológico se trata “não só de um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico, porque há poder nessas ideias”.

Gee (2009) também reforça esta perspectiva ao se referir às práticas sociais, quanto às práticas culturais de uso da escrita. Subjacente a essas considerações, tem-se a noção de que os usos dos letramentos, ou seja, do engajamento social por meio da escrita não se ancora, somente, em padrões estruturais da língua, mas, em uma dimensão mais ampla da linguagem, na qual as características culturais têm um importante papel. Isso contribui tanto para a configuração linguística dos eventos de letramento quanto para a valoração, ou seja, os significados que tais práticas possuem em cada contexto. Na prática, Gee (2009) exemplifica que grupos sociais diferentes leem e escrevem distintamente um texto, assim como cada cultura estabelece determinado valor e determinadas maneiras de se praticar o letramento, de

usar a escrita. As formas de aprender a escrita são muitas vezes tão determinantes quanto o conteúdo, o sentido dos textos.

A esse respeito, Street (2007, p. 475) aponta como o envolvimento com o letramento em diferentes contextos mostra diferentes modos de pessoas e grupos sociais se relacionarem em sociedade, uma vez que são “parte de instruções e concepções sociais mais abrangentes”. O autor destaca a relação entre letramento e identidade, uma vez que, pela e na linguagem, os sujeitos, nas práticas de letramentos em que atuam, estão sempre negociando identidades. A identidade, segundo Jung (2003), refere-se a um conjunto de aspectos sociais, culturais construídos na interação, tendo como aspecto fundamental estar sempre em condição dinâmica, ou seja, de negociação nos eventos de letramentos.

É importante, assim, também pensar nessa relação quando se trata de contexto de aprendizagem ou de inserção em novos letramentos, uma vez que, mais do que novos usos, novas capacidades e habilidades para realizá-los, tem-se também o modo como isso afeta, refrata os sujeitos e o que isso significa em termos de repertório cultural:

A ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada (STREET, 2007, p. 470).

Nesta perspectiva, a abordagem cultural e antropológica dos Novos Estudos do Letramento enfatiza a real necessidade de compreender as diversas relações envolvidas quando se investiga o que é feito via linguagem. Essa questão deve ser pensada, segundo prioriza Street (2007, p. 471), como um desafio: “A aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares pode de fato ser um foco para transformação e desafio”. Essa nova visão nos leva a compreender os letramentos como constituintes de identidades de comunidades específicas. Por isso, ao lado da noção de usos dos letramentos, a compreensão dos significados e das ideologias tornou-se imprescindível.

Para melhor compreender os usos e significados dos letramentos, dois conceitos são importantes, constituem um modelo analítico: práticas e eventos de letramentos. O primeiro, práticas de letramentos, de acordo com Barton e Hamilton (2004), são as práticas culturais e

sociais de uso da escrita, situadas no tempo e no espaço, determinadas contextualmente pelas dimensões históricas, nos mais distintos domínios, adquirindo um papel na vida das pessoas que as praticam, principalmente, no que se refere à negociação das identidades sociais. Para estes autores, as práticas congregam tanto o aspecto individual quanto social e, por isso, “São moldadas por normas sociais que regulam o uso e distribuição de textos, ao prescrever a possibilidade de produzir e ter acesso a eles” (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 113)⁷. Tal aspecto se mostra muito importante, uma vez que reconhece ser possível inferir e descrever características das práticas de letramentos e que os usos da escrita mantêm certas regularidades, padrões culturais de contato com a escrita. Tal noção, a nosso ver, encontra ressonância com a teoria bakhtianiana da linguagem, principalmente no que se refere aos gêneros do discurso, já que estes traduzem a organização da prática interativa nos aspectos constitutivos das condições de produção.

Street (2014) define práticas letradas da seguinte forma:

Emprego ‘práticas letradas’ como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só ‘os eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também modelos populares desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 174)

Por sua vez, o conceito de evento de letramento é uma contribuição de Heath, segundo aponta Street (2003, 2010), e diz respeito ao reconhecimento das singularidades de cada situação em que a escrita é utilizada com uma finalidade específica. A esse respeito, Barton e Hamilton (2004) relacionam a ideia de evento de letramento às abordagens sociais da língua, tal como a proposta de Bakhtin de se compreender a linguagem por meio das práticas de interação verbal. De uma maneira geral, temos a interação verbal como o fenômeno social do agir humano pela linguagem, o qual se concretiza em situações específicas de enunciação. Tais situações específicas de enunciação, de interação são reconhecidas pelo NLS como eventos de letramento, já que a escrita, ou melhor, a linguagem é posta em uso com uma finalidade a partir de determinações contextuais. Ao se analisar, então, os eventos de letramento de um determinado domínio, chega-se ao entendimento das práticas de letramentos, nessa acepção de conceitualização abstrata que pretendem Barton e Hamilton

⁷ “Toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos” (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 113).

(2004) e Street (2014). É possível, nesse sentido, associar o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (2003), à concepção dialógica de linguagem, de Bakhtin/Voloshinov (2006). Isso porque, para a visão bakhtiniana, as práticas de interação são permeadas por relações ideológicas que ressoam na apreciação valorativa expressa nos enunciados.

Podem-se compreender, então, os eventos de letramentos como práticas específicas de interação verbal, configuradas tendo em vista os valores e os horizontes culturais que lhes subjazem. Barton e Hamilton (2004) assinalam que os eventos de letramento, por serem específicos, são pontos úteis e essenciais a serem utilizados na investigação a respeito das práticas de letramentos e, para tanto, reconhecem o papel do texto: “Os textos são uma parte crucial dos eventos de letramento, de tal forma que o estudo do letramento é em parte um estudo de texto, da maneira como são produzidos e usados” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).⁸ Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) propõe uma alternativa para análise dos eventos de letramentos, a partir de uma abordagem de simpósio conceitual, utilizando, para isso o diálogo com a teoria bakhtiniana de linguagem e com a psicologia social de Vygostski. Nesse sentido, as autoras propõem a compreensão do evento de letramento considerando os seguintes aspectos: a esfera de atividade humana; o cronotopo, os interactantes e os atos de dizer nos gêneros do discurso.

O foco, reiteramos, é o encontro de interactantes por meio da modalidade escrita da língua, o qual se institui em uma esfera da atividade humana específica, implicando cronotopia e se materializando pelo ato de dizer que requer agenciamento de estratégias de dizer via escrita. Esse encontro se deixa ver nos eventos, capturáveis por meio de recursos de pesquisa específicos; tendo capturado os eventos, depreendem-se as práticas, que carregam historicizações as quais demandam um olhar interpretativo zeloso. (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN e IRIGOITE, 2013, p. 57)

A abordagem antropológica e cultural de letramento concretiza-se no modelo ideológico. Trata-se, dessa forma, dos estudos que se dedicam a compreender os usos e significados das diferentes práticas de linguagem, em contextos específicos. Embora seja o cerne desse novo modo de se compreender o letramento, no Brasil, esta vertente não foi a

⁸ “Los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacidad es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido e han usado” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).

mais desenvolvida, aspecto que faz com que pesquisadores, tais como Soares (2010) alertem para a necessidade de pesquisas neste campo.

Nesta seção, discutimos a abordagem antropológica e cultural do letramento por meio dos fundamentos dos Novos Estudos sobre o Letramento, focalizando as práticas sociais de escrita por meio de sua constituição cultural e dos significados sociais. Na próxima seção, ampliando o encontro de correntes teóricas que fundamentam nossa pesquisa, abordaremos a teoria dos multiletramentos.

2.3 Multiletramentos: uma abordagem múltipla e híbrida das práticas sociais de linguagem

Nesta seção, dedicamo-nos a discorrer sobre a importância de conceber as práticas sociais de linguagem contemporâneas sob o prisma dos multiletramentos, ancorando-nos, principalmente, na perspectiva do Grupo de Nova Londres (1996); Kalantzis e Cope (2008), Lankshear e Knobel (2007), Lemke (2010), Rojo (2009, 2012, 2013a). De antemão, ressaltamos que nosso objetivo não reside em contrapor a teoria dos Novos Estudos do Letramento com a dos Multiletramentos, uma vez que ambas, embora com especificidades, contêm singularidades fundamentais que corroboram para o entendimento do modo como o ser humano age pela linguagem, ou seja, participa dos letramentos.

Com enfoque diferente, a teoria dos Multiletramentos põe em cena uma visão que privilegie a ordem social contemporânea, uma cultura pós-moderna, globalizada, marcada pela agentividade, pela diversidade e pelo hibridismo, tanto no contexto histórico, social e cultural – incluindo o virtual – quanto na própria linguagem – nas suas variedades linguísticas e também nas diferentes semioses.

A abordagem dos multiletramentos, de acordo com o Grupo de Nova Londres (1996), surgiu tendo em vista as mudanças na sociedade contemporânea em diversos âmbitos, com ênfase: a) no modo de se conceber e praticar as relações de trabalho; b) no papel e na atuação do cidadão na sociedade; c) na vida pessoal. Esta mudança se caracteriza como a nova ordem mundial, de acordo com o que explica Barone (2004), e refere-se à designação do contexto social, a partir da década de 1990, marcado, sobretudo, pela globalização:

Um conjunto de situações ‘novas’ estariam a exigir ‘novas’ ações e políticas e até mesmo um ‘novo olhar’ sobre o mundo. A internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, a tendência de redefinição do papel do Estado e as decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais estão na base do quadro, produzindo

diferentes impactos no campo das políticas sociais e públicas. (BARONE, 2004, s. p.).

Neste contexto do mundo pós-nacional, é fundamental que se reconheça, de acordo com Buzato (2007, p. 60), “o enfraquecimento do Estado-Nação, pela crescente interpenetração de bens físicos e simbólicos entre territórios e, especialmente, para a crescente submissão dos mecanismos estatais de criação e distribuição de renda às regras e demandas do capital transnacional”. De modo geral, a globalização permitiu que se atenuassem e, em alguns casos, que se rompessem as barreiras que cerceavam uma nação por meio da padronização de hábitos culturais e também linguísticos.

Nesta nova organização, no que diz respeito às relações de trabalho, Kalantzis e Cope (2008) afirmam que a sociedade atual não mais se encaixa na linha de produção modelo fordista, rigidamente hierarquizada, posto que se privilegia, atualmente, o caráter mais colaborativo e flexível, para o qual se exige do trabalhador uma postura ativa de cooperação, de busca permanente ao conhecimento, ao aperfeiçoamento e à mudança: “De fato, contrário a velha economia do processo de desqualificação, você precisa ser multiespecializado para ser mais flexível, mais capaz de realizar uma série de tarefas, e capaz de passar de uma tarefa para outra, conforme for necessário⁹” (KALANTZIS e COPE 2008, p. 199).

Lankshear e Knobel (2007) enfatizam a ideia de que esta nova organização social ocasionou novos letramentos, isso porque, no âmago, tem-se um novo “*ethos*”, constituído pelas novas tecnologias, mentalidade e comportamentos. Isso não se restringe aos ambientes de trabalho, mas compõe um novo modo de as pessoas se comportarem nessa ordem social: “Isto pode ser ilustrado como referência aos modos de pensar e reagir; às pessoas, ao trabalho, à especialização, às trajetórias de vida, aos papéis institucionais e estilos, e até mesmo sobre a inteligência” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 48).¹⁰

No âmbito da vida pública, da cidadania, o Grupo de Nova Londres (1996) destaca, neste contexto da globalização, alterações no papel do Estado como intervencionista das políticas de bem-estar social, no qual também as instituições públicas perdem o poder. Cope; Kalantzis (2009) ressaltam as implicações do modelo neoliberal que cada vez mais diminuem participação do Estado em nome de uma liberdade dos sujeitos em alcançar seus objetivos e

⁹ “Indeed, contrary to the old economy process of de-skilling, you need to be multiskilled, to be more flexible, more able to undertake a range of tasks, and able to shift from one task to another, as needs be”. (KALANTZIS e COPE 2008, p. 199)

¹⁰ “This can be illustrated by reference to ways of thinking about and responding to people, to work, expertise, life trajectories, institutional roles and styles, and even about intelligence” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 48).

se expressarem no âmbito das culturas híbridas que constituem esse cenário. No que tange à Educação, isso significa, de acordo com os autores, menos possibilidades para aqueles que dependem da escola pública, por isso, a alfabetização, modelo implantado no contexto do Estado-Nação, não é mais suficiente nessa sociedade. Nesse sentido, argumentam em prol de uma educação crítica que faz do aluno sujeito ativo, agente, para conviver com o contexto multifacetado em que vive, expressando as identidades multifacetadas que o constituem; requer-se, assim, uma educação embasada no pluralismo cívico:

A abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir com a sua própria comunidade, bem como, negociar as diferenças entre uma comunidade e outra. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172).¹¹

Por sua vez, no âmbito da vida pessoal, o Grupo de Nova Londres (1996, p. 9) salienta a diversidade cultural que forma a sociedade contemporânea, caracterizando-se não mais por uma hegemonia instituída, mas pela heterogeneidade continuamente constituída: “Gênero, etnia, idade e orientação sexual são apenas alguns dos marcadores dessas diferenças” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 9)¹². Nesse cenário, Cope e Kalantzis (2009) focalizam o comportamento do sujeito tendo em vista o seu envolvimento em práticas multiculturais, caracterizando-o agora com um perfil mais ativo, autônomo, agente e flexível. Os autores exemplificam, para tal, que não mais se vive sob a hierarquia da cultura de massa. As pessoas cada vez mais buscam personalizar suas preferências e, por meio das novas tecnologias digitais, podem tornar-se, com mais propriedade, produtores de conteúdos e não somente receptores. Isso acarreta, por sua vez, uma diversidade, segundo os autores, que ultrapassa os limites geográficos e culturais, tradicionalmente, delimitados, por exemplo, em relação à etnia e ao gênero. À medida que o sujeito se envolve em diversos segmentos da sociedade a(s) sua(s) identidade(s) constrói(em)-se, também, de forma multifacetada: “E na medida em que uma pessoa habita muitos mundos (casa, profissional, interesses, filiação), suas identidades tornam-se multifacetadas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173).¹³

¹¹ The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172).

¹² “Gender, ethnicity, generation, and sexual orientation are just a few of the markers of these differences” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 9)

¹³ “And insofar as one person inhabits many life-worlds (home, professional, interest, affiliation), their identities are Multilayered” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 173).

O Grupo de Nova Londres (1996), a partir da análise da nova ordem social nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida particular, afirma que um dos pilares que sustenta a noção de multiletramentos é a diversidade cultural e linguística.

Cada vez mais as relações constituídas na sociedade são múltiplas, implicando distintos modos e valores para o uso da língua, por meio dos quais, revela-se a multiculturalidade. Estabelece-se, assim, um amplo diálogo que põe em cena tanto a heterogeneidade que rege os aspectos constituintes das culturas locais quanto os que determinam as culturas globais, dominantes. Por esse motivo, Kalantzis e Cope (2008) acentuam o valor da diversidade enfatizando que esta agora se faz presente em todos os contextos: “Este mundo de diversidade existe tanto em nível local em sociedades cada vez mais multiculturais quanto em nível global, onde os mercados distantes e diferentes, produtos e organizações tornam-se, em um sentido prático, cada vez mais próximos” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 200)¹⁴.

Nesta nova ordem social, impulsionada pela globalização, pela crescente expansão urbana e pelo avanço do desenvolvimento tecnológico, sobretudo, no que tange à comunicação e à informação, as quais oportunizam, além de novas e diferentes formas de interação, o contato mais direto e intenso entre as nações, entre os grupos sociais, confirma-se com grande destaque: a sociedade é constituída sob o prisma da diversidade cultural e também da diversidade linguística.

Por essa razão, não há mais espaço para a imposição de uma única língua padrão, sendo fator de identidade nacional, como na Era do Estado-Nação. Temos, pois, no atual contexto, uma realidade que faz da diversidade linguística um espaço de negociação entre os letramentos locais e os letramentos dominantes, considerados como os que possuem mais valor e mais prestígio. Sendo assim, não se tem porque legitimar como única e verdadeira apenas uma variedade linguística, desprestigiando as outras que, igualmente, convivem e estabelecem as relações sociais. No ciberespaço, juntamente com as linguagens não verbais, ou seja, com as outras semioses, como ainda discutiremos, proliferam-se os textos que retratam, como aspecto singular de sua constituição, a diversidade de linguagens.

Por sua vez, no campo da diversidade cultural, é inviável pensar uma cultura, como um espaço definido, homogêneo, intransponível e sem relação com as demais. Isso porque, independente do lugar físico, do grupo social, intensifica-se a interculturalidade, os processos

¹⁴ This world of diversity exists both at the local level of increasingly multicultural societies, and at the global level where distant and different markets, products and organisations become, in a practical sense, closer and closer (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 200).

de hibridação, como bem salienta García Canclini (2011), ao discorrer sobre a nova ordem cultural, em detrimento da formação dos Estados Modernos, que previam a unificação cultural em busca de uma identidade única, nacional, como estratégia para garantir a autonomia: “fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados Modernos tornaram-se porosas. Poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado” (GARCÍA CANCLINI 2011, p.xxix).

Para lidar com essa ideia de diversidade cultural, torna-se fundamental, como explica Rojo (2012), reconsiderar o que se entende por cultura, considerando, agora, além das práticas legitimadas dentro dos padrões clássicos, hegemônicos, da academia, da elite dominante, como também o reconhecimento das manifestações culturais, por (muitas) vezes, desconsideradas, desvalorizadas:

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A cultura – pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a ensinar ou a apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 14).

Como afirma Rojo (2012), não se trata de salientar atualmente as diferenças entre as culturas existentes, de sublinhar a divisão, mas, sim, de entender como estas estabelecem diálogos entre si. Por isso, tal como propõe essa pesquisadora, uma contribuição para compreender a diversidade cultural, via teoria dos multiletramentos, é pensar nos processos de hibridação cultural, como propõe García Canclini (2011, p. xxix): “A palavra hibridação parece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos”.

García Canclini (2001) explica que tratar o fenômeno das culturas com enfoque nos processos de hibridação envolve, também, as questões de poder, afetando seguramente o modo como se fala de identidade, desigualdade, multiculturalismo, enfim. Isso porque “a maior variedade de bens facilitada pelos movimentos globalizadores, democratiza a capacidade de combiná-los e de desenvolver uma multiculturalidade criativa” (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. xiii). Além disso, não se trata de compreender as práticas atuais como espaço de fusão de culturas, já que neste contato intercultural nem sempre isso se torna

possível: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. xix). Como fonte destes processos de criação e responsáveis pela hibridação, o autor aponta três aspectos: o descolecionamento, a desterritorialização e os gêneros impuros.

García Canclini (1997) estabelece que a organização da cultura já não pode ser explicada somente pelas referências às clássicas e tradicionais coleções de bens simbólicos, instituídas pelos Estados Modernos, de forma hierarquizada, separando, diante disso, grupos considerados cultos, produtores e receptores da arte canônica, em detrimento da disseminação da cultura popular: “A história da arte e da literatura formou-se com base nas coleções que os museus e as bibliotecas alojavam quando eram edifícios para guardar, exibir e consultar coleções” (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 290). Ao contrário disso, disseminam os processos de hibridação, a partir dos quais se implica pensar a organização da cultura pela perspectiva do descolecionamento:

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiam o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 291)

O processo de descolecionamento relaciona-se, inevitavelmente, com outro, o da desterritorialização e, por conseguinte, reterritorialização, dos bens simbólicos, os quais não se restringem aos limites territoriais de cada lugar, haja vista a intensificação dos processos migratórios, da transnacionalização do mercado, o que permite compreender o paradigma atual não mais arraigado no imperialismo, no âmbito econômico e cultural. Isso acarreta, conforme explica García Canclini (1997, p.293), em “perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas”.

Como fator importante desta mudança, destacam-se as novas tecnologias da informação e da comunicação permitindo a disseminação de conteúdos diferentes dos dominantes, revelando-se, então, conforme enfatiza García Canclini (1997):

a descentralização das empresas, a simultaneidade planetária da informação e a adequação de certos saberes e imagens internacionais aos conhecimentos e hábitos de cada povo. A disseminação dos produtos simbólicos pela eletrônica e pela telemática, o uso de satélites e computadores na difusão cultural também impedem de continuar vendo os confrontos dos países periféricos como combates frontais com nações geograficamente definidas. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 283)

Resultante desses dois aspectos – descolecionamento e desterritorialização –, tem-se os gêneros impuros, ou seja, os gêneros que, para o autor, congregam nos seus aparatos textuais e culturais, os aspectos que podem significar esse processo de descolecionamento e desterritorialização das culturas híbridas. Como exemplo, esse autor cita o grafite, no qual se nota claramente a presença de uma cultura popular nos grandes centros urbanos, e os quadrinhos, os quais trazem elementos de diferentes linguagens (verbal e não verbal) e também de uma mistura das artes (literatura e artes plásticas), dentre outros elementos. De forma geral, os gêneros impuros, para o autor, “são práticas que desde seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 305)”.

Além da diversidade cultural e linguística, outro aspecto basilar da teoria dos Multiletramentos é a multiplicidade de linguagens e de mídias envolvidas na construção e na circulação dos textos contemporâneos. O Grupo de Nova Londres (1996) reconhece que as TICs oportunizaram novas formas de utilização das linguagens, ocasionando, conseqüentemente, novas práticas de letramentos, configuradas, a partir de uma nova cultura: a digital. A multissemiose que já se apresentava em muitos textos impressos é característica das práticas discursivas do ambiente digital, do ciberespaço, o que se particulariza, sobretudo, pela natureza hipertextual. Nesse novo ambiente de comunicação e interação, novas práticas sociais de linguagem surgiram, outras foram recriadas, motivando, ou melhor dizendo, criando finalidade social para que novos gêneros do discurso, geralmente, multissemióticos, fossem constituídos. As práticas ocasionadas, neste contexto da cultura digital, portanto, provocaram, como apresenta Rojo (2013a, p. 20), “mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades”.

Com o avanço da tecnologia digital, os modos enunciativos se potencializaram, passando a coexistirem em um mesmo texto ou em um hipertexto, graças aos equipamentos multi e hipermediáticos, que viabilizam este tipo de construção. Destaca-se, então, inicialmente, a propriedade técnica do aparato digital como ferramenta fundamental que

garante, com maior facilidade e diversidade, a criação de conteúdos envolvendo a multiplicidade de linguagens ou semioses, bem como a possibilidade de interconectá-los em rede, nesta arquitetura hipertextual do ciberespaço.

As mídias digitais promovem acesso à informação diferentemente daquela disseminadas pelos veículos de massa, cujo valor estava na centralização. Lankshear e Knobel (2007, 2012) e Lemke (2010) afirmam, ao contrário, que as mídias digitais se caracterizam pela possibilidade de interação em diversos âmbitos, exigindo cada vez mais agentividade do sujeito, já que, neste contexto hipertextual, característica da cultura digital, ele estará envolvido em práticas colaborativas. Há, por isso, muito mais escolha, participação, ou melhor dizendo, interação entre os sujeitos nas práticas de leitura e de escrita nas quais se envolvem: “Por sua própria constituição e funcionamento, ela (a mídia digital) é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores), seu nível de agência é muito maior” (ROJO, 2012, p. 23-24).

Neste contexto digital cabe destacar que práticas de letramento configuram diferentes situações de leitura e de escrita, nas quais se acentuam a participação dos sujeitos produtores de conteúdos, de textos, bem como apresentam situações novas que merecem atenção, sobretudo, no que se refere à produção de sentido dos textos multissemióticos, isso porque novas práticas pressupõem, por sua vez, novas capacidades e habilidades de leitura e de escrita.

Primeiramente, verifica-se, sobretudo, que a utilização da *web 2.0* possibilitou, com mais praticidade e interatividade, que novos conteúdos, por meio de diferentes práticas sociais e, conseqüentemente, gêneros do discurso, fossem criados e espalhados em grande escala. Isso significa a interação nas práticas de multiletramentos com acesso à diversidade de informações e contribuição autoral, alcançou uma propriedade exponencial, isso porque a interface e *softwares* se tornaram acessíveis ao público que não tem conhecimento específico de informática. Dito de outra forma, a internet se popularizou, contribuindo, assim, para que vozes, muitas vezes silenciadas, pudessem ser mostradas de novas e distintas maneiras, como ilustra Lankshear e Knobel (2012, p. 51), ao mostrar as possibilidades dessa nova tecnologia, fator que, para estes autores, caracteriza, então, os novos letramentos:

Alguém com acesso a um computador padrão ou outro dispositivo e conexão à internet móvel digital, e que tenha algum conhecimento básico de aplicativos de *software* padrão pode criar uma grande variedade de artefatos significativos, usando um conjunto estritamente finito de operações físicas ou técnicas (digitar, clicar, selecionar, copiar, arrastando), em um espaço

relativamente pequeno com apenas uma ou duas (embora complexas) 'ferramentas'. Estas pessoas podem, por exemplo, criar um texto multimodal e enviá-lo a outra pessoa ou a um grupo ou a uma comunidade inteira na internet, em pouco tempo e com quase nenhum custo, receber um retorno sobre este texto, quase que imediatamente.¹⁵(LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 51).

A participação nas práticas multiletradas requer a consideração a respeito da produção de sentido dos textos multissemióticos e, principalmente, de seu funcionamento hipertextual na cultura digital. Isso porque é necessário que se tenha em mente, na perspectiva dialógica da linguagem que pauta este trabalho, que toda enunciação envolve a construção ativa de sentidos. Em síntese, a seguinte problemática estabelecida por Lemke (2010) é também a que nos motiva:

O que realmente precisamos ensinar e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010, p. 462).

Construir sentido dos textos multissemióticos exige, tal como propõe Lemke (2010), a consideração de todos os elementos que constituem o texto, isto é, de todas as linguagens. Isso não quer dizer somar o significado das linguagens utilizadas em um texto, uma vez que entre as próprias semioses há distintas relações:

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior que a soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456)

Dessa forma, como em qualquer outra prática de linguagem, torna-se necessário considerar a configuração do gênero do discurso em função da situação de enunciação em que está inserido ou que constitui, considerando, por isso, todos os elementos que amparam esta produção dialógica. Nessa esteira de raciocínio, a fim de considerar como tais mudanças se

¹⁵ “Someone with access to a fairly standard computer or other mobile digital device and internetconnection, and who has some basic knowledge of standard software applications can create a diverse range of meaningful artifacts using a strictly finite set of physical operations or techniques (keying, clicking, selecting, copying, dragging), in a relatively tiny space, with Just one or two (albeit complex) ‘tools’. They can, for example, create a multimodal text and send it to a person, a group, or an entire internetcommunity in next to no time and at next to no cost, and receive feedback on this text, almost immediately” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 51).

concretizam em termos de teoria para análise de textos multissemióticos, Rojo (2013a) aponta para a necessidade de se pensar a construção de sentido também dos textos multissemióticos pela teoria dialógica de Bakhtin. A autora justifica seu posicionamento argumentando que a perspectiva do Grupo de Nova Londres, fundamentada na semiótica social, conduz sua linha de análise por uma perspectiva mais técnica, na qual identificou “o grau de fragmentação, formalização e descontextualização” (ROJO, 20013a, p. 25).

A perspectiva Bakhtiniana evidencia a prática de linguagem em relação à situação de enunciação em que se efetiva, com os seus elementos constituintes, dos quais fazem parte tanto a situação mais imediata quanto o horizonte mais amplo, em outras palavras, o contexto social e cultural, os sujeitos participantes, as esferas de comunicação, bem como os enunciados, gêneros que organizam e mediam essa interação dialógica, a qual, sempre, produz sentidos novos, não se limitando a formalizações.

O processo analítico proposto por Rojo (2013a), a partir da teoria bakhtiniana, tem por cerne compreender o texto multissemiótico a partir de sua configuração em um gênero do discurso, o qual, fruto de uma situação interativa, constrói-se a partir de três unidades: a composição, o tema e o estilo. Cabe ressaltar, todavia, que tais unidades construídas adquirem sentido quando a interação se efetiva, uma vez que o gênero não é um formato, ele configura a situação de enunciação. Isso significa afirmar que muito mais do que reconhecer como as múltiplas linguagens se organizam nas unidades composicionais, temáticas e de estilo, é reconhecer como elas agem e são significadas pelos sujeitos. Ou seja, a compreendem os sentidos que produzem quando leem e, por conseguinte, como respondem, como materializam a réplica aos enunciados, uma vez que, para Bakhtin, toda enunciação é prenhe de resposta, já que a apreciação valorativa é parte inerente do processo de constituição do sujeito e da linguagem por meio da interação.

Nesse sentido, acreditamos, então, tal como preconiza Rojo (2013a), ser possível compreender as práticas de multiletramentos pela perspectiva dialógica de Bakhtin: “a teoria, desde que se muna de conhecimentos sobre as várias semioses, parece capaz de articulá-las de maneira consistente, visando à significação e abrindo mão da fragmentação ou do formalismo de outras propostas”. (ROJO, 2013a, p. 29)

Ao lado da questão sobre pluralidade de recursos disponíveis para a construção textual, bem como das implicações para as práticas de leitura e escrita, é preciso observar, tal como salientam Lankshear e Knobel (2012), como tais transformações advindas das novas tecnologias interferem e são significadas em práticas de letramento locais. O que se pretende

frisar, pois, é que tão importante quanto saber interagir nestas práticas é perceber os diferentes significados a que elas estão articuladas. Isso porque, como afirma Lemke (2010, p. 456), “os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles”.

Nesse contexto de transformação, instaurado pelas novas tecnologias, é possível afirmar que se destacam, nas práticas de multiletramentos, diferentes comportamentos e características da era digital, sintetizadas por Buzato *et al* (2013, p.1193), da seguinte forma:

Concebemos cultura digital como um conjunto de processos e produtos de significações partilhados por pessoas que não apenas utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação de forma integrada ao seu cotidiano, como as usam para apoiar e expandir uma certa mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) vinculada às sociedades pós-industriais, a qual privilegia a participação coletiva e o trabalho distribuído em rede em práticas cívicas, de consumo, de lazer, de aprendizagem (COSER, em preparação), de produção e gestão do conhecimento, de identificação (LEMKE, 2009) e de construção subjetiva (BUZATO, 2012).

Cabe, ainda, salientar que a cultura digital, imbuída nesse processo de hibridação, é um contexto marcado pela diversidade. Tal como preconiza García Canclini (1997), o sentido da tecnologia, da cultura digital na vida de cada cidadão, dependerá da rede de culturas em que estiver inserido. A esse respeito, García Canclini (1997) afirma:

Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes: a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de videogames e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 284).

Essas considerações de García Canclini (1997) vão ao encontro das premissas dos Novos Estudos do Letramento que entendem os usos sociais da escrita e também da tecnologia pela abordagem cultural. Embora se observe esse caráter híbrido nas práticas multiletradas não é possível afirmar que elas são as mesmas e possuem os mesmos significados, independente do contexto. Sendo assim, em nossa pesquisa, nos subsidiamos na teoria dos Multiletramentos para conhecer e entender o envolvimento dos alunos com os letramentos da cultura digital, privilegiando, por sua vez, uma abordagem que busque compreender localmente o que significam os multiletramentos na vida desses sujeitos.

No próximo capítulo, descrevemos a cultura digital desses alunos, qual é o contato que têm com as novas tecnologias, quanto tempo e como interagem em eventos multiletrados, como e o que leem e escrevem, qual o significado desses eventos letrados em suas vidas, como os familiares se relacionam com essas novas demandas.

CAPÍTULO III

O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM OS MULTILETRAMENTOS

Em nosso trabalho, um aspecto fundamental foi compreender como os estudantes se relacionam com os multiletramentos do contexto digital. a fim de que esses usos locais e singulares pudessem, primeiramente, ser compreendidos pelo professor para que, posteriormente, passassem a ser contemplados em sala de aula. Com isso, os letramentos locais encontram lugar no espaço escolar (STREET, 2014), ocorrendo uma aproximação da escola e sociedade, dos letramentos escolares com os não escolares (KLEIMAN, 2010).

Neste capítulo, nosso objetivo consiste em analisar o envolvimento dos alunos com os multiletramentos, principalmente, no que diz respeito ao reconhecimento dos usos, isto é, das práticas sociais de linguagem que participam na internet, bem como compreender os significados desses usos na vida desses adolescentes. Ganha relevância conhecer os usos dos letramentos não apenas quando se considera o aspecto funcional, no sentido atribuído por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), isto é, como atendimento a uma demanda atual e local, mas, também, infuncional, posto que com esse conhecimento o professor pode proporcionar práticas que visem a horizontalização, sempre no sentido da criticidade, atento para não cair no caráter dominante, conforme adverte Street (2014).

Compreendemos que os letramentos são essencialmente situados e culturais (STREET, 2003, 2007), por isso, em cada contexto, adquirem também significados únicos, que revelam socialmente o valor e a importância das ações sociais praticadas pela linguagem em um grupo específico. Para tanto, para reconhecer o envolvimento de um grupo social com os letramentos, uma das estratégias metodológicas é investigar os eventos de letramentos que, segundo Street (2003), são as práticas sociais mediadas pelo uso da escrita. Acreditamos oportuno, nesta pesquisa que aborda o contexto digital, que o entendimento do evento de letramento não se restrinja a utilização da escrita, mas também das outras semioses presentes em uma situação concreta de linguagem. No contexto da cultura digital, destaca-se a multissemiótica como característica desse novo espaço de interação (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) e, também, desse novo ambiente para a existência de eventos (multi)letrados, os quais se destacam, principalmente, pela constituição de enunciados multissemióticos e por favorecer a multidiversidade.

Ressalta-se, nesse momento, que esta pesquisa propõe um diálogo, apesar de reconhecer as diferenças, entre a abordagem dos Novos Estudos sobre o Letramento com a dos multiletramentos.

Como proposta de análise para um evento de letramento, Cerutti-Rizzati, Mossmann e Irigoite (2013), a partir da abordagem de simpósio conceitual¹⁶, subsidiando-se nas perspectivas teóricas do dialogismo bakhtiniano, da psicologia da linguagem vigotskiana e antropologia da linguagem dos estudos dos letramentos, propõe uma metodologia centrada em quatro aspectos constitutivos dos eventos de letramentos que são: a) a esferas de atividade humana: o contexto discursivo que perpassa a atividade de linguagem; b) o cronotopo: a historicização, no tempo e espaço, do evento de letramento; c) interactantes¹⁷: os sujeitos, com suas singularidades; d) e o ato de dizer: as ações feitas por meio da escrita, da linguagem.

Nesta pesquisa, acreditamos válido nos valer dessa proposta de análise, uma vez que também nos ancoramos teoricamente nas considerações da concepção dialógica de linguagem de Bakhtin e nas considerações sobre os Novos Estudos sobre o Letramento.

Cerutti-Rizzati e Irigoite (2015) concebem a aula de Português como um encontro em que ocorrem diversos eventos de letramentos. A fim de conhecer os significados que os estudantes atribuem aos multiletramentos, temos por objeto de investigação dois eventos de letramentos: 1) Atividade investigativa sobre os usos e significados dos multiletramentos – questionário; 2) Atividades sobre os significados dos multiletramentos em uma prática pedagógica com foco nos eventos multiletrados - debate. Na análise dessas atividades, nos reportaremos, brevemente, no que se refere à esfera discursiva, ao cronotopo, aos interactantes e daremos mais atenção aos atos de dizer, nesse caso, as atividades escritas dos alunos. De forma didática, apresentamos a análise desses dois eventos de letramentos separadamente e, por fim, em busca da compreensão dos significados que os estudantes atribuem às práticas, discutiremos os resultados das análises.

3.1 Atividade investigativa sobre os usos e os significados dos multiletramentos

¹⁶ Esta proposta analítica de Cerutti-Rizzati, Mossmann e Irigoite (2013) é detalhadamente pautada em aportes teóricos, com delimitações, escolhas e relações justificadas.

¹⁷ Cerutti-Rizzati, Mossmann e Irigoite (2013) preferem, com base em Kramsch (1998), denominar de interactantes e não de participantes, tendo em vista a considerar o processo de construção identitária. Entretanto, para nosso estudo, tendo como aporte a concepção dialógica de linguagem que considera o sujeito como um ser histórico e, por isso, também sempre em constituição, utilizamos ora “sujeito”, ora “estudantes” como sinônimo de interactantes.

A fim de contribuir para a inserção de práticas multiletradas no contexto pedagógico, por meio de uma pesquisa-ação em aulas de Língua Portuguesa, a primeira ação adotada foi conhecer os usos e significados que os estudantes atribuem às práticas das quais participam no contexto da cultura digital. Para tanto, em uma das aulas de Língua Portuguesa, foi aplicada uma atividade investigativa – um questionário - a fim de se conhecer como os alunos se envolviam com a cultura digital. Sendo assim, a esfera discursiva que insere esse evento de letramento é a escolar, no caso aulas de Língua Portuguesa, com o compromisso de contribuir para a educação linguística dos estudantes, conforme postulam os documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008). Nessa esfera, prevalecem os gêneros do discurso, prioritariamente, centrados na modalidade escrita da língua, com predomínio às esferas de atividade humana com mais prestígio e reconhecimento social, por exemplo, a midiática e a literária (MARCUSCHI, 2008). Acreditamos que, em diálogo com a esfera escolar, essa atividade desenvolvida também é marcada pela esfera acadêmico-científica, uma vez que atendia aos propósitos do projeto de pesquisa de mestrado do qual é resultante. Sendo assim, destaca-se, ainda, o comprometimento com a Linguística Aplicada, principalmente, em diálogo com os estudos que focalizam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Essa atividade investigativa foi realizada no mês de setembro do ano de 2013, em um colégio estadual do Noroeste do Paraná, em uma pequena cidade, com pouco mais de oito mil habitantes, sendo este os aspectos tangíveis do cronotopo desse evento de letramento. As características culturais e ideológicas que perpassam esse momento histórico-social encontram-se marcadas pelo avanço da tecnologia digital, as quais, assim como afirma o grupo de Nova Londres (1996), acarretaram novas demandas sociais, afetando das relações sociais de trabalho à construção de identidades. Nesse sentido, este é o momento da escola promover o engajamento aos novos letramentos em busca do pluralismo cívico, tal qual apresenta Rojo (2012, 2013a).

Deste evento de letramento, participaram 31 alunos do oitavo ano, do Ensino Fundamental, matriculados no colégio estadual onde lecionava e no qual foi desenvolvida a pesquisa. Como já descrito no capítulo metodológico, são adolescentes que, por estudarem no período vespertino, carregam o estereótipo de mais “difíceis”. Há um discurso comum nessa escola que “à tarde é diferente, já de manhã é mais tranquilo”. Como professor da turma, embora tendo um contato de apenas quatro meses com eles, percebi que os próprios alunos legitimavam esse estigma. Assumi esta turma em agosto de 2013 e permaneci com eles até o fim do ano letivo.

Este evento de letramento consistiu em uma atividade investigativa a respeito dos usos e significados dos multiletramentos, para a qual os atos de dizer dos alunos foram realizados por meio de respostas escritas a um questionário, já exposto no capítulo metodológico, com perguntas abertas e fechadas, o qual foi respondido no ambiente virtual, por meio do site *Google Docs*. Para essa atividade, em uma das aulas do mês de setembro, os alunos foram levados até o laboratório de informática da escola, onde reforcei o objetivo da atividade e apresentei as demais instruções: endereço *online* para ter acesso ao questionário, a necessidade de sentarem-se em duplas, uma vez que não havia computadores para todos, dentre outros. No momento da atividade, também, conforme surgiam as dúvidas dos estudantes em relação às perguntas, eu as dirimia, explicando-as. Era notável, nesse primeiro momento, uma reação de interesse pela atividade proposta. Nesse dia, embora faltassem poucos estudantes, não foi possível que todos respondessem o questionário. Isso porque a conexão à internet falhava com todos os computadores ligados simultaneamente. Assim, muitos pensaram ter enviado o questionário preenchido, mas a ação não foi concluída com sucesso devido à falha no servidor. Este, aliás, foi um aspecto negativo que interferiu em muito no que diz respeito à realização do trabalho: a falta de um servidor eficiente para a transmissão da internet. Assim, de um total de 31 alunos, 18 responderam ao questionário, apesar disso, acreditamos que esses dados foram suficientes para conhecer, por meio dos atos de dizer dos alunos.

O questionário aplicado contemplou perguntas relacionadas aos seguintes aspectos: a) formas de acesso à tecnologia digital; b) o envolvimento com a cultura digital; c) a participação em práticas educativas em relação ao uso da internet. Passamos a apresentar a análise, ressaltando que não nos reportaremos a todas essas questões, mas, apenas, às aquelas essenciais para compreender o objetivo pretendido, isto é, conhecer os usos e os significados dos multiletramentos nesse contexto.

3.1.1 O acesso à tecnologia digital

No que se refere às formas de acesso à tecnologia digital, buscamos investigar, primeiramente, se os estudantes possuíam acesso direto a essas máquinas ou se dependiam de

outras pessoas para utilizá-los, conforme a pergunta 1 do questionário. Na tabela 2¹⁸ – Posse de equipamentos com conexão à internet– ilustram-se os principais apontamentos:

Tabela 2: Posse de equipamentos com conexão à internet

Variáveis	Quantidade de alunos	Porcentagem
Alunos que possuem notebook, computador ou <i>netbook</i>	16	88, 88%
Alunos que possuem algum equipamento conectado à internet	17	94,44%
Alunos que não possuem equipamento conectado à internet	1	5,5%

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Conforme se visualiza na tabela 2, majoritariamente, dentre aqueles que possuem equipamentos conectados à internet, a opção mais escolhida foi a de computadores. Além disso, chama atenção o fato de, nesse contexto, apenas, um declarar não ter aparelho para o uso da internet em sua casa. Isso nos permite afirmar que, acompanhando a tendência atual, a “inclusão digital”, na simples acepção do termo, não é um problema, ao contrário do que ainda ocorre em outras localidades. Soma-se a isso que, se consideradas as formas de acesso não diretas à internet, ou seja, as pessoas que utilizam, mesmo não tendo um aparelho próprio para isso, o número chega a 100%, conforme será visualizado mais explicitamente nos demais dados expostos. Esse dado torna-se fundamental, uma vez que o acesso à tecnologia interfere diretamente na forma como um grupo social lida com os letramentos, tal qual afirma Gee (2009). No que se refere aos multiletramentos, o acesso à tecnologia digital, principalmente a internet, favorece contato com os textos multissemióticos, com a multiculturalidade, ou seja, o contato com os novos letramentos, caracterizados por um novo *ethos*, como afirma Lankshear e Knobel (2007, 2012) e Buzato *et al.* (2013). Além disso, esse dado nos revela, também, que este contexto, com suas singularidades, partilha, em termos de cronotopo (BAKHTIN, 2003), da historicização das práticas sociais que têm por característica, nesse cenário de pós-industrialização, privilegiar “a participação coletiva e o trabalho distribuído em rede em práticas cívicas, de consumo, de lazer, de aprendizagem” (BUZATO *et.al* 2013, p. 1194).

No que tange aos ambientes nos quais os estudantes acessam a internet com mais frequência, conforme a pergunta 3 do questionário, cabe assinalar que a grande maioria acessa

¹⁸ Embora nosso trabalho se pautar na natureza qualitativa de pesquisa, acreditamos que os dados quantitativos têm razão de ser quando passam a ser explicados contextualmente, pois servem apenas para apontar o que é típico. Sendo assim, justifica-se a nossa opção por apresentar em alguns momentos tabelas.

em casa ou em seus aparelhos particulares. Contudo, o dado que surpreendeu foi o fato de ninguém mencionar a escola. Neste universo de possibilidades de inserção tecnológica, na visão dos estudantes, o contexto escolar não figura como um local de práticas de letramento do ciberespaço. Em termos de cronotopo (BAKHTIN, 2003), é possível observar que o momento histórico social em que os alunos vivem fora da escola não é o mesmo que se observa dentro desse contexto. Isso porque, na esfera escolar, ainda, predominam letramentos “tradicionais”, dominantes. Não negamos a importância desses letramentos e tecnologias no contexto educacional, contudo, nos questionamos até quando o tempo (no sentido histórico, cultural, isto é, do cronotopo) da escola será diferente daquilo que se encontra fora desse espaço.

Conforme se verifica na tabela 3 a seguir – Ambientes onde os estudantes mais acessam a internet–, o envolvimento com a internet acontece na residência dos alunos.

Tabela 3 – Ambientes onde os estudantes mais acessam a internet

Variáveis	Quantidade de alunos	Porcentagem
Alunos que acessam a internet em casa	16	88,88%
Alunos que acessam na escola	0	0
Demais lugares	2	11,1%

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Tais respostas mostram que há uma dissociação dos letramentos dos estudantes no seu contexto fora da escola com as práticas no ambiente escolar, principalmente, quando relacionada à cultura digital. Isso reforça, ao menos, a necessidade, não de se promover práticas atuais, inovadoras, mas, que atendam a demanda local, inclusive no que se refere aos usos culturais dos multiletramentos. Essa medida corrobora inclusive para que não se recaia na tendência de se oportunizar apenas os letramentos dominantes, desconsiderando os locais, bem como que se faça dos letramentos locais apenas um motivo para, em sala de aula, apresentar outros letramentos, mais hegemônicos, dominantes, não valorizando, assim, o significado local, como adverte Street (2014). A esse respeito, Kleiman (2010, p. 377), ao analisar a importância da investigação dos letramentos não escolares para se pensar o ensino-aprendizagem afirma: “Letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio”. Por isso, essas respostas iniciais confirmam um dado local: os alunos têm acesso à internet em suas casas. Há a necessidade de reconhecer agora

qual uso fazem dessa tecnologia, o seu envolvimento com práticas multiletradas, o que será apresentado na próxima seção.

3.1.2 Envolvimento com a cultura digital

Para analisar o envolvimento com os multiletramentos, abordamos questões relativas ao histórico, aos hábitos e também aos eventos de letramento em que os estudantes se envolvem com frequência. Na quarta pergunta, foi questionado sobre o histórico de contato com as novas tecnologias.

Sobre essa questão, houve uma divisão de respostas, conforme se evidencia na tabela 4 – Histórico de contato com a internet. Metade dos alunos afirmou usar há mais de 3 anos e outra metade de 1 a 3 anos, o que represente o perfil de usuários que começaram a usar a internet, no Brasil, no momento em que as redes sociais tornaram-se acessíveis à maioria da população.

Tabela 4 – Histórico de contato com a internet

Variáveis	Quantidade de alunos	Porcentagem
Alunos que tem contato de 1 a 3 anos	9	50%
Mais de 3 anos	9	50%

Fonte: Produção autor da pesquisa.

Esses sujeitos não participaram, por conseguinte, de algumas outras atividades comuns até há algum tempo na cultura digital, por exemplo, a utilização do e-mail e até mesmo do *Messenger*, famoso programa de troca de mensagens. Isso se mostra salutar para se delinear a cultura digital dos estudantes que, por se inserirem recentemente nesse contexto, é diferente do envolvimento de outras pessoas, fato que, sobremaneira, deve também ser considerado no momento de se trabalhar práticas com as tecnologias digitais em sala de aula. O contexto sócio-histórico, como condição das práticas de linguagens, torna-se, pois, determinante para as práticas e, por conseguinte, também para os significados que os estudantes fazem dos letramentos, como preconiza a teoria bakhtiniana. Nesse sentido, usar a tecnologia digital significa, em grande parte, para esses sujeitos, inserir-se no universo das redes sociais *online*, as quais “tiveram um impacto profundo no cotidiano das pessoas,

alterando a forma como se relacionam, constroem e percebem valores e mesmo como constroem significados e sentidos” (RECUERO, SOARES, 2013, p. 242).

Em relação à frequência com que nossos estudantes acessam a internet, suas respostas apresentaram o seguinte:

Tabela 5– Quantidade diária de tempo conectado à internet

Variáveis	Quantidade de alunos	Porcentagem
Utilizam até 3 horas	8	44,44 %
Mais de três horas	10	55,55 %

Fonte: Produção do próprio autor.

A ação que se revela é de pessoas que regularmente se conectam à internet. Embora não seja possível especificar se tal utilização se dá simultaneamente aos outros afazeres, a quantidade de tempo aproxima-se do período em que passam na escola.

A fim reconhecer seus usos diários em eventos de letramentos da cultura digital, buscamos compreender para que tais sujeitos fazem uso da internet. Para isso, na sexta questão do questionário, preferimos uma pergunta aberta, mesmo sabendo da pluralidade de tipos de resposta a ser recebida: “Por que você utiliza a internet? Faça uma descrição dos motivos que fazem você acessar a internet. Seja o mais completo possível.”

As respostas para essa pergunta não se mostraram longas, isto é, os alunos foram objetivos em suas declarações. Notam-se nelas afirmações que revelam: a) finalidade do uso; b) apreço pela internet.

No primeiro grupo, isto é, “finalidade de uso”, os alunos discorreram sobre a finalidade com que acessam, ou seja, para quê fazem uso da internet. Por meio destas afirmações, constatamos, também, que a utilização está atrelada à participação em algumas práticas sociais de linguagens específicas. Vejamos as respostas:

Respostas à questão 4 do questionário

- ¹⁹Arthur: Para ver vídeos do *Youtube*, fazer *downloads* e jogar *games*.
Lucas: Para ver vídeos e fazer *downloads*.
Kaio: Para jogar e ver o *Facebook*.
Elias: Eu uso a internet para acessar o *Facebook*, fazer trabalhos de escola e jogar jogos.
Cleverton: Porque eu acho legal. Eu converso com amigos e pessoas distantes.
Julia: Para acessar o *Facebook* e etc.
Amanda: Para acesso ao *Facebook* e para pesquisas de escola.

¹⁹ Neste capítulo, apresentamos as respostas dos alunos adequando-as à língua escrita culta. Aos estudantes, foram atribuídos nomes fictícios, pseudônimos.

Karina: Para *Facebook*, *Youtube*, *Google*.
Geovana: Para conversar com os amigos e ficar sabendo de notícias.
Vanessa: Para acessar o *Facebook* e realizar pesquisas escolares.
João Para ficar mais informado.
Gustavo:

O uso da internet refere-se, inevitavelmente, a aspectos da vida desses adolescentes, perpassando práticas sociais relacionadas ao entretenimento, por exemplo, às redes sociais, aos jogos, aos vídeos do *Youtube* etc., à interatividade, bem como às atividades escolares. Tendo em vista a recorrência de respostas em que a finalidade fica explícita, pode se inferir que a internet é um canal de socialização, sobretudo, no que tange à participação no *Facebook*. Recuero (2014, p.1), ao estudar essa rede social no que se refere aos atos conversacionais que lá se realizam e como os instrumentos para interação disponíveis se relacionam com o capital social desse site, afirma que o *Facebook* “[...] como muitos sites de rede social, é uma ferramenta apropriada simbolicamente para construir o espaço social no cotidiano dos atores, gerando práticas que ressignificam seus usos”. Esses letramentos podem ajudar na constituição das identidades desses estudantes, mais um motivo para que seja inserido nas práticas escolares, uma vez que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466). Isso se torna fundamental, em nossa pesquisa, porque esses adolescentes, nesse contexto de redes sociais, aprendem e também assumem ali diversos papéis sociais, nos quais atuam utilizando a linguagem e constituindo suas identidades. Sendo assim, a escola precisa conhecer e inserir práticas desse contexto na escola, para, sobretudo, propor ações em que se discutam o papel da linguagem nesse contexto como um espaço de atuação de sujeitos e não de imposição de ideologias dominantes (STREET, 2014).

Nesse propósito de conhecer mais sobre o envolvimento dos estudantes com a internet, na pergunta sete, indagamos sobre o que eles mais gostam de acessar na internet. O propósito foi descobrir em qual evento de multiletramento os estudantes mais gostam de participar na internet. Como esperado, nem todos responderam, não justificaram a escolha. Dos 18 respondentes, 15 afirmaram gostar mais de acessar o *Facebook* na internet, conforme é possível visualizar nas respostas:

Respostas à questão 7 do questionário

Lucas: *Facebook*.

- Elias: *Facebook*, para conversar com os amigos.
 Júlia: *Facebook* por que eu me comunico com as pessoas.
 Cleverton: *Facebook*.
 Wellington: *Facebook* porque eu gosto de conversar com os meus parentes
 Amanda: *Facebook* para bater papo com os colegas
 Karina: *Facebook* e *Youtube*. *Facebook*: para ficar por dentro de tudo e ficar no bate-papo. *Youtube*: para ficar assistindo vídeos, novelas e etc.
 Bernardo: *Facebook* porque dá para manter contato com todos os amigos.
 Geovana: *Facebook* porque eu fico falando com os meus amigos.
 Sabrina: *Facebook, Skype, Twitter, YouTube, Google*.
 João: *Facebook* e site de jogos.
 Gustavo:
 Ivan: *Facebook*, eu acesso porque gosto.
 Laís: *Facebook, Google, Youtube*.
 Ana Livia: *Facebook*, porque é legal, tem coisas diferentes e divertidas.
 Vanessa: *Facebook*, porque eu me comunico com quem eu gosto, jogo indiretas a quem eu não gosto, jogo os jogos que eu gosto, porque jogar os jogos que eu não gosto é inútil.

Dentre os que justificaram sua preferência pela rede social *Facebook*, os motivos apresentados, em sua maioria, dizem respeito à possibilidade de comunicação com os amigos, a qual pode ser acentuada, tendo em vista a quebra das barreiras espaciais e temporais que a tecnologia digital instaurou (LÉVY, 1996). Salienta-se, dentre as respostas, a de Vanessa: “*Facebook* porque eu me comunico com quem eu gosto, jogo indiretas a quem eu não gosto”. Nessa afirmação, fica clara a utilização da linguagem como forma de agir, isto é, faz uso desse instrumento para atingir outra pessoa. Nota-se, pois, que o uso dessa rede social associa-se também a vontade de agir sobre o outro. Delineia-se, assim, um perfil de estudantes que se relacionam por meio da internet, sendo as redes sociais componentes que marcam a sua cultura juvenil. Assim como, há alguns anos, o *walk man* e o *skate* marcaram toda uma geração, hoje as redes sociais ocupam esse espaço, tal como ainda será reiterado nas demais respostas. Além do *Facebook*, outras respostas foram:

Respostas à questão 7 do questionário

- Arthur: *Youtube*, porque os vídeos me divertem.
 Kaio: Jogar e assistir vídeos, porque é legal.
 Davi: Jogos, porque é legal.

Além das redes sociais, destacam-se os vídeos assistidos pela internet. Tendo em vista a multiplicidade oferecida pela tecnologia digital, esta prática se tornou cada vez mais comum, já que neste ambiente encontram-se os mais variados vídeos. Os jogos também aparecem como opção daqueles que utilizam o ciberespaço.

Se por um lado buscamos compreender as preferências, também investigamos o que os alunos não gostam de fazer na internet, novamente, por meio de uma pergunta aberta. Embora com respostas diversas, as práticas mais recorrentes foram: notícias, sites pornográficos, site de receitas, consultas ao site Vagalume, *Google tradutor*, entre outras, conforme se visualiza a seguir:

Respostas à questão 8 do questionário

Arthur:	Redes Sociais.
Lucas:	Jogos.
Caio:	Vídeos bestas.
Cleverton:	Notícias, coisas impróprias, porque não me interessa.
Elias:	Não tem nenhum.
Julia:	<i>Site</i> de receita e <i>sites</i> pornográficos.
Wellington:	Rede de notícia, porque é chato.
Amanda:	<i>Site</i> de receitas, <i>site</i> pornográfico.
Karina:	Vagalume, <i>Google Tradutor</i> , <i>site</i> de receita, <i>sites</i> pornográficos e etc.
Bernardo:	<i>Site</i> pornográfico.
Geovana:	Notícias sobre jogos porque é muito chato.
Sabrina:	<i>Sites</i> de notícias, coisas impróprias, porque não tenho nenhum interesse.
João Gustavo:	<i>Sites</i> adultos.
Ivan:	Eu acesso tudo na internet.
Laís:	Vagalumes.
Davi:	Notícias em geral.
Ana Lívia:	Jogos, porque é chato.
Vanessa:	Eu não acesso o que eu não gosto porque acessar o que eu não gosto é perda de tempo.

Nas declarações, observa-se que as práticas de letramento que os estudantes dizem não gostar se referem, em grande parte, a situações que existem em outros ambientes, diferentes do virtual, por exemplo, notícia e receitas. Estes gêneros, embora no contexto da cultura digital, configuram-se, na materialização textual, com a predominância da linguagem escrita. Além disso, não se descarta que, no contexto da adolescência, tais práticas não são, evidentemente, as que mais os atraem.

Além dessas questões relacionadas às preferências, solicitamos também que fizessem uma lista sobre as atividades que realizavam na internet para, com isso, conhecer o envolvimento com os multiletramentos. As respostas praticamente foram as mesmas em relação à questão sobre as práticas que mais gostam na internet. Como relevante, nota-se que os multiletramentos com os quais os estudantes se envolvem com frequência, em grande parte, inserem-se na esfera de comunicação relacionada ao entretenimento, como o *Facebook*, o *Youtube*, jogos etc., o que revela o contato dos estudantes com os “gêneros impuros”, como define García Canclini (1997), ou seja, com os gêneros do discurso que congregam diferentes tipos de semioses. Em tese, mostra-se que, nessas práticas, os estudantes já possuem

conhecimentos que podem ser potencializadas na escola. Por isso, atesta-se como fundamental conhecer os multiletramentos com os quais os alunos já estão envolvidos.

Ainda relacionado ao envolvimento com os multiletramentos e com o propósito de se ampliar o conhecimento de sua cultura digital, perguntou-se, de forma aberta, o envolvimento familiar com as práticas da internet.

Respostas à questão 15 do questionário

Arthur:	Eu acesso para ver vídeos do <i>Youtube</i> . Minha mãe não acessa. Meu pai usa muito pouco. Minha irmã não acessa.
Lucas:	Nenhum.
Caio:	Eu meu pai e minha mãe e meu irmão e o colega do meu irmão.
Cleverton:	Minha irmã não gosta muito e não sabe mexer. Eu fico quase o dia inteiro no celular, gosto bastante e sei o que faço. Mãe não entra quase nunca, mas tem <i>Facebook</i> . Pai, depois de mim, é o que mais mexe em casa, sabe bastante de internet.
Elias:	Minha mãe, meu pai e minha irmã, todos usam para acessar o <i>Facebook</i> e ver notícias.
Julia:	Nenhum.
Wellington:	As pessoa da minha casa usam a internet para acessar notícias, <i>Facebook</i> , <i>Youtube</i> etc.
Amanda:	Nenhum porque eles não acessam a internet.
Karina:	Meu irmão <i>Facebook</i> e futebol, minha mãe <i>Facebook</i> e jogos do computador.
Bernardo:	Todos que moram comigo acessam a internet.
Geovana :	Na minha casa é utilizada muito por meus pais e o meu irmão para entrar no <i>Facebook</i> e várias outras coisas.
Sabrina:	Vários.
João	Bom na minha casa só eu e meus pais usamos mais e eles só utilizam
Gustavo:	<i>Facebook</i> e <i>Google</i> .
Ivan:	O envolvimento é bom.
Laís:	Eu meu pai e às vezes meu irmão.
Davi:	Não usam.
Ana Lúvia:	Eu e meus irmãos acessamos a internet diariamente.
Vanessa:	Eu uso mais.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que foram poucas as respostas, nas quais há a constatação de que a internet não é acessada pelos demais moradores da residência de cada aluno. Este aspecto não se mostra tão revelador, mas reconhece a participação familiar na cultura digital, mesmo que em termos de utilização diversa, por membros de diferentes gerações na sociedade. Sobre a utilização dos demais membros, algumas respostas limitaram-se a responder quem utiliza ou não, bem como aquelas que especificaram o uso e outras ainda que revelaram uma hierarquização de uso dentro de casa.

Dentre as afirmações sobre a utilização, a figura do pai foi constantemente citada como um membro que acessa a internet, ora como um frequentador por acaso, como na declaração de Arthur “Meu pai usa muito pouco”, ora como um usuário constante neste espaço, como na resposta de Cleverton: “Pai depois de mim é o que mais mexe em casa, sabe bastante de internet”. Neste universo de multiletramentos, acontece o processo um pouco diferente do que na inserção de práticas escritas tradicionais, isto é, os pais eram os primeiros a oferecerem contato com as práticas escritas, agora, em muitos contextos, os filhos são os que levam os pais ao contato com as práticas multiletradas. Este aspecto colaborativo deveria permear também o espaço educativo incentivando os próprios estudantes a proporem novas práticas para a escola a partir do que já conhecem. Entre aqueles que descreveram a utilização que os demais membros fazem, revelaram também a utilização significativa do *Facebook*.

Investigamos, ainda, a percepção dos estudantes em relação às práticas de ler e de escrever na internet, ou seja, perguntamos para os estudantes se eles mais liam ou escreviam nesse ambiente:

Respostas à questão 9 do questionário

- Arthur: Eu mais leio, mas tenho um canal no *Youtube*.
Lucas: Eu gosto de escrever.
Caio: Mais leio.
Cleverton: Eu mais escrevo, quando converso com os meus amigos (que não são normais), eu escravo muita coisa e eles têm preguiça de responder com muitas palavras isso quando eles respondem.
Elias: Eu mais leio.
Julia: Escrevo.
Wellington: Escrevo mais.
Amanda: Leio as postagens.
Karina: Mais escrevo, leio o que os outros postam, escrevo no bate -papo e comento postagens.
Bernardo: Escrevo bastante.
Geovana: Eu utilizo os dois, mas eu mais escrevo para falar com os amigos.
Sabrina: Mais escrevo, porque gosto de comunicar-me com meus amigos e com parentes distantes.
João: Mais leio.
Gustavo:
Ivan: Eu leio mais do que escrevo.
Laís: Mais escrevo no bate-papo .
Davi: Mais leio, por conta dos jogos que necessitam de leitura.
Ana Lívía: Escrevo no bate-bapo.
Vanessa: Leio e escrevo, mas não posso tirar vantagens, porque eu leio e escrevo tudo errado, porque a internet em outra linguagem.

Nota-se que um número maior de estudantes declara escrever mais do que ler nos eventos de letramento da internet. Além de confirmar a ideia já defendida de que os alunos

estão escrevendo mais com a internet, as respostas nos permitem inferir que isso se mostra mais evidente para eles, por conta das práticas interacionais, como *chats* e bate-papos. Além disso, observa-se a percepção de que a escrita da internet é diferente, por exemplo, na declaração de Cleverton: “Eu mais escrevo, quando converso com os meus amigos (que não são normais) eu escrevo muita coisa e eles têm preguiça de responder com muitas palavras, isso quando eles respondem”. Esse relato da não resposta no ciberespaço deve-se justamente ao fato de, nesse contexto específico de bate-papo, se escreve bastante, por meio de uma linguagem abreviada, por conta da necessidade de resposta rápida que este meio exige.

Acrescenta-se, ainda, uma valoração negativa das práticas de escrita realizadas, conforme se verifica na afirmação de Vanessa: “Leio e escrevo, mas não posso tirar vantagens, porque eu leio e escrevo tudo errado, porque a internet em outra linguagem”. Inserido na corrente de discurso que desvaloriza e até condena a escrita utilizada nesse contexto, Vanessa afirma não ter validade, em outro contexto aquilo que lá utiliza, porque a linguagem é diferente na internet. Com certeza, as práticas de letramento nesse contexto caracterizam-se, além da multimodalidade, pelo “internetês”, mas não se pode confirmar que tais práticas não sejam úteis. O que se verifica, de fato, é um preconceito com o tratamento da língua escrita diferente da língua culta escrita que se aprende na escola e a restrição ao uso do “internetês”. Isso mostra que ainda há muito mito sobre a internet e que é função também das aulas de Língua Portuguesa proporcionar o debate sobre as formas de materialização da escrita nesse contexto.

3.1.3 Os estudantes e as práticas multiletradas no contexto escolar

Nesta atividade em que os alunos foram convidados a responder um questionário sobre os usos dos letramentos do contexto digital, também investigamos sobre como os estudantes relacionam esses letramentos aos escolares. Para tanto, perguntamos se eles já haviam participado de atividades que utilizaram a internet nesse contexto. A tabela 6 a seguir - Participação em atividades com as tecnologias digitais na escola –ilustra os principais resultados obtidos:

Tabela 6: - Participação em atividades com as tecnologias digitais na escola

Variáveis	Quantidade de alunos	Porcentagem
a) Sim, poucas vezes (de 1 a 5 vezes)	13	72,3
b) Sim, muitas vezes (mais de 5 vezes)	5	27,7

c) Não, nunca participei.

0

0

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Verifica-se, pelas respostas, que, por um lado, a utilização da internet ocorre nas práticas escolares, mas, por outro, o maior percentual acusa ser essa prática, ainda, pouco presente.

Ainda nesse intuito de compreender as tecnologias digitais no cotidiano escolar, os alunos foram solicitados a descrever como os professores utilizam a internet nas práticas realizadas na escola:

Respostas à questão 13 do questionário

Arthur	Para pesquisar trabalhos.
Lucas	Para melhorar o rendimento do aluno.
Caio	É para ensinar.
Cleverton	Atividades de fechamento da matéria e também algumas imagens que não se permitem ver na sala de aula.
Elias	Nunca participei.
Julia	Para fazer atividades da sala de aula.
Wellington	Para fazer trabalho de escola provas etc.
Amanda	Para fazer atividades.
Karina	Para pesquisas, para tarefas e etc.
Bernardo	Eles não usam muito.
Geovana	Para fazer exercícios de todas as matérias.
Sabrina	Eles mandam realizar atividades de atividades sobre a matéria.
João Gustavo	Para realizar atividades.
Ivan	É utilizada para estudar.
Laís	Para fazer trabalho.
Davi	Realizam jogos relacionados à matéria.
Ana Lívia	Pesquisas, trabalhos e atividades.
Vanessa	Os professores não utilizam a internet na sala de aula, poucas são às vezes que acessamos a internet no laboratório de pesquisa.

As respostas a essa questão, de um modo geral, foram genéricas, isto é, não permitem a formulação de conclusões, mas dão margem para reconhecermos algumas práticas recorrentes relacionadas a esse contexto, por exemplo, a utilização da internet para a pesquisa, popularmente, chamado no meio escolar de “trabalho”. Outro aspecto que merece ser mencionado é que a internet, nessas práticas, sempre está a serviço das outras disciplinas, ou seja, utilizam-se dessa forma de interação para pesquisar e realizar atividades sobre diversos assuntos que compõem o programa das disciplinas, o que é um aspecto fundamental, tendo em vista a multiplicidade de bases de pesquisa ofertada no ciberespaço. Embora citadas apenas uma vez, destaco duas respostas. Primeiramente, a de Cleverton: “Atividades de fechamento da matéria e também algumas imagens que não se permitem ver na sala de aula”. Nota-se que há, por parte do aluno, o reconhecimento da importância da internet para

complementar aquilo que tradicionalmente é feito na sala de aula. Segunda: além das diversas possibilidades, ressalta-se a utilização da internet para a prática de jogos, como citado por Davi: “realizam jogos relacionados à matéria”. Nesses dois casos, verifica-se que a internet não é meramente um instrumento, não está somente a serviço de, mas, com seus recursos singulares, no que diz respeito às linguagens, insere-se como letramento nas práticas escolares. Mas ainda é utilizada para complementar o que foi visto em sala. De fato, a internet pode ser um instrumento tecnológico, mas, pelas respostas, não são trazidas práticas de letramento desse ciberespaço para a sala de aula.

Tendo em vista o papel do professor em oferecer práticas pedagógicas com os multiletramentos, procuramos investigar o modo como os docentes estimulam a inserção de seus alunos nesse contexto. Sintetizamos as respostas na tabela 7: Formas de incentivo dos professores à utilização da internet.

Tabela 7: Formas de incentivo dos professores à utilização da internet.

Variáveis	Alunos	Porcentagem
a) Solicitando pesquisas escolares ou atividades complementares para serem realizadas em horário diferente do que você estuda;	14	77,77%
b) Realizando atividades mediadas com a internet no laboratório de informática;	3	16,66
c) Interagindo com você por meio de e-mail ou das redes sociais;	0	0
d) não há incentivo;	1	5,55
e) Outro:	0	0

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Pelas respostas dos alunos, atesta-se aquilo que já é recorrente em diversos contextos: os professores estimulam seus alunos a utilizarem a internet, na grande maioria das vezes, não por meio de uma atividade em sala de aula, mas, sim, solicitando uma pesquisa para ser realizada em horário extraescolar. Sem desmerecer a validade de tais práticas, acreditamos que é necessário que o professor ofereça a seus alunos práticas de letramento que são significativas na vida desses sujeitos, levando-os a reconhecerem as ideologias veiculadas por meio dos conteúdos e da forma de participação em tais práticas.

Por fim, foi nosso objetivo também investigar de que modo os próprios alunos concebem a possibilidade de aprender por meio das tecnologias digitais, as respostas foram:

Respostas à questão 17 do questionário

Arthur: Sim, para aumentar o intelecto dos alunos e os alunos aprenderiam a usar a internet.

Lucas: Sim, porque iria ser melhor para os professores.
 Caio: Não, porque a escola é pobre.
 Cleverton: Sim, apesar de ter coisas antidisciplinares a internet possui muitas coisas que ajudam na aprendizagem dos alunos.
 Elias: Sim, porque seria mais fácil para estudarmos.
 Julia: Sim pelo laboratório de informática.
 Wellington: Sim, porque com a internet é melhor para o desenvolvimento nos estudos.
 Amanda: Sim, no laboratório de informática.
 Karina: Não, porque os professores ficam de olho e porque os alunos falam.
 Bernardo: Sim, porque a gente acha coisas que não dá para achar no nos livros.
 Geovana : Sim, porque os alunos iam gostar mais.
 Sabrina: Sim, porque vai ajudar no desempenho.
 João: Sim.
 Gustavo:
 Ivan: Sim, porque quando algum professor fala alguma coisa a gente já pesquisava.
 Laís: Sim , porque precisamos para fazer trabalho etc.
 Davi: Não muito, porque é mais legal jogar.
 Ana Lúvia: Sim, porque precisamos para fazer os trabalhos na sala de aula.
 Vanessa: Sim.

De todas as respostas, apenas três foram negativas. Os motivos apontados que sustentam a opinião de não acreditar na validade da internet na sala de aula são realmente fatores que dificultam a inserção das tecnologias no contexto escolar. O primeiro deles, expresso por Caio ao responder que “a escola é pobre”, refere-se à falta de estrutura e de equipamento para que tal prática se faça necessária. Apesar de terem computadores para os alunos em todas as escolas estaduais do Paraná, ainda falta muita melhoria na oferta do acesso à internet, principalmente, no que diz respeito à velocidade da conexão. Torna-se muito difícil realizar qualquer atividade com todos os computadores funcionando simultaneamente. Outro aspecto que merece consideração é a presença de um responsável técnico que saiba solucionar possíveis problemas e também que esteja disposto a contribuir na mediação da prática pedagógica.

O segundo motivo apresentado diz respeito não mais ao caráter técnico, mas à natureza e à finalidade com que os letramentos da internet são realizados pelos alunos. Como foi atestado no questionário, para a grande maioria dos alunos, a internet é utilizada como uma forma de entretenimento. Dessa forma, inserir a cultura digital no cotidiano escolar é uma tarefa difícil e que, pode, certamente, levar o aluno a pensar que, por meio da internet, como declarou Davi, “é mais legal jogar”, do que estudar, ou realizar qualquer tipo de prática. Eis, pois, a grande dificuldade que se apresenta: articular a natureza social do letramento com a pedagógica, de modo que, sem perder o caráter reflexivo que deve permear um estudo em sala de aula, também não desfigure totalmente uma prática que acontece em outros contextos.

Por sua vez, dentre os que responderam ser possível fazer uso da internet em sala de aula, os motivos apresentados que se destacam são: aumento da capacidade intelectual, melhor desenvolvimento nos estudos, ampliação das possibilidades de pesquisa, o interesse dos alunos por tal prática. Tais comentários revelam a crença dos estudantes de que a utilização de tais práticas contribuiria para a aprendizagem, o que não se pode negar, desde que realizado com critérios.

Neste seção, analisamos o envolvimento dos estudantes com as novas tecnologias procurando reconhecer sua cultura digital. Destaca-se, assim, primeiramente, que a maioria dos estudantes possui equipamentos que lhes oferecem acesso à cultura digital, bem como que a escola é um ambiente onde os alunos dizem não acessar a internet. No que se refere, especificamente, ao envolvimento com os multiletramentos, verifica-se que a preferência é pela utilização das redes sociais e, dentre elas, com destaque, o *Facebook*. Fazer parte de uma rede social, *a priori*, parece ser um aspecto importante na cultura juvenil, atuando, pois, conseqüentemente na constituição das identidades desses sujeitos. Contudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas multiletradas no ambiente escolar, observamos que elas não são tão constantes e, quando são propostas, estão a serviço das práticas de letramentos escolares, ou seja, não há práticas que busquem refletir sobre os significado e funcionamento das próprias práticas multiletradas. Nota-se, pois, um distanciamento entre o significado que os estudantes atribuem às práticas de multiletramento no seu cotidiano com as práticas desenvolvidas na escola. Na próxima seção, apresentamos a análise dos atos de dizer outro evento de letramento, uma atividade de debate sobre os sentidos e significados das redes sociais.

3.2 Atividade de debate: os significados de viver em rede social *online*

Como as redes sociais ficaram evidenciadas nas respostas dos estudantes como principal uso e, também, por ter grande valor para eles, decidimos inserir as redes sociais no contexto da escola por meio de uma proposta de prática pedagógica de multiletramentos. Esta prática pedagógica²⁰ consistiu em duas grandes etapas, sendo a primeira delas a que mais interessa neste momento, a qual intitulamos de “Redes sociais *online*: significados locais e globais”. Nessa primeira parte dessa prática pedagógica, nosso objetivo foi levar os estudantes

²⁰ A organização e as atividades que compuseram a prática pedagógica de multiletramentos são apresentadas no próximo capítulo.

a discutirem e a reconhecerem os usos que fazem dos multiletramentos e dos significados que lhes atribuem. Para tanto, três atividades foram feitas, as quais apresentamos brevemente: na primeira, foi criado um grupo da turma na rede social *Facebook*; na segunda atividade, os alunos responderam a um questionário, no grupo criado, em horário extraclasse sobre quais eram as preferências de uso das redes sociais; na terceira atividade, os estudantes responderam, primeiramente, a algumas perguntas sobre a tendência de viver em rede e, depois, foi realizado um debate, em que foram discutidas as respostas dos estudantes tanto da segunda quanto da terceira atividade. Neste momento, nossa análise concentra-se, pois, nessa terceira atividade da primeira etapa, na qual realizamos o debate a respeito do reconhecimento e dos significados das redes sociais. Para este evento de letramento, focalizamos nossa atenção novamente aos atos de dizer dos alunos, principalmente, no que se referem às respostas escritas às atividades. No que se refere à esfera de atividade humana, ao cronotopo e aos interactantes não detalharemos novamente, posto que, de formal geral, assemelham-se aos já descritos quando analisamos o outro evento de letramento, na seção anterior.

Nessa aula, não utilizamos o computador, mas os alunos foram levados até a sala de informática, ambiente no qual aconteceu a maior parte dos encontros. Primeiramente, fiz uma breve contextualização a respeito das redes sociais *online*. Então, começou o debate, focalizando, inicialmente, os significados e os usos locais das redes sociais, utilizando, para isso, as questões da segunda atividade respondidas no grupo do *Facebook*. Logo após, discutimos as questões respondidas nesta terceira atividade sobre os aspectos mais globais da tendência de viver em rede atualmente. Como não temos dados de gravações, analisamos as respostas escritas dos alunos às questões das atividades.

Sobre o envolvimento com a cultura digital, conforme se visualiza nas respostas à segunda pergunta: “Qual é a sua rede social favorita?”, os estudantes confirmaram (uma vez que no questionário de investigação, discutido na seção anterior, já sinalizavam essa preferência) que têm como preferência a rede social *Facebook*, a mais citada e acessada por eles. Além desta, participam de algumas outras, como o *Twitter*, o *Youtube*, o *Hotmail*, o *Skype*, entretanto, estas com bem menos adeptos, conforme se vê nas seguintes afirmações:

Respostas à questão 2 da atividade 2

Geovana: *Facebook, Youtube*
Arthur : *Facebook, Youtube, Hotmail, G-mail, Yahoo.*
Tatiane: *Facebook.*
Elias: *Facebook, Youtube, Hotmail.*

Tão importante quanto descobrir que o *Facebook* é um aspecto constitutivo da cultura local desses sujeitos é compreender qual significado atribuem, então, a essa rede social e de que forma nela agem e interagem, conforme questionou-se em duas questões: “Por que você participa dessa rede social?” e “O que você mais gosta e menos gosta de fazer nessa rede social?” Nas respostas dos estudantes, observa-se que o *Facebook* os convida a agirem por meio da linguagem, participando de práticas interativas efetivas, principalmente, com aqueles que compartilham dos mesmos interesses. Essa rede social significa mais uma possibilidade e talvez a mais utilizada de interagir, principalmente, conversar com os amigos, sendo esta a prática mais citada:

Respostas à questão 3 da atividade 2

- Geovana: porque eu gosto de conversar com os meus amigos.
Beatriz: porque aqui eu posto o que eu quero e converso com os meus amigos.
O Ana Lúvia: porque é aqui que falo com pessoas que não estão ao meu lado e posto o que eu gosto.
Sabrina: porque eu posso me comunicar com parentes e amigos.
Gisele: porque eu converso com meus amigos.

Facebook é também o espaço que os estudantes podem utilizar para postar mensagens, para manifestarem aquilo que pensam, uma oportunidade para agirem, ativamente, como autores. Tal como ressalta a teoria do Círculo de Bakhtin, os sujeitos estão continuamente em constituição nas práticas de interação verbal. Ressalta-se, assim, a necessidade de conhecer melhor essas práticas com as quais os alunos se envolvem, se expressam e interagem.

Respostas à questão 3 da atividade 2

- Arthur: porque eu publico vídeos e assisto vídeos.
Beatriz: porque aqui eu posto o que eu quero e converso com os meus amigos.
Lais: porque eu posto as coisas e converso com meus amigos.
Karina: porque posto minhas coisas e converso com as pessoas.

No *Facebook*, há interlocutores que motivam práticas de produção textual, isso explica o interesse de Arthur pela publicação de vídeos, bem como é um espaço de pouca censura, o que justifica a publicação de seus conteúdos, como assinala Bruna em “posto o que eu quero”. Esse ambiente é um espaço de interação aberto à possibilidade de expressão do sujeito, conforme se verifica na citação de Karina: “porque posto minhas coisas”. Essa rede significa uma grande fonte de expressão e de autoria por parte desses sujeitos, em certo protagonismo por parte deles. Isso se deve, principalmente, pelas características que as tecnologias digitais incrementaram ao ciberespaço e que são potencializadas nas práticas interativas nesse meio.

Conversar, como alguns alunos colocaram, não mais significa um diálogo face a face ou em um grupo fisicamente, mas a possibilidade de se comunicar, mesmo em espaços físicos diferentes, usando uma multiplicidade de linguagens e uma dinâmica diferente. Essas práticas podem, então, ser representativas de uma nova ordem dos discursos, como propõe Chartier (2002) ao tratar das “revoluções” proporcionadas pelo texto eletrônico, ou nas práticas multiletradas. Numa tentativa de compreender o que significa esse conversar, Recuero (2014) discute mudanças da conversação face a face para a conversação mediado por computador que define de “conversações em rede”:

Com isso, as conversações tomam outra dimensão: elas são reproduzidas facilmente por outros atores, espalham-se nas redes entre os diversos grupos, migram e tornam-se conversações cada vez mais públicas, moldam e expressam opiniões, geram debates e amplificam ideias. (RECUERO, 2014, p. 116).

Essa rede social significa também, na vida desses alunos, em relação às formas de enunciado que ali se manifestam e com as quais eles se envolvem. O contato com enunciados multissemióticos e de gêneros digitais marcam também a escolha por essa rede social. Sobre isso, observamos, então, que o valor que a linguagem escrita tem para adolescentes, em termos de usos, pode ser diferente do que algum tempo atrás. Este contexto digital significa, então, para esses alunos, uma forma de uso da linguagem diferente caracterizado pela multissemiiose (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) e também por outros modos de apropriação e circulação das informações (RECUERO, 2014). Inseridos nessa cultura digital, os enunciados multissemióticos, a linguagem do internetês caracterizam e ajudam a entender a apreciação valorativa positiva que o *Facebook* desperta nos estudantes.

Respostas à questão 3 da atividade 2

- Geovana: gosto de ver vídeos legais e não gosto muito de curtir fotos ou compartilhar notícias. Gosto de ver vídeos e conversa com os amigos.
- Arthur: Gosto : Vídeos engraçados e de jogos.
Não Gosto de vídeos chatos e sem graça.
- Michel: Pra jogar jogos e conversar no bate-papo.
- Kaio: Porque eu jogo e porque eu converso com os meus amigos.

Também foi perguntado aos alunos se eles consideram as redes sociais importantes para a sua vida e para a sociedade. Embora seja muito utilizada e, por isso, tem um grande

valor e significado para eles, em suas respostas, muitos não as reconhecem como algo importante, como se visualiza nas respostas a esse respeito:

Respostas à questão 6 da atividade 2

Geovana: Às vezes sim mais a maioria das vezes não.
Michel: Não, pois acho melhor que as pessoas se comuniquem pessoalmente.
Beatriz: Não.
Elias: Não muito.

O não reconhecimento da importância da rede social, por parte de alguns estudantes, refere-se, provavelmente, ao discurso recorrente de que a internet traz como prejuízo o isolamento social, conforme se percebe no texto de Michel: “acho melhor que as pessoas se comuniquem pessoalmente”. Os estudantes demonstram uma apreciação valorativa pelas redes sociais, tendo em vista o uso que fazem ou os discursos sobre esse fazer. Apesar disso, alguns parecem não ter consciência do quanto essas práticas significam e atuam como fator predominante na constituição de suas vidas. Isso atesta o valor escolar de inserir nas práticas pedagógicas discussões sobre as práticas multiletradas a fim de que os alunos possam compreender e ter consciência sobre esse contexto em que já atuam. As respostas dos estudantes refletem ainda, principalmente, na esfera educacional, o conflito de interesses e perspectivas que as tecnologias digitais instauram.

Por sua vez, outros alunos mostraram uma apreciação positiva em relação ao reconhecimento da importância da rede social em suas vidas, contudo ressaltando alguns aspectos:

Respostas à questão 6 da atividade 2

Arthur: Sim eu utilizo quando posso. Sim contém um ótimo entretenimento.
Cleverton: Não muito, entro mais pra me divertir mesmo. Pra sociedade é meio importante, é um método de conhecer melhor as coisas que acontecem nela.

Como declara Arthur, a rede social é “ótimo entretenimento”, isto é, reconhece-a positivamente, mas, salientando apenas este aspecto, como se essa finalidade restringisse seu uso. Nessa fala, revela-se o discurso da internet e das redes sociais como uma atividade que compõe os momentos de lazer. Cleverton, embora de início não afirme com total convicção a valorização positiva, atesta sua relevância para a sociedade, deixando revelar marcas de um discurso daqueles que compreendem a rede social não simplesmente como uma forma de entretenimento, mas, sim, como um novo ambiente cultural, no qual as relações sociais

também são construídas, por isso “é um método de conhecer melhor as coisas que acontecem nela”.

Ainda integraram esse debate as questões que motivaram a discussão sobre a prática de viver em rede. Com isso, analisamos os sentidos construídos pelos estudantes do envolvimento, não somente deles, mas, da sociedade como um todo, com as redes. Ficou recorrente nas respostas dos alunos que viver em rede é estar conectado, como se visualiza nas seguintes respostas:

Respostas à questão 1 da atividade 3

- Geovana: Você estar conectado o dia inteiro e explorar, estar conectado com as outras pessoas no mesmo espaço.
Arthur: Estar conectado com as pessoas no mesmo espaço.
Tatiane: É estar conectado com outras pessoas.
Beatriz: Viver em rede é ficar conectado com várias pessoas no mesmo espaço.

Chamou a atenção a constante menção de que viver em rede não é só estar conectado, mas, sobretudo, “no mesmo espaço e com outras pessoas”. Sobre esse sentido, nota-se o reconhecimento do ciberespaço, como ambiente, que, por permitir a quebra das barreiras espaciais, promove outras formas de interação.

Além disso, viver em rede é criar novos vínculos e também com outras situações:

Respostas à questão 1 da atividade 3

- Cleverton: Estar conectado com tudo e todos.
João: Estar conectado com todos.
Gustavo:

Ressalta-se, nas afirmações de Cleverton e João Gustavo, o discurso da potencialidade da internet em promover conexões de alcance global. Para esses alunos, parece não haver limites que impeçam a conexão com “todos” e com “tudo”. Por conseguinte, há, também, a consideração da Internet como um espaço que promove cada vez mais encontros, não simplesmente de pessoas, mas de linguagens, de discursos, de culturas. Verifica-se, então, a possibilidade das redes sociais contemplarem práticas multiletradas, caracterizadas pela “conexão” da multiplicidade de linguagens e de culturas, tal como preconiza o Grupo de Nova Londres (1996). Como afirma Recuero (2014, p. 117), “estar mais conectado através desses sites representa, também, ter acesso a tipos diferentes de valores sociais. Por conta disso, o comportamento de adicionar outras pessoas à rede social é relativamente comum nos sites de rede social”

Outros sentidos presentes nas respostas dos alunos apontam para o condicionamento da cultura digital à cultura local, bem como o caráter colaborativo em termos de aprendizagem.

Respostas à questão 1 da atividade 3

Gabrielli: Na minha opinião, viver em rede é viver sempre *online* e se comunicando com outras pessoas.

Kaio: Entrar e aprender com outras pessoas.

Nas palavras de Gabrielli, visualiza-se o discurso de que viver em rede significa viver *online*. Essa resposta reflete a disseminação da tecnologia digital, aspecto que, tal como afirma Lévy (1996), não determina, mas condiciona a sociedade. Por sua vez, nas palavras de Kaio, chama atenção o reconhecimento de que é possível aprender com outras pessoas nas e pelas redes sociais. Sobre isso, Levy (1996) destaca o papel da internet de fomentar a inteligência coletiva que é a possibilidade de qualquer pessoa, nesse espaço, produzir algum tipo de conhecimento e o compartilhar na *web*, a qual se torna um grande repositório de conteúdos e saberes em constantes atualizações. Para esse autor, a *web* possibilita a descentralização do saber, já que não é mais preciso estar nas universidades ou nas bibliotecas para ter acesso ao conhecimento.

No que se refere aos atores sociais que participam das redes sociais – “Quais pessoas vivem em rede?” – a maioria mencionou a possibilidade de todos acessarem, não apontando restrição, como se visualiza nas respostas a seguir:

Respostas à questão 2 da atividade 3

Tatiane: Crianças, adolescentes e empresários.

Elias: As crianças, jovens e adultos enfim todas as pessoas que tiver acesso à internet.

Karina: Muitas pessoas, tais como: crianças, adultos, idosos etc. e tal.

Destaque-se, também, em uma das afirmações a supremacia do uso das redes sociais pelos jovens:

Respostas à questão 2 da atividade 3

Cleverton: Principalmente os jovens, que na atualidade é necessária tanto que até tem nos celulares.

Na afirmação de Cleverton, viver em rede para os jovens “na atualidade é necessária”, isto é, configura-se como um aspecto essencial da identidade juvenil. Na apreciação desse aluno, as redes sociais integram a cultura da juventude, afetando a representação do jovem

atual, ou seja, aquele conectado. Observamos, assim, pela visão dos estudantes que a cultura digital é um aspecto integrante de suas identidades, aspecto fundamental para compreensão de letramento a partir da consideração de sujeitos como interactantes (CERUTTI-RIZZATTI, MOSMMANN, IRIGOITE, 2013), ou seja, que estão sempre em processo de construção de identidade.

Alguns estudantes preferiram focalizar esta questão pelo alcance das redes sociais e, nesse sentido, destacaram:

Respostas à questão 2 da atividade 3

Arthur: A maioria do mundo.

Geovana: Quase todas as pessoas do mundo inteiro para ter acesso às tecnologias;

“A maioria do mundo”, segundo informa Arthur, faz referência ao fato desta prática social estar presente (possivelmente) no mundo (físico) inteiro e, principalmente, no Brasil. A hipérbole nas citações de Arthur e Geovana ajuda na compreensão de que esses adolescentes veem as redes sociais como um fato global e natural, embora saibamos que as redes sociais, por opção ou por condição, ainda não entraram na vida de muitas pessoas. Isso nos leva a compreender que, para eles, não é mais característica apenas dos jovens estar conectado, mas, sim, do mundo, algo condizente com os fundamentos dessa nova ordem social, impulsionados pela globalização, de acordo com que afirmam o Grupo de Nova Londres (1996).

Nessa discussão, também foi proposto a indagação a respeito do que leva as pessoas a viverem em rede. Além de “estar conectado”, constatação presente em quase todas as respostas, outros discursos foram comuns:

Respostas à questão 3 da atividade 3

Loraine: Comunicar, não ter mais nada para fazer, a vontade de estar conectado com as pessoas.

Michel: Querer estar na moda sem ter opinião.

Juliana: O vício ou procurar algo para fazer e não ficar a toa sem fazer nada.

Na resposta de Loraine, depreende-se, também, o discurso comum e recorrente, de apreciação negativa, apesar de não majoritário, que relaciona o uso das redes sociais à disponibilidade de tempo, já que não seria, assim, uma prática útil. Por sua vez, Michel faz referência e critica uma tendência natural na adolescência, o compartilhamento de interesses e afinidades, inclusive, novidades tecnológicas. Já Juliana, inicialmente, reporta-se ao discurso

de preocupação, comum entre pais e educadores, sobre o risco da dependência à internet e suas consequências e, também, reforça o entendimento das redes sociais com um espaço no qual podem agir.

Em relação às possibilidades da rede – “O que é possível fazer em rede?” e “O que as pessoas fazem em rede?” – foram retomadas muitas respostas semelhantes as já discutidas no capítulo analítico anterior, por exemplo, a possibilidade de se comunicar, manter interação etc. Apareceram, além destas, outras relativas à oferta e compra de produtos, ao compartilhamento de notícias, à visualização de vídeos, algumas ações que se relacionam diretamente ao *status* ou à exposição das pessoas na rede, por exemplo, à postagem de fotos e vídeos e detalhes do cotidiano:

Respostas à questão 4 da atividade 3

- Beatriz: Compartilhar notícias, fazer negócios financeiros, trabalhar, pesquisar, conectar-se ao mundo, conversão com outras pessoas, postar *status* sociais.
- Cleverton: Conversar com os colegas, compartilhar coisas de interesse e divulgar coisas que fez ou que são importantes, além de jogos, xingamentos, falar mal dos outros, debochar das coisas. Negócios.
- Loraine: Conversar, posta fotos, compartilha notícias, as pessoas namoram.
- Aline: Conversar, curtir, compartilhar, jogar, postam fotos, protestam, vendem.
- Amanda: Mudam o *status* para relacionamento sério ou enrolado, conversam pelo bate-papo, compartilham, curtem.

O *Facebook* significa também, na vida desses alunos, à medida que acrescenta novas características a práticas que já existiam antes do contexto digital, como as que envolvem falar mal dos outros, debochar das coisas e até mesmo procurar relacionamentos. Essas situações mostram que este contexto digital, tal como expõe Rucruero (2014, p.116), “[...] proporcionam novas formas de conexão social e de manutenção dessas conexões aos atores. Por conta disso, esses sites também são capazes de gerar valores diferenciados específicos para os atores”.

Nesta seção, cujo objetivo foi analisar os atos de dizer sobre a utilização e sentidos das redes sociais em sua vida, em um evento de letramento escolar, como componente de uma atividade pedagógica, foi possível observar, no que se refere ao seu envolvimento com as redes sociais, que os alunos participam de práticas sociais, como conversa com seus amigos, acesso a vídeos e jogos, compras etc., salientando que o principal uso, a conversação, neste contexto é moldado por uma nova dinâmica comunicacional tal qual afirmam Chartier (2002) e Recruero (2014). Por outro lado, compreendemos que, embora o uso revele o valor dessas práticas no cotidiano desses sujeitos, alguns não as reconhecem, nem as legitimam, não

percebem como positivo um aspecto cultural e que compõem as suas identidades. Por sua vez, os sentidos construídos pelos estudantes a respeito do que é viver em rede apontam a percepção da tecnologia como um imperativo presente e que, cada vez mais, condiciona a sociedade ao seu uso, revelando, então, que as novas demandas sociais do mundo contemporâneo (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) fazem parte do contexto daqueles adolescentes. Foi recorrente, também, o destaque conferido ao alcance das redes sociais, como um espaço que permite conexões com todas as pessoas e atividades, inclusive, de reconstrução de valores e práticas (RECUERO, 2014), bem como um espaço destinado também à aprendizagem (LÉVY, 1996), questões estas diretamente relacionadas aos letramentos que são sempre situados e culturais (STREET, 2007).

Neste capítulo, nosso foco foi analisar o envolvimento dos estudantes com a cultura digital, utilizando, para isso, dois eventos de letramentos ocorridos na escola nos quais os alunos tiveram oportunidade de falar e refletir sobre os multiletramentos da cultura digital. De forma geral, mesmo pertencendo a uma pequena cidade do interior do Estado do Paraná, os alunos compartilham, nos seus atos de dizer sobre os usos, aspectos que, de forma geral, caracterizam as práticas multiletradas digitais. O *Facebook*, nesse sentido, tal como propõe o Grupo de Nova Londres (1996), configura-se como o espaço que potencializa a multiculturalidade, tornando-se, pois, um espaço de pleno diálogo entre cultura global e local. Nesse sentido, os estudantes, ao participarem de práticas dessa rede social, criada em um contexto de elite, nos Estados Unidos, país que exerce forte influência comercial e cultural às outras nações, bem como ao se valerem das formas de utilização de linguagem e as ideologias veiculadas nesse ambiente, mostram como algumas ideologias passam a fazer parte da sua. Todavia, é preciso pensar esse *encontro* como um diálogo e não simplesmente uma determinação ideológica ou uma sobreposição cultural, uma vez que os estudantes também levam às redes sociais características que são próprias da cultura local. Por meio dessas atividades, dentre outros aspectos, acreditamos que foi possível fazer com que os estudantes reconhecessem suas participações em práticas do *Facebook* e aspectos contextuais e significados que marcam sua participação em práticas multiletradas. Ao trazermos para a sala de aula a discussão sobre letramentos que fazem parte de seu cotidiano, possibilitamos a motivação de atitudes responsivas ativas, levando-os a elaborar sentidos das práticas que realizam no seu dia a dia.

CAPÍTULO IV

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MULTILETRAMENTOS: LINGUAGEM E SENTIDOS EM REDE

Neste capítulo, conhecendo a cultura digital dos alunos, apresentamos a prática pedagógica que propomos e que trabalhamos em sala de aula. Para tanto, justificamos, na primeira seção, os conceitos teóricos que nortearam a elaboração da nossa prática pedagógica e, na segunda seção, descrevemos os objetivos e objetos das aulas e os procedimentos, enfim a metodologia de trabalho proposta.

4.1 A concepção dialógica de linguagem para atividades de leitura no ambiente escolar: ler é compreender, ler é responder

Tendo em vista a proposição epistemológica a respeito da concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin, bem como a discussão sobre o conceito de letramento pela perspectiva antropológica e cultural, sob a visão dos Novos Estudos sobre o Letramento, valorizando dois aspectos basilares os usos e os significados, e também a exposição sobre os Multiletramentos, apresentamos, nessa seção, a concepção dialógica de leitura para as práticas escolares.

Nosso objetivo é apresentar como o pensamento bakhtiniano a respeito dos fatores que constituem a compreensão no momento da interação verbal, principalmente, a situação de interação mais imediata e o horizonte social mais amplo, podem se constituir como importantes aspectos a serem contemplados nas atividades de leitura em ambientes escolares. Para nosso trabalho, esta questão se torna fundamental, uma vez que as atividades de leitura da prática pedagógica foram elaboradas segundo esses princípios.

No momento da análise, discutiremos como esses elementos aparecem marcados nas respostas dos alunos, fazendo com que a sala de aula torne-se um espaço de construção de sentidos e contribuindo para a formação de um leitor responsivo, ou seja, que leia e responda ativamente, materializando criticamente contrapalavras.

Nesse sentido, começamos a refletir sobre o processo de leitura, conforme o Círculo concebe a compreensão, isto é, como uma atividade inerente à necessidade de resposta que a natureza da linguagem instaura: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 135, grifo do autor). Isso nos leva, em princípio, a

afirmar que, para a concepção dialógica de linguagem, ler é responder. O ato da escuta e o da leitura, de modo geral, nada mais são do que atividades constitutivas do funcionamento da linguagem. São os elos que completam a necessidade de compreensão que todo enunciado concreto apresenta. Sobre esse aspecto, Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 95) reconhecem a impossibilidade de separar estritamente a compreensão da resposta: “É impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”. Sendo assim, as atividades de leitura, no ambiente escolar, precisam se constituir como atividades de compreensão, ou seja, que motivem respostas significativas aos textos, favorecendo, de fato, a formação do leitor.

Nessa perspectiva, tal como enfatiza Bakhtin/Voloshinov (2006), a compreensão não requer, apenas, o reconhecimento do código, do signo linguístico, mas, sim e também das orientações de sentido em uma situação concreta de interação verbal. Sobre isso, Bakhtin/Voloshinov (2006) assinalam que “O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 94). Para o Círculo de Bakhtin, o signo é ideológico, porque traz em si vozes sociais, orientações de sentido e, sempre, motiva uma réplica, uma resposta. Nesse sentido, as práticas escolares de leitura precisam considerar os textos, como enunciados concretos, ou seja, como signos ideológicos, portadores de vozes sociais e que a sua compreensão demanda muito mais do que apenas reconhecer linguisticamente as palavras, sons, imagens ou outras semioses utilizadas.

Assim, aceitamos que “a compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de decodificação fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). O ato de compreender, uma atividade complexa, envolve uma série de conhecimentos, competências e habilidades, tanto no âmbito linguístico (enunciativo) quanto cognitivo. Esses conhecimentos, competências e habilidades são, entretanto, determinados pelos elementos que estruturam cada situação de enunciação. Dessa forma, o processo de compreensão não envolve, apenas, a consideração dos enunciados, mas também a situação de enunciação, principalmente, no que diz respeito aos seus dois aspectos constituintes: a situação de interação mais imediata e o horizonte social mais amplo:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.114, grifos do autor).

Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.115, grifos do autor).

Por isso, assumimos, neste trabalho, uma concepção dialógica de leitura, segundo a qual a compreensão é determinada pela situação única de uso da linguagem e, por isso, os sentidos construídos são, também, únicos, uma vez que cada sujeito é constituído por um horizonte social diferente, o que fará que reaja, ou seja, demonstre apreciações de valor distintas ao enunciado lido. Para Rojo (2013a), a situação de interação se constitui, tendo em vista o funcionamento da esfera de comunicação, o qual incide sobre a participação dos sujeitos, sobre a construção temática dos discursos e a sua materialização nos gêneros.

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante (ROJO, 2013a, p.27)

Nas palavras literais de Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 94), “[...] o essencial na tarefa de descodificação (compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. Isso implica, por conseguinte, que as atividades de leitura, no espaço, e na situação comunicativa instaurada na sala de aula, devem considerar, sempre, o contexto dos textos: a situação de interação imediata, bem como o horizonte social e ideológico dos seus participantes.

No que se refere à situação imediata, não podemos deixar de levar em conta estes elementos:

a) a prática social, a prática multiletrada – ou seja, reconhecer a necessidade social a qual a linguagem atende e como se relaciona com os interesses e a vida da comunidade em que se realiza. Sobre este aspecto, o Círculo assinala:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma **situação pragmática extraverbal** e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, p. 6) (Grifo nosso)

No momento da leitura, é fundamental que se reconheça que prática social de linguagem a ação social que o enunciado em questão atende. Ao relacionarmos a teoria de Bakhtin, com os Novos Estudos sobre o Letramento, entendendo letramento como prática social, é possível afirmar que os enunciados, organizados em gêneros do discurso, ocorrem em eventos de letramentos específicos. Por exemplo, o gênero do discurso sermão faz parte do evento de letramento religioso católico missa, tal como o gênero contrato de locação pode constituir o evento de letramento “local de imóvel”. Sendo assim, nas aulas de Língua Portuguesa, construir sentidos é analisar o uso da linguagem em relação ao evento de letramento ao qual se associa.

b) O local – o contexto que envolve os textos e as características do local físico em que se dá a interação ou ocorre a circulação desses textos; bem como a esfera de comunicação. Isso se relaciona à questão do cronotopo que, para Bakhtin (2003), refere-se à contextualização do enunciado a um contexto temporal e espacial definidos. A esse respeito, Acosta-Pereira e Rodrigues (2014) afirmam: “O estudo do cronotopo, sob essa perspectiva, apresenta-se como a forma de apreender e compreender as experiências sociais, históricas e culturalmente construídas” (p.189).

c) Os objetivos – os propósitos aos quais aquela prática de linguagem procura satisfazer. Sobre isso, entra em cena outro conceito bakhtiniano, o intuito discursivo, isto é, a vontade de dizer do sujeito que se relaciona, também, aos outros elementos da situação mais imediata. Sobre o intuito discursivo, Hila e Ritter (2013) explicam :

Esse querer dizer (ou finalidade da interação) se realiza na escolha de um gênero e é determinado tanto pela especificidade de uma dada esfera de comunicação (entendida como campos ideológicos, como a esfera da ciência, da religião, da educação, etc.) como pelas escolhas temáticas realizadas pelos parceiros da interação, a partir de suas apreciações valorativas (HILA; RITTER, 2013, p. 170).

d) A materialização textual, isto é, a configuração do gênero do discurso – o leitor aciona conhecimentos acumulados – ou é levado a acessá-los – a respeito do gênero em pauta, considerando os seus eixos estruturadores: o tema, a construção composicional e o estilo.

Ainda sobre os gêneros, Rojo (2013a, p. 28) ressalta sua mutabilidade em relação às constantes mudanças na sociedade: “esses modos de dizer cristalizados são também relativamente estáveis, e não padrões imutáveis a serem seguidos modelarmente, eles variam de acordo com os tempos, as culturas e lugares enunciativos e as situações específicas de enunciação”. Considerar o gênero do discurso requer, então, inseri-lo dentro da situação de interação e perceber como os seus eixos operam, funcionam em um evento de letramento. Com relação ao tema, busca-se compreender a significação específica do momento; já quanto à forma de composição, destaca-se à articulação dos signos linguísticos na constituição do enunciado. Especificamente, no caso dos gêneros multissemióticos, o gênero reflete o modo como as linguagens e as semioses foram empregadas/articuladas na construção do texto multissemiótico, do hipertexto e de que forma tais elementos constituem-se como fios para a produção de sentido. Geraldi (2011) estabelece que a materialidade linguística, no processo de construção, só encontra sentido quando associada à dimensão extralinguística:

Isso não quer dizer, obviamente, que os recursos linguísticos deixem de ter qualquer influência: eles estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior; essas informações, por seu turno, se refletem nos elementos estritamente linguísticos, de modo que a significação reconhecida se reveste do tema e das considerações externas que fazem, de fato, o ‘sistema’ funcionar. (GERALDI, 2011, p. 2)

Assim como na leitura de texto constituído apenas pela linguagem verbal, na modalidade escrita, não basta apenas reconhecer e classificar as estruturas linguísticas presentes no texto, mas entendê-las como fios, como pistas para a produção de sentidos. Na leitura dos textos multissemióticos, as diferentes linguagens se justificam como possibilidade de construção de significados, por isso o essencial é compreender a construção das semioses relacionando-as ao contexto, visando sempre à construção de sentido.

Nesse sentido, cabe destacar, conforme evidencia Lemke (2010), que nestes enunciados as linguagens não constroem sentidos isoladamente uma das outras, mas, sim, na interrelação entre elas. Por isso, mais importante do que se analisar separadamente cada semiose no gênero, é compreender como a combinação funciona para a construção de sentido. Rojo (2013a) corrobora com esse posicionamento, mencionando a relação fundamental entre esferas de comunicação e a escolha das mídias e semioses na construção do texto.

As esferas se valem de diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisa, digital) para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles para atingir

suas finalidades e ecoar seus temas, provocando mudanças nos gêneros. [...] Então, as mídias e as tecnologias são escolhas e, de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos, mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade. (ROJO, 2013a, p. 29)

Por meio das atividades de leitura em sala de aula, o professor, então, primeiramente, precisa fazer com que os estudantes reconheçam que, naquela prática de multiletramento, mediada por gêneros do discurso, quais tecnologias, mídias e linguagens foram empregadas. Cabe também buscar a reflexão sobre a forma que tradicionalmente esses elementos são empregados em práticas semelhantes e também o porquê foram selecionados. Cada gênero, tendo em vista sua finalidade na prática social, configurar-se-á de uma forma, e o papel que as semioses desempenham para a construção de sentido também é diferente. Por exemplo, nas notícias publicadas pelos sites de notícia, a utilização da linguagem verbal, na modalidade escrita, ainda parece ser predominante e opera como elemento chave para a produção de sentido, embora junto dela possa haver imagens, links etc. Diferentemente disso, na produção de *videoclips*, a linguagem imagética, principalmente, no formato de vídeo, ganha significação e se associa à canção. Assim, as percepções acerca de como se combinam essas linguagens para a produção de sentidos oportunizam a formação de um aluno para a responsividade. Como são muitas as semioses e os gêneros estão sempre se transformando, ao professor, juntamente, com os alunos, cabe a pesquisa a respeito das semioses, como auxílio à produção de sentidos que extrapolam o contexto imediato, levando os alunos a reconhecerem ideologias capitalistas, mercantilistas, veiculadas por meio dessas semioses.

Com relação ao estilo, na teoria dos gêneros, refere-se tanto à forma particular do autor de um texto se manifestar quanto também o estilo particular de um gênero, ou seja, suas características particulares. Nos eventos de letramento, no espaço pedagógico, uma estratégia é desenvolver a capacidade para o reconhecimento de elementos que são característicos de eventos de letramento juntamente com a reflexão sobre porquê ocorrem. Por exemplo, em um evento de multiletramento cujo objetivo seja a leitura de *homepages*, identificar os diferentes estilos de formatação da página tendo em vista a esfera, por exemplo, os sites institucionais, relacionados às esferas públicas, tendem a aparecer visualmente, com cores menos chamativas, diferentes de outros que optam por outras características.

e) Os parceiros da interação – autor e leitor, principalmente, no que se refere ao papel social de cada um deles.

Rojo (2013a) considera como fundamental, para a produção de sentido, a apreciação valorativa dos sujeitos das práticas interativas:

[...] o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto sobretudo é apreciação de valor ou a avaliação axiológica (ética, política, estética, afetiva; Bakhtin/Voloshinov, 1981[1929] que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático em pauta, que apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado (ROJO, 2013a, p. 28)

Nas atividades de leitura, deve-se conhecer quais imagens, isto é, qual representação o autor do texto tem em relação a si e também ao seu interlocutor. Da mesma forma, é preciso considerar quais vozes sociais permeiam o discurso do autor. Por sua vez, é necessário que o professor faça a mediação do confronto, oferecendo pistas para que, quando possível, os estudantes possam confrontar sua visão com as do autor, do professor, ou apresentar-lhes outra leitura já realizada do texto. Neste quesito, abre-se possibilidade para um amplo debate no que concerne à diversidade cultural, evidenciando como as características culturais são relevantes na constituição do discurso de cada sujeito.

Por outro lado, no que consiste ao horizonte social mais amplo, parece ser necessário que se busque articular a forma como os elementos da situação imediata foram determinados pela esfera de atividade humana em que estão inseridos e, conseqüentemente, pela formação ideológica, ou seja, as vozes sociais e as apreciações valorativas que perpassa essa atividade. O Círculo de Bakhtin assim afirma:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.96)

Para o Círculo de Bakhtin, não existe signo sem ideologia, sendo assim nos enunciados escoam as vozes sociais que permeiam a constituição dos discursos e dos sujeitos em sociedade. Por ser assim, também nas práticas de leitura é fundamental que se abra um espaço para o reconhecimento e discussão das vozes que constituem os textos lidos.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva; Cada

enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

No processo de compreensão do jogo interlocutivo, tendo em vista a propriedade histórico-social, sobretudo, ideológica da linguagem, há também um encontro e, a partir disso, vários desdobramentos entre as vozes sociais, ou seja, os discursos com suas ideologias a respeito dos aspectos da vida cotidiana. A análise das vozes sociais, dos discursos torna-se uma possibilidade de conhecer quais os horizontes sociais os participantes da interação compartilham.

Nesse processo, outro aspecto envolvido e fundamental na visão do Círculo é a apreciação valorativa: “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 138). As apreciações valorativas, também de orientação social e ideológica, conforme ressaltam Acosta-Pereira e Rodrigues (2014), demonstram a relação estabelecida entre os sujeitos da interação. Hila (2013, p. 63) explica que a apreciação valorativa “envolve as nossas compreensão e julgamentos da própria vida, com base em nossas visões de mundo e, também, a forma como utilizamos os signos (entoação, gestos, por exemplo)”. Dessa forma, conhecer as apreciações valorativas é, também, conhecer as relações entre os sujeitos da interação no processo dialógico, conforme Bakhtin (2003):

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é **exprime a relação do falante com os enunciados outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado.** (BAKHTIN, 2003, p. 298) (grifo nosso)

Neste caso, o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Sob essa concepção, a leitura abarca uma situação do caráter enunciativo em que se imbricam os discursos construídos pela e na interação por meio da linguagem, os quais, por sua vez, revelam diferentes concepções para aquilo que existe no mundo, visto que, segundo o Círculo de Bakhtin, todo signo é ideológico e, portanto, é na palavra, signo por excelência,

que os confrontos de poder, as lutas de classes, as identidades são constituídos. Sendo assim, ler é responder, ler é construir contrapalavras: “Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 135, grifo do autor). Assim, se ler é compreender e compreender é uma resposta, ao se considerar a representação dos sujeitos em cada situação de enunciação em que os processos interativos foram estabelecidos, a atividade de leitura se constitui como uma oferta de contrapalavras:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto traz (GERALDI, 2007, p. 43).

Nas situações de interação, no espaço do ciberespaço, a oferta de contrapalavras demanda considerar os múltiplos letramentos e, por isso, as competências e habilidades necessárias para a leitura de hipertextos.

Portanto, com o advento da internet, novas possibilidades enunciativas se potencializaram, e, por conseguinte, diferentes competências e habilidades para a leitura e produção de textos passaram a ser requeridas. Assim como em outro momento da nossa história passamos da leitura em voz alta para a leitura silenciosa (CHARTIER, 2002), nesse momento histórico, a internet possibilitou uma nova forma de escrita, de edição, de distribuição e de leitura. A escola emerge como o espaço para ofertar aos alunos instrumentos que possam auxiliá-los a se tornarem construtores de contrapalavras nas práticas de letramento da e na rede.

Nesta seção, discutimos o enquadramento teórico que subsidiou a nossa proposta pedagógica. Na próxima, apresentamos a prática pedagógica de multiletramento desenvolvida para esta pesquisa-ação.

4.2 Prática pedagógica:

Contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio da inserção dos multiletramentos, requereu, sobretudo, uma fundamentação epistemológica e metodológica do trabalho proposto. Entendemos por prática pedagógica de multiletramentos situações de ensino-aprendizagem que insiram, no ambiente escolar, práticas multiletradas privilegiando não a escolarização, mas, sim, a construção de significados sociais.

Para a construção da prática pedagógica de multiletramentos, os primeiros encaminhamentos empreendidos foram a investigação e a análise do envolvimento dos estudantes com os multiletramentos, procedimentos realizados por meio de uma atividade investigativa. Assim como propõe Street (2003, 2007, 2010 e 2014), foi possível conhecer um pouco sobre os seus usos e significados dos multiletramentos. Pela interpretação desse contexto, observamos que a cultura digital desses adolescentes relacionava-se à utilização, em grande parte, das redes sociais. São sujeitos que se inseriram no momento histórico-social em que, no Brasil, a tecnologia tornou-se mais acessível e a participação em redes sociais *online* crescia exponencialmente, aspecto que contribui para significar a relação que eles mantinham com essa cultura.

Por esse motivo, escolhemos, para a prática pedagógica, os multiletramentos que circulam na rede social *Facebook*, por ser bastante acessada entre os alunos e por oportunizar várias possibilidades de refletir sobre a linguagem, evidenciando o caráter híbrido e multissemiótico dos textos, tal como a sua multiculturalidade. Isso permitiu que as demandas locais preenchessem com suas singularidades as atividades de letramento realizadas na escola, na tentativa de, como adverte Street (2007, 2014), não privilegiar apenas elementos da cultura dominante, mas valorizar a ideia de que letramentos são muitos, porque, sobretudo, são formados local e culturalmente. Cabe ressaltar que, ao se inserir os letramentos locais no ambiente escolar, principalmente, os que emergem do contexto da tecnologia digital, não pretendemos abordá-los, segundo uma visão puramente funcional, conforme adverte Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), mas, propor uma prática reflexiva que possa atuar na constituição desses sujeitos (GERALDI, 1997), contribuindo para a formação de adolescentes, que saibam responder às situações de interação no contexto das tecnologias digitais, reconhecendo suas ideologias, quanto de outras de que forem participar.

Tendo em vista a concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin, e também a concepção de multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; ROJO 2012, 2013), buscamos promover o diálogo entre o uso e a reflexão para que, com isso, a inserção de práticas multiletradas no contexto escolar não perdesse a sua característica singular e, ao mesmo tempo, privilegiasse a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e da construção de sentidos de textos multissemióticos, justificando sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se configurou como o maior desafio, pois, ao se trazer para o contexto escolar letramentos de outras esferas e com tecnologias ainda pouco utilizáveis nesse espaço, buscou-se ultrapassar as barreiras da mera escolarização (STREET, 2014), promovendo um

ambiente de reflexão sobre a linguagem, letramentos e sentidos realmente significativos. Assim, a nossa prática pedagógica de multiletramentos justificou-se – não só por trabalhar com as diferentes semioses, mas, sobretudo, por discutir a sua relevância para os sentidos construídos nas práticas de interação realizadas no contexto do *Facebook*.

A prática pedagógica multiletrada foi denominada de “*Linguagem e sentidos na rede social Facebook*” e ancorou-se no seguinte objetivo:

Objetivo geral: Desenvolver atividades que visem à compreensão do processo de construção de sentidos e das identidades por meio da reflexão sobre práticas multiletradas realizadas na rede social *Facebook*.

Para que esse objetivo se concretizasse, o encaminhamento metodológico das atividades da prática pedagógica organizou-se em duas etapas: inicialmente, a contextualização e a discussão das redes sociais na vida dos estudantes, a fim de se construir sentidos a respeito do que significa viver em rede naquele contexto e, no segundo momento, o estudo sobre as práticas de multiletramentos do *Facebook*, ou seja, a discussão sobre a construção de perfis pessoais e, especificamente, práticas de leitura e análise da *fanpage* Homer Corintiano.

A prática pedagógica foi organizada em seis atividades, as quais foram trabalhadas em 10h/aulas na escola, realizadas entre o final do mês de setembro até o final do mês de outubro de 2013, mais algumas atividades realizadas fora do ambiente escolar, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição das atividades da prática pedagógica

PRIMEIRA PARTE: REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> : SIGNIFICADOS LOCAIS E GLOBAIS	
Primeira atividade:	Criação de um grupo da turma na rede social <i>Facebook</i> .
Segunda atividade:	Questionário sobre os significados locais do envolvimento com as redes sociais.
Terceira atividade:	Debate: O que significa viver em redes sociais online? Dos significados locais aos globais.
SEGUNDA PARTE: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO <i>FACEBOOK</i>	
Quarta atividade:	A construção da identidade no <i>Facebook</i> : o perfil pessoal.
Quinta atividade:	A construção da identidade no <i>Facebook</i> : análise da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.
Sexta atividade:	Leitura de postagens da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

A prática pedagógica congregou dois pontos essenciais que marcaram a escolha metodológica: o uso e a reflexão. Primeiramente, o uso, porque os estudantes tiveram contato, em sala de aula, com práticas comuns as que realizam em seu cotidiano: o acesso, a discussão sobre perfis pessoais e a leitura de *fanpages* que figuram nessa rede social. Por outro lado, a reflexão, porque tiveram a oportunidade de não apenas usarem, mas também refletirem sobre as práticas que já realizam, concentrando o foco na utilização da linguagem, na configuração do letramento, associando-se esses elementos à construção de identidades. Ressaltamos que esse movimento de uso e reflexão nos mostrou o que é a escola e sua função, corroborando a seguinte afirmação de Geraldi (2008, p. 1) “Em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir”.

Primeira atividade: Criação de um grupo da turma na rede social *Facebook*

Na primeira atividade, realizada em uma aula, nosso objetivo foi nos valer de uma prática comum no *Facebook*, isto é, a criação de grupo, como uma ferramenta para facilitar a interação entre os sujeitos participantes. Acreditamos que este instrumento (por isso escolhido como primeira atividade) seria capaz de oportunizar a união entre práticas escolares e não escolares, aproximando-as e diminuindo a lacuna existente práticas letradas entre esses espaços.

Para a realização desta atividade, os alunos foram levados até o laboratório de informática, acessaram o *Facebook* e se cadastraram no grupo criado pelo professor, chamado de “Oitavo D”. Com exceção de dois alunos, todos os outros tinham um perfil nessa rede social. Estes dois estudantes acompanharam as atividades com os demais colegas.

No laboratório de informática, havia 20 computadores que foram cedidos pelo governo estadual pelo Programa Paraná Digital, que bloqueavam o acesso a redes sociais, ao *Youtube*, bem como a alguns *blogs*. Além destes, havia os 16 computadores cedidos pelo PROINFO, programa do Governo Federal, que permitiam acesso às redes sociais. Entretanto, no laboratório de informática e funcionando, havia apenas 6 computadores²¹. Desse modo, os alunos se revezaram para poder se cadastrar no grupo. Além disso, havia um projetor conectado ao notebook do professor para orientar possíveis dúvidas quanto à atividade.

²¹ Estragados, no laboratório de Informática, havia outros seis computadores. Alguns computadores não funcionavam tendo em vista a má instalação, sendo comum a fiação enrolada, aparelhos sem cabos etc. Os demais estavam em outros locais da escola: na sala dos professores, bem como na biblioteca.

Essa primeira atividade foi essencial, porque o comportamento dos estudantes trouxe aspectos a serem considerados nas demais atividades. Constatou-se, inicialmente, uma euforia para acessar o *Facebook* na escola, parecendo que eles estavam, finalmente, usando um aparelho proibido. Muitos alunos, que também tinham celulares, perguntaram-me qual era a senha do sinal WIFI para que pudessem utilizar em seus aparelhos, entretanto, eu não fui autorizado pela direção da escola a fornecer-lhes esse dado.

Conforme já esperado, durante a aula, começaram a aparecer atitudes desafiadoras à prática, por exemplo, a utilização do *Facebook* para outras finalidades. Sendo assim, muitos começaram a conversar com outros amigos pelo *chat* disponível na rede social, bem como visualizar seu perfil, dentre outras ações. Como havia poucos computadores e eles estavam se revezando, essa situação trouxe alguns impasses, por exemplo, reclamações dos alunos, o que exigiu uma monitoração atenta para que o objetivo proposto fosse contemplado.

Em relação ao comportamento dos estudantes, foi compreensiva a forma como reagiram. A própria interface, a configuração e os usos dessa rede social levam a pessoa a explorar a página, diante de tantas informações que comumente são expostas na tela. Isso aponta para uma dificuldade de se inserir, em ambiente educacional, letramentos de outros contextos, como os da cultura digital marcados pela agentividade e descentralização. Sobre isso, destaca-se a reflexão de Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015, p.262):

[...] nossos alunos se caracterizam pela necessidade de mudanças constantes de foco e de atenção, evidência disso parece ser a forma como dividem sua atenção entre vários focos ao mesmo tempo e mudam tais focos com uma rapidez pouco para adultos imigrantes nas novas tecnologias.

Essa atividade trouxe novas demandas à prática: Como trabalhar com o *Facebook* em sala de aula não tendo um computador para cada aluno? O que fazer para que os estudantes concentrassem sua atenção na atividade escolar, minimizando as ações que diretamente não estavam relacionadas à atividade pedagógica?

Como não havia possibilidade de mais computadores serem instalados, optou-se por concentrar a prática realizada via projeção por meio do meu computador, entendendo que isto traria prejuízos, tendo em vista que contribuiria para a descaracterização da prática de multiletramento de seu ambiente natural, uma vez que o contato pessoal, único, personalizado é típico do ambiente digital. Todavia, com o propósito de contribuir para que as práticas de multiletramento, mesmo que com limitações, ocorressem no ambiente escolar, decidimos prosseguir, resgatando sempre as características contextuais para que essa barreira pudesse ser

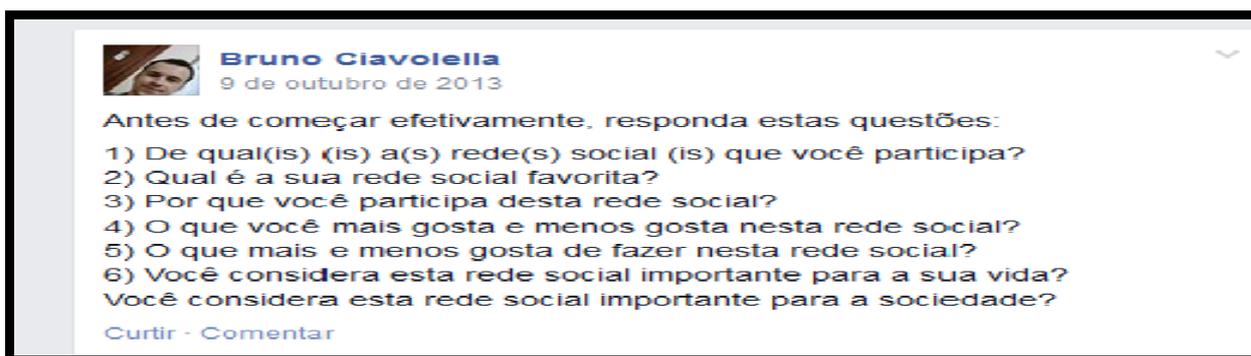
ultrapassada e um trabalho significativo, cujo foco maior é a construção de sentidos, pudesse ser atingido.

Segunda atividade: Questionário sobre os significados locais do envolvimento com as redes sociais

Após a criação do grupo da turma no *Facebook*, o professor, nesse ambiente, postou um questionário com seis perguntas, que foram respondidas, como atividade de tarefa, isto é, em horário extraescolar, com o propósito de conhecer mais detalhes sobre o convívio dos estudantes com as redes sociais, possibilitando, assim, a compreensão dos usos e dos significados dessa prática na vida deles para que, em sala de aula, a partir destas respostas, pudéssemos realizar o debate sobre os significados locais das redes sociais na vida desses sujeitos.

O intuito de legitimar os letramentos locais e discutir os significados sociais, como defende Street (2014), justificou a proposição dessa atividade. Buscamos contextualizar as redes sociais a partir da ótica local, a fim de que os alunos pudessem reconhecer, em sala de aula, como objeto de ensino, usos sociais da língua que compõem o seu cotidiano e que atuam diretamente na constituição de sua identidade. As perguntas postadas no grupo foram estas:

Imagem 1: Publicação de questionário no grupo do *Facebook*



Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Dessa forma, acreditávamos resgatar, por meio desta atividade, a validade de se compreender o letramento sob a perspectiva sociocultural dos sujeitos que a realizam, tal como preconiza Street (2014), para que, a partir disso, pudesse se encaminhar o diálogo com usos e sentidos diferentes e, assim, compreender a multiculturalidade que existe no ciberespaço (GRUPO NOVA LONDRES, 1996).

Como foi uma atividade realizada em ambiente extraescolar, a discussão a respeito dessas questões ocorreu no encontro seguinte, juntamente com a próxima atividade.

Terceira atividade: O que significa viver em redes sociais online? Dos significados locais aos globais

Na terceira atividade, nosso objetivo foi promover um debate com o seguinte tema: “O que significa viver em redes sociais *online*?”. Com essa atividade, buscamos contextualizar os horizontes sociais, culturais e históricos que permeiam as práticas multiletradas realizadas no contexto virtual, mais especificamente, nas redes sociais, promovendo, na discussão, um diálogo entre os significados locais, isto é, representativos da cultura dos estudantes, com os globais, ou seja, com os propósitos dessa prática e com os usos prototípicos desses letramentos.

Para tanto, além das questões respondidas pelos estudantes no grupo da turma, propusemos outras que foram, primeiramente, respondidas por escrito e depois expostas oralmente, com o intuito de promover o debate e a reflexão sobre o que significa viver em rede e como as redes sociais afetam, atualmente, a vida das pessoas. As questões que utilizamos nesse momento foram estas:

Quadro 3: Questões para o debate da terceira: “O que é viver em rede?”

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1- O que é viver em rede?2- Quem vive em rede? Ou seja, quais pessoas possuem redes sociais?3- O que leva às pessoas a viver em rede?4- O que é possível fazer com as redes sociais?5- E o que, geralmente, as pessoas fazem com as redes sociais? |
|--|

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

A opção por esta atividade justificou-se pela necessidade de reconhecer como os multiletramentos significam, diferentemente, em cada contexto, promovendo a discussão sobre como as novas demandas sociais do mundo contemporâneo são vistas pela realidade local. Acreditamos, assim, estar contribuindo com uma abordagem de multiletramentos que privilegia o desenvolvimento crítico do sujeito face ao contexto, inclusive, tecnológico e digital em que vive. Dessa forma, ganha relevância e sentido a inserção de práticas multiletradas no contexto escolar, conforme advogam Lankshear e Knobel (2008) e Kalantzis e Cope (2009).

Nessa aula, não utilizamos o computador, mas os alunos foram levados até a sala de informática, ambiente no qual aconteceu a maior parte dos encontros. Primeiramente, fiz uma breve contextualização a respeito das redes sociais *online*. Logo após iniciamos um debate, focalizando, inicialmente, os significados e os usos locais das redes sociais, utilizando, para isso, as questões da atividade anterior, respondidas no grupo do *Facebook*. Logo após, discutimos as questões respondidas nesta terceira atividade sobre os aspectos mais globais da tendência de viver em rede atualmente. O objetivo foi proporcionar uma discussão sobre as redes sociais, a fim de relacionar os significados locais, ou seja, aqueles comuns ao grupo em diálogo com usos e significados prototípicos dessas práticas de multiletramentos.

Essas três primeiras atividades constituem o primeiro momento da prática pedagógica de multiletramentos, cujo objetivo principal foi propiciar um debate a respeito do significado das redes sociais na vida dos alunos, uma vez que, conforme advoga Street (2010), os usos e significados dos letramentos são únicos.

Quarta Atividade: A construção de identidade nas redes sociais: o perfil pessoal

Na quarta atividade, por meio de uma atividade oral, o objetivo foi discutir o processo de representação dos sujeitos por meio do perfil pessoal no *Facebook*. O material de apoio utilizado foi este:

Quadro 4: Material pedagógico - quarta atividade

	<p style="text-align: center;">A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NAS REDES SOCIAIS</p> <p>Nas redes sociais, cada membro, cada participante é muito importante, uma vez que, a partir dele, novas relações, novas conexões são realizadas. Um perfil, nas redes sociais, é muito mais do que a descrição da pessoa que ingressa na rede, mas, sim, revela traços da personalidade, da identidade da pessoa. A forma como nos apresentamos, nas redes, é, então, essencial para que novas pessoas nos adicionem e, também, para nos apresentarmos para as outras pessoas.</p> <p>Questões para debate:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Há diferenças entre um sujeito do mundo real e um sujeito do mundo virtual?2) Já ouviram falar do ditado popular “a primeira impressão é a que fica”? Como nós podemos relacionar este ditado com o perfil de um usuário <i>Facebook</i>?
---	--

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Para essa aula, os alunos novamente receberam um material impresso a respeito das atividades que compunham a prática. Havia, também, em projeção, a rede social *Facebook*, aberta na minha página pessoal.

No início da aula, fiz uma contextualização sobre a característica das redes sociais que é a criação de uma conta e, por conseguinte, de um perfil, de um ambiente próprio para cada usuário, capaz de ser caracterizado, tendo em vista as opções da rede, com as preferências pessoais. Nesse ensejo, perguntei aos alunos se o perfil de uma rede social pode ser caracterizado como um documento de identidade daquele contexto. Em certa medida, responderam que sim, uma vez que é possível encontrar além de uma foto, vários dados sobre a vida do sujeito.

Nesse momento, falei a respeito da importância do perfil para a criação de laços na rede social, ou seja, para que se faça novos vínculos e/ou amigos. Houve, conforme esperado, as menções de que as pessoas muitas vezes adicionam as outras, mesmo que não se conheçam pessoalmente, pelo interesse despertado pela foto e as informações do perfil. Muitos dos alunos demonstraram conhecer ser possível configurar o perfil para que fique restrito, controlando, assim, a privacidade e a segurança.

Logo após, foi proposto, apenas oralmente, que discutissem a primeira questão: “Há diferenças entre um sujeito do mundo real e o sujeito do mundo virtual?” De imediato, o ponto em questão foi: aparências físicas. Os estudantes responderam que, geralmente, as pessoas colocam fotos com retoques e naquele contexto são mais bonitas do que pessoalmente. Alguns alunos mencionaram que interagem mais pelas redes sociais, alegando um contato mais contínuo, ou seja, durante vários momentos do dia. Nesse sentido, prosseguiram com comentários sobre as diferenças entre o comportamento *online* e *off-line* e com indagações a respeito do por que isso acontece, ou seja, as justificativas para este tipo de postura. A esse respeito, as colocações centraram-se no possível convite à exposição, bem como a sensação de segurança, invólucro proporcionado pela *web*, como se este contexto virtual protegesse, privasse do real e, por isso, permitisse comportamentos diferentes.

Para se pensar na representação de um perfil, por conseguinte, da forma como esta construção é um fator que compõe a(s) identidade(s) ali constituída(s), indagamos a respeito da imagem e, também, da apreciação valorativa que fazemos constantemente das pessoas com as quais interagimos. Para tanto, foi perguntado: “Já ouviram falar do ditado popular ‘a primeira impressão é a que fica’? Como nós podemos relacionar este ditado com o perfil de um usuário do *Facebook*?”. Destacaram, a partir disso, apreciações sobre o ato de julgar pela aparência e até que ponto isso seria ou não realmente verdade. Nesta parte, muitas falas ecoavam discursos religiosos, morais e também do politicamente correto. Houve também

comentários relativos ao fato de as empresas espionarem o perfil dos candidatos à vaga de empregos, bem como sobre a segurança, principalmente, com enfoque à exibição.

Acreditamos que, por meio dessa discussão, iniciamos uma conversa de que tudo significa pela linguagem, inclusive, nosso corpo, o modo como falamos e isso se estende para as redes sociais, ambiente no qual se visualiza mais notoriamente como as linguagens se fazem presentes neste processo de construção identitária. O debate em sala de aula privilegiou a reflexão sobre esse letramento. Acreditamos, assim, que possa ter ajudado no processo de ressignificação do próprio significado atribuído a essa rede social.

Quinta atividade: A construção de identidades no Facebook: análise da *fanpage* Homer Corintiano

Na atividade anterior, buscamos refletir sobre as representações do sujeito no perfil pessoal. Para ampliar essa discussão sobre a construção de sentidos sobre um evento multiletrado no *Facebook*, optamos por explorar: a *fanpage*, que “é uma página que pode ser criada por qualquer usuário no *Facebook* e que é, normalmente, direcionada a algum tipo de conteúdo específico. Outros usuários podem tornar-se “fãs” e assim receber o conteúdo publicado pela *fanpage*” (RECUERO, SOARES, 2013, p. 240). Existem diferentes tipos de *fanpages*, com os mais diferentes propósitos, dentre elas, destacam-se as de artistas e cantores famosos, de marcas e produtos, bem como as inspiradas em personagens de filmes, desenhos, em assuntos do cotidiano etc. Escolhemos para nosso estudo a *fanpage* “Homer Corintiano”. Trata-se de uma página destinada a unir o grupo de torcedores corintianos, a fim de satirizar e espalhar violência simbólica, preconceito social sobre os torcedores de times adversários, principalmente, os rivais: os são paulinos, os palmeirenses e os santistas, dentre outros. Nesta atividade, nosso objetivo foi propor uma prática de leitura a respeito dessa *fanpage*, a fim de que os estudantes lessem e compreendessem sentidos, além de entrar em interação com uma situação comum nesse ambiente. A partir desta quinta atividade, a prática consistiu, prioritariamente, em atividades de leitura.

Consideramos, amparados na concepção bakhtiniana de linguagem, a leitura como um ato dialógico de resposta, inerente ao processo interativo. Bakhtin/Voloshinov (2006) elegem dois elementos como primordiais para a construção do sentido: a situação de interação mais imediata e o horizonte social mais amplo.

Assim, as perguntas de leitura tiveram por propósito desenvolver atitudes responsivas a respeito dos elementos (culturais, contextuais) que constituem essa prática multiletrada para que, com isso, os alunos realizassem uma atividade significativa de compreensão, ou seja, de construção de sentidos de uma prática do *Facebook*. As questões elaboradas, nesse momento, abrangeram os aspectos necessários à compreensão da configuração dessa prática letramento, contemplando os elementos que constituem as condições de produção, sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 5: Condições de Produção para as questões de leitura

SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO IMEDIATA
<ul style="list-style-type: none"> • A prática social, a prática multiletrada;
<ul style="list-style-type: none"> • cronotopo (tempo/espaço) – o contexto que envolve os textos e as características do local físico em que se dá a interação ou ocorre a circulação desses textos; bem como a esfera de comunicação;
<ul style="list-style-type: none"> • o objetivos, intuito discursivo – os propósitos aos quais a prática de linguagem procura satisfazer;
<ul style="list-style-type: none"> • a configuração do gênero do discurso e seus eixos estruturadores: o tema, a construção composicional e o estilo;
<ul style="list-style-type: none"> • os parceiros da interação – autor e leitor, principalmente, no que se refere ao papel social de cada um deles.
HORIZONTE SOCIAL MAIS AMPLO
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciações valorativas, juízos de valor e vozes sociais (discurso/ideologia).

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Nesta quinta atividade, utilizamos as seguintes questões de leitura:

Quadro 6: Material pedagógico da quinta atividade

<p>1) Acesse a seguinte página do <i>Facebook</i> https://www.facebook.com/HomerCorintiano, navegue por essa página e, logo após, responda às seguintes questões:</p> <p>a) O que é o personagem HomerCorintiano? Qual é o objetivo desta página?</p> <p>b) Como é o personagem HomerCorintiano, ou seja, como este personagem é caracterizado? Justifique com elementos desta página.</p> <p>c) Homer Corintiano é uma página muito famosa? Ou seja, têm muitos adeptos? Por meio da visualização da página, qual é o tipo de público que curti esta página?</p> <p>d) Qual é o objetivo das publicações desta página?</p> <p>e) Quais são as ações publicadas pelo moderador, autor desta página?</p> <p>f) Que tipo de conteúdo geralmente é publicado por este perfil? Para responder esta questão, faça um levantamento das últimas postagens desta página.</p> <p>g) Nessas postagens, há o predomínio mais de linguagem escrita ou da linguagem visual, ou seja, das imagens?</p> <p>h) Após você ter acessado esta página, você passará a curti-la? Por quê?</p>

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

Com a pergunta “a”, buscávamos a compreensão a respeito do personagem representado na *fanpage*. Todo evento de letramento ocorre em um lugar, um tempo, em um cronotopo (BAKHTIN, 2003) entre participantes, sujeitos sociais, com singularidades e subjetividades (GERALDI, 2007) que usam a modalidade escrita da língua, bem com as demais semioses e compreender esses elementos é tarefa essencial para se alcançar um entendimento sobre essa prática e como os alunos a reconhecem, ou seja, quais sentidos materializam em suas respostas. Ao se questionar sobre o objetivo da *fanpage*, almejávamos que se entendesse qual o intuito discursivo presente, ou seja, a finalidade desta forma de agir pela linguagem nesse evento de letramento.

A próxima questão “b” trata especificamente da representação da identidade do personagem “Homer Corintiano”. Focalizamos a discussão de que Homer Corintiano, nesse ambiente, não é apenas um personagem fictício corintiano, mas que, em formato de página, isto é, como se fosse um perfil, um usuário, faz representar papéis sociais relacionados a uma identidade específica: a de alguns tipos de torcedores corintianos. Com esse exercício, tinha-se como objetivo oportunizar, pedagogicamente, uma prática de análise que unia os aspectos contextuais com os de organização do enunciado, permitindo, assim, um exercício dialógico de construção de sentido. Essas atividades, paulatinamente, contribuíram para a tomada de consciência do processo de significação e constituição do sujeito por meio da linguagem Geraldi (1997).

A próxima pergunta “c” pôs em destaque uma característica importante dessa prática multiletrada: a visibilidade da página e o quanto o público a ela se conecta; por isso o questionamento se havia ou não muitos adeptos, aspecto fundamental para esta prática social de uso da linguagem. A possibilidade da criação de uma *fanpage*, em vez de um perfil comum, em muitos casos, refere-se exatamente a possibilidade de obter um alcance maior de exposição, bem como de permitir a conexão entre página e usuário de forma imediata, já que não é requisito solicitar amizade. A quantidade de pessoas que segue a *fanpage* interfere no seu funcionamento, quanto mais seguidores, mais atualizações são esperadas, uma vez que, com isso, é possível fazer com que novos usuários passem a segui-la. Nosso interesse foi, então, debater a visibilidade de uma *fanpage* como característica dessa prática multiletrada. Além disso, na mesma questão, foi questionado o perfil de público, ou seja, de usuários que aderem e passam a seguir a página. Com isso, passamos a refletir sobre os participantes da interação e, conseqüentemente, sobre as avaliações valorativas e impressões que

necessariamente fazem parte desse jogo interlocutivo, abarcando, também, a dimensão do horizonte social mais amplo.

As questões “d”, “e”, “f” e “g” focalizaram o objetivo das publicações da *fanpage* Homer Corintiano. Nosso intuito foi desenvolver a consciência do agir pela linguagem, incentivando a reflexão de que os textos ali publicados contêm propósitos específicos. Ou seja, que essa prática multiletrada possui atores sociais que, na interação, produzem sentidos, os quais nos ajudam a compreender as relações de poder, de identidade etc. Com enfoque especificamente na configuração dos enunciados dessa página, indagamos também sobre as diferentes semioses que os compõem, com a finalidade de também desenvolver a capacidade de reflexão sobre esse tipo de enunciado (LEMKE, 2010, ROJO, 2012, 2013), que caracteriza um evento de multiletramento (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

Por fim, a última pergunta (“h”) teve por propósito investigar a apreciação valorativa dos estudantes a respeito da página. Para tanto, fizemos alusão a duas ferramentas disponíveis nesse próprio ambiente “curtir” e “compartilhar”. Recuero (2014, p. 120) relata uma pesquisa que investigou as ações pragmáticas feitas por botões no *Facebook*, como o “curtir”, o “compartilhar”, sobre o “curtir” afirma: “‘Curtir’, portanto, parece ser percebido não apenas uma forma de divulgar a informação, também uma forma de legitimar a face do outro através de concordância e apoio. Não se trataria, assim, de apenas tomar parte na conversação, mas, igualmente, de legitimar aquilo que é dito pelo outro”.

Essas questões, de forma geral, buscaram suscitar a atitude responsiva, ou seja, estimular os estudantes a materializarem contrapalavras, isto é, um posicionamento próprio, resultado da compreensão dos textos que leram.

Sexta atividade: leitura de postagens da *fanpage* Homer Corintiano

A sexta atividade envolveu mais aulas e constitui-se mais precisamente em exercícios de leitura sobre textos postados na *fanpage* Homer Corintiano com o objetivo de, além de promover uma possibilidade de reflexão e construção de sentido tendo vista a construção de identidade desse personagem, continuar a desenvolver diferentes habilidades, principalmente, relacionadas à leitura do texto multissemiótico. Para tanto, foram escolhidos três textos: a capa dessa página, bem como duas postagens. Como no encontro anterior, esses textos, além de estarem projetados via *datashow*, foram entregues de forma impressa para os estudantes.

No primeiro exercício de leitura, o primeiro texto escolhido para a atividade de leitura foi a capa da Página Homer Corintiano, conforme se visualiza na imagem 2:

Imagem 2: Capa da *fanpage* Homer Corintiano



Em relação a este texto, responderam as seguintes questões de leitura:

Quadro 7: Questões de leitura sobre o texto: “Capa da *fanpage* Homer Corintiano”

- 1) A “Capa” deste perfil traz elementos de qual famoso desenho animado? Como é possível relacionar elementos característicos deste desenho com a página construída no *Facebook*?
- 2) Quais elementos presentes na imagem da “Capa” deste perfil ajuda a caracterizar o personagem “Homer Corintiano”?
- 3) Na descrição desta página, tem-se o seguinte texto: “Sou Homer Simpson e faço parte do bando de LOUCOS /O/”. Como se pode interpretar este enunciado? O fato da palavra “LOUCOS” estar escrita em caixa alta, ou seja, com todas as letras maiúsculas, acrescenta algum sentido diferente a este texto?

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

A primeira questão de leitura deste texto promoveu um diálogo entre os horizontes sociais mais imediatos e amplos que perpassam o enunciado. A construção dessa página se faz em referência a um personagem de grande sucesso mundial, o Homer Simpson e traz elementos importantes para a construção de sentido, uma vez que o personagem da página corintiana carrega consigo muitos traços da identidade do Homer do desenho animado, bem como das ideologias norte-americanas presentes nesse seriado. Por esse motivo, na primeira questão sobre este texto, o objetivo foi resgatar as vozes sociais de outros contextos presentes nesse texto, despertando a consciência de que a escolha desse personagem para a criação da *fanpage* não foi aleatória, mas proposital e traz em si sentidos. Tal como no seriado, o personagem é apresentado como um sujeito caricato e que não se preocupa em corresponder

às expectativas dos valores tradicionais, em outras palavras, não se encaixa no perfil “politicamente correto”, além de espalhar, de forma sarcástica, diversas formas de violência simbólica e preconceito social. Compreender esses elos de intertextualidade torna-se fundamental não apenas para entender simplesmente esse enunciado, mas a representação de torcedor corintiano apresentada nesta situação de interlocução, fazendo da leitura um processo dialógico tal qual se teoriza na concepção bakhtiniana de linguagem.

Com a segunda pergunta, enfatizamos a construção de sentidos por meio dos elementos da linguagem não verbal, uma vez que se trata de um texto multissemiótico, no qual a imagem é o recurso semiótico em destaque, aspecto importante para essa prática multiletrada e também para a nossa pesquisa, posto que consideramos essencial, cada vez mais, propor situações em que os estudantes precisam compreender, no sentido bakhtiniano, as diferentes semioses, bem com os sentidos, vozes sociais que elas trazem, favorecendo, assim, uma educação crítica para esses jovens, nesse contexto (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, ROJO, 2012/2013).

A terceira pergunta refere-se à descrição contida na capa da *fanpage* “Sou Homer Simpson e faço parte do bando de LOUCOS /O/”. Nela, há alusão ao pertencimento ao “bando de loucos”, forma como a torcida corintiana se adjectiva. O que pretendemos foi que os estudantes buscassem tanto neste contexto virtual quanto fora dele o que significa pertencer ao “bando de loucos”, que sentidos essa associação traz. Realçamos os detalhes que contribuem para a significação, mas que nem sempre são levados em consideração na análise: o tipo, formato e a cor da fonte utilizada, elementos semióticos que agregam sentido ao enunciado. Neste caso, a palavra “louco” estava grafada em caixa alta. Por isso, incentivamos a interpretação desse recurso nesse universo de pertencer ao bando de loucos.

Por sua vez, nesta sexta atividade, no segundo exercício de leitura, o texto escolhido para as atividades de leitura foi esta postagem:

Imagem 3: Postagem “Meme Jornal Hoje”, publicado na *fanpage* Homer Corintiano



Para este texto, as questões de leitura elaboradas foram as apresentadas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Perguntas de leitura sobre a postagem “Meme Jornal Hoje”

1. Qual é o conteúdo deste post?
2. A quem se dirige este post?
3. Quais as reações, ou seja, os comentários a respeito deste post?
4. Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com este post? Para conseguir este efeito, quais estratégias foram utilizadas?
5. Você sabe o que é um “Meme”? Conte o que sabe sobre os “memes”. Qual é a importância deste “Meme” para esta publicação?
6. De que forma o conteúdo deste post contribui para a caracterização do perfil “Simpson Corintiano”?
7. O conteúdo publicado neste post nos ajuda a refletir também sobre o modo como este personagem concebe algumas pessoas. Qual é a imagem, ou seja, a representação que este perfil possui a respeito dos torcedores do time São Paulo?
8. Você “Curte” e “Compartilha” esta postagem? Justifique.

Para a compreensão de um texto, é necessário que se entenda como seus três eixos (o tema, estilo e a forma composicional) atuam na configuração do gênero do discurso.

A primeira questão aborda um elemento de compreensão temático, isto é, entender sobre o que está sendo dito no texto. Para Bakhtin/Voloshinov (2006), o tema é construído no momento da interação. Trata-se do entendimento particular tendo em vista as apreciações valorativas. Neste sentido, nossa intenção foi colocar em evidência qual sentido a leitura do texto apresentava para os alunos.

A segunda pergunta “A quem se dirige esse *post*?” faz uma análise dos possíveis interlocutores tanto os imediatos quanto àqueles a quem faz referência: ou seja, neste texto, são considerados como interlocutores tanto os usuários que seguem a *fanpage* quanto os torcedores do São Paulo, mesmo que, destes, muitos não venham a ter contato com a página. Nessa situação de interlocução, não apenas a postagem que ganha destaque do texto principal, mas também outras ações, como “Curtir”, “Compartilhar” e “Comentar”, por isso foi pedido que avaliassem os comentários feitos a esta postagem. Analisar os comentários permitiria conhecer como outros usuários estariam reagindo às publicações, às apreciações valorativas a respeito do texto. Na quarta questão, questionamos o objetivo do autor em criar tal publicação. Tão importante quanto reconhecer a temática é também deduzir o objetivo, a finalidade de cada texto, uma vez que se trata de uma forma de ação.

A quinta pergunta traz para discussão uma forma de apresentação de linguagem nova e muito comum nas redes sociais, o “meme”. Trata-se da disseminação em massa de uma imagem, de um fato, de uma frase, a qual sofre modificações, geralmente, com tom de paródia. O “meme” que inspira o texto em questão faz alusão à imagem espontânea dos apresentadores do noticiário de uma rede de comunicação com muita audiência. Há, então, como efeito de produção de sentido uma paródia de um ambiente que deveria ser sério para intensificar o humor pretendido pela piada proposta neste texto.

Na sexta pergunta, questiona-se de que forma o conteúdo publicado ajuda na representação do Homer Corintiano. O esperado foi que se relacionassem o humor e tom preconceituoso do conteúdo do texto como características recorrentes nessa *fanpage* e, por conseguinte, como constituinte da identidade deste personagem fictício. A próxima questão explora especificamente um aspecto relacionado ao horizonte social mais amplo, ou seja, das representações sociais que os atores do jogo interlocutivo estabelecem. Sendo assim, nota-se uma atitude aparentemente comum de brincadeiras entre torcedores de times adversários, mas que não deixam de evidenciar uma apreciação valorativa específica desta página em relação aos torcedores do São Paulo, ou seja, que são homossexuais. A última pergunta a este texto incentiva os alunos a manifestarem sua apreciação valorativa dizendo se curtiriam ou compartilhariam a página.

No terceiro exercício de leitura, o último texto escolhido para a sexta atividade foi o seguinte:

Imagem 4: Postagem “Meme Criança Esperança”, publicado na *fanpage* Homer Corintiano

IBIS SP RIVALIDADE SÓ DENTRO DE CAMPO. AJUDE

SÃO PAULO ESPERANÇA

PARA DOAR 1 PONTO
LIGUE: 2424-2424-01

PARA DOAR 2 PONTOS
LIGUE: 2424-2424-02

PARA DOAR 3 PONTOS
LIGUE: 2424-2424-03

fb.com/EUU.SOU.CORINTHIANS
OU ENVIE UM SMS COM A PALAVRA:
"SEGUNDONA" PARA O NÚMERO: 2424

Homer Corintiano
Curta esta página · 3 de outubro

kkkkkk

Curta Homer Corintiano

👍 Curtir · 💬 Comentar · ➦ Compartilhar

91 compartilhamentos

10 pessoas curtiram isso.

Escreva um comentário...

PESSOAS QUE VOCÊ TALVEZ CONHEÇA

- Rebeca Rocha
5 amigos em comum
- Amora Uz
11 amigos em comum
- Grazi Leal
18 amigos em comum
- Eliabe Rosário
7 amigos em comum

Para este, as perguntas de leituras elaboradas foram:

Quadro 9: Perguntas de leitura sobre a postagem “Meme Criança Esperança”

- 1) Qual é conteúdo deste “post”? Ou seja, o que está sendo publicado?
- 2) Como interpretar o enunciado “Rivalidade só dentro de campo. Ajude”?
- 3) Este texto, assim como o anterior, é construído tem por base um “meme”. Qual é este meme? No processo de transformação, ou seja, de deslocamento do texto original para se tornar o “meme” desta página, o texto-fonte continuou tendo o mesmo sentido?
- 4) Como é possível interpretar o enunciado “São Paulo Esperança”? Quais elementos imagéticos contribuem para a significação deste texto?
- 5) O que mantém o humor nos números do telefone para a possível ligação?
- 6) O que provoca o humor no nome que deve conter a mensagem para o possível sms enviado?
- 7) Assim como no post anterior, é possível afirmar que há qual tipo de representação dos torcedores do São Paulo?

Fonte: Produção do autor da pesquisa.

A primeira questão contextualizava a respeito do tema do texto. Por sua vez, a segunda já aponta para a interpretação de um enunciado do texto “Rivalidade só dentro do campo. Ajude”, principalmente, de entendê-lo como irônico, demandou, para isso, recorrer a outras esferas discursivas.

As perguntas “3”, “4” e “5” referem-se ao “meme” que inspira essa produção, o qual se faz por meio da intertextualidade com um evento comum no mundo midiático, o Programa Criança Esperança da Rede Globo, destinado a arrecadar fundos para entidades assistenciais. O que se espera é a retomada desse evento para que, no novo contexto, reconhecessem-no como uma estratégia de satirização ao time adversário, bem como os elementos que conduzem a atitude preconceituosa em relação ao time rival. Na questão 7, perguntou-se sobre a representação que há na postagem a respeito dos torcedores do São Paulo.

Esta sexta atividade envolveu três exercícios de leitura. Aos alunos foi entregue uma fotocópia dos textos com as atividades e também havia a exposição deles na tela via projeção. Inicialmente eu disse que, nesse momento, as atividades concentravam-se em exercícios de leitura, principalmente, de reflexão e que seguiriam o mesmo encadeamento do encontro anterior, ou seja, nas dúvidas podiam consultar o professor, além de acessar a página, caso quisessem pesquisar ou visualizar melhor os textos. Assim, os estudantes fizeram novamente muitos questionamentos sobre as questões e o professor foi elucidando, em alguns casos ajudando na construção das respostas. Como as interrupções eram frequentes, ou seja, em muitos momentos expliquei para a turma todas as questões e, nesse sentido, alguns alunos já adiantavam ou até mesmo falavam a resposta, ou o professor apresentava outra perspectiva, foi decidimos deixar o debate para o final, depois do registro das respostas dos três textos.

Isso porque esta prática realizada aconteceu no mês de outubro e não havia mais tempo suficiente para que a estendesse, pois, no mês seguinte, em novembro, necessariamente deveriam ser contemplados os conteúdos do Plano de Trabalho do Docente, tendo em vista as avaliações finais que se aproximavam.

Embora não tenhamos coletados dados de gravações, os quais poderiam ilustrar as interações entre professor e alunos nessa prática pedagógica, acreditamos que o objetivo de promovermos uma prática que une o uso e a reflexão, numa proposta que promova a construção de sentido foi estabelecida. Nosso objetivo não era avaliar e medir as atitudes dos estudantes em relação à prática multiletrada estudada, mas, sim, fazer com que eles pudessem reconhecer essa prática e ter atitudes responsivas, ou seja, construir sentidos para a situação apresentada, e isso será analisado nos enunciados que produziram nas práticas propostas. Essa análise comporá o próximo capítulo deste trabalho.

Em síntese, este capítulo teve por objetivo apresentar e justificar a proposta pedagógica com os multiletramentos desenvolvida, ancorando-se nas três correntes teóricas que nos subsidiam. Organizada em dois momentos, a prática, priorizou, no primeiro, a reflexão sobre os usos e significados que os estudantes atribuem às redes sociais, predominando letramentos locais no espaço escolar (STREET, 2014); e, no segundo momento, a prática consistiu em atividades de leitura cujo objetivo foi promover uma prática dialógica de construção de sentidos, tendo em vista a concepção bakhtiniana de linguagem e de leitura, atentando-se, também, aos textos multissemióticos que mediarão esses eventos de letramento (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

CAPÍTULO V

MANIFESTAÇÕES DE COMPREENSÃO RESPONSIVA NAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES ÀS QUESTÕES DE LEITURA

Em nosso trabalho, acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa devem constituir-se como um espaço privilegiado para a construção de sentidos. A esse respeito, desenvolvemos uma prática pedagógica, a fim de proporcionar uma prática de construção de sentidos a respeito dos multiletramentos que circulam no contexto de sua cultura digital, mais especificamente, no ambiente do *Facebook*. Essa rede social *online* permite diferentes e múltiplos tipos de uso da linguagem e também de ação social, constituindo-se em um ambiente em que se proliferam muitas vozes sociais com as quais nossos estudantes têm contato diário, as quais, por conseguinte, por serem ideológicas, constituem as identidades desses sujeitos (GERALDI, 1997).

Segundo a concepção dialógica de leitura, a partir da teoria bakhtiniana de linguagem, o processo de compreensão de um enunciado, em situação concreta de interação verbal, envolve muito mais do que apenas reconhecer o código linguístico utilizado, mas, sobretudo, construir sentidos, constituídos a partir da situação mais imediata e do horizonte mais amplo. Ao considerar os fatores que condicionam a construção de enunciado, é possível observar que as relações dialógicas proporcionadas nesse encontro são diferentes, ou seja, são distintas as manifestações de compreensão responsiva, conforme ressaltam Angelo e Menegassi (2011). No Círculo de Bakhtin, é clara, também, a relevância do papel do outro no momento da interação, uma vez que é para esse encontro que a linguagem existe e sempre se renova. Nesse processo de interação entre o eu e outro, ou seja, entre autor e leitor, as relações sociais são constituídas, posto que, nesse diálogo, ocorrem as apreciações valorativas: “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 138). Essa apreciação valorativa garante ao enunciado tornar-se um sentido, fazendo com que relações dialógicas específicas entre os membros da interação se constitua.

Neste capítulo, temos por objetivo analisar as manifestações de compreensão responsiva expressa nas respostas dos estudantes às questões de leitura, a fim de compreender o engajamento dos estudantes no processo interlocutivo proposto. Para tanto, utilizamos, como categorias analíticas, os índices de manifestação de compreensão responsiva, propostos por Angelo e Menegassi (2011), que são:

respostas reprodutivas, que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto;

atitude responsiva em processo de construção autônoma: em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa;

- **atitudes responsivas não-expansivas**, em que o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido;

- **atitudes responsivas ativas criativas:** em que o leitor age sobre a palavra do “outro”, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 219).

As respostas às questões de leitura analisadas compõem a prática pedagógica com os multiletramentos. Essa situação de ensino foi organizada, conforme já descrito, em dois momentos, sendo o primeiro com o objetivo de promover uma discussão sobre os significados dos multiletramentos do contexto digital na vida dos alunos, conforme dados analisados no capítulo III, e o segundo, com o propósito desenvolver uma prática de leitura, tendo como foco a *fanpage* Homer Corintiano. Na organização da prática pedagógica, as práticas de leitura foram desenvolvidas nas atividades 5 e 6, totalizando, 4 exercícios de leitura. Para a análise, selecionamos algumas questões de leitura desses exercícios de leitura. O critério para a escolha dessas questões foram: a) a questão propiciar um diálogo que motivasse a manifestação de compreensão ativa e crítica. Sobre isso, Angelo e Menegassi (2011, p. 212) asseveram a importância de as questões de leitura propiciarem “ao aluno condições de ele posicionar-se ativamente a respeito da palavra do outro, ou seja, de manifestar uma compreensão responsiva ativa”; b) questões que focalizam a representação do personagem Homer Corintiano, uma vez que o propósito de inserir no ambiente pedagógico exercícios de leitura sobre uma *fanpage* foi, justamente, poder mostrar como nesse ambiente digital discursos e sentidos são constituídos. O quadro a seguir expõem as questões de leitura cujas respostas são analisadas, bem como retoma, brevemente, o objetivo de cada atividade nas quais as questões de leitura foram abordadas.

Quadro 10: Questões de leitura analisadas

ATIVIDADE 5: A construção da identidade no <i>Facebook</i> : análise da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.	
Exercício de leitura 1: Abordou, de forma geral, os sentidos construídos à <i>fanpage</i> Homer Corintiano.	Questões de leitura: O que é o personagem Homer Corintiano? Qual é o objetivo desta prática? Como o personagem Homer Corintiano é caracterizado? Justifique com elementos da página.

	Que tipo de conteúdo geralmente é publicado por este perfil? Para responder esta questão, faça um levantamento das últimas postagens desta página.
Atividade 6: Leitura de postagens da <i>fanpage Homer Corintiano</i>	
Exercício de leitura 2: Abordou a leitura do texto: “Capa” da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.	Questões de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • A “Capa” deste perfil traz elementos de qual famoso desenho animado? Como é possível relacionar elementos característicos desse desenho com a página construída no <i>Facebook</i>?
Exercício de leitura 3: Abordou a leitura da postagem “Meme Jornal Hoje”.	Questões de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o conteúdo do post? • Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com esta página? • De que forma o conteúdo deste post contribui para a caracterização do perfil “Simpson Corintiano”?

Fonte: Produção do autor da pesquisa

Na análise, buscamos, também, evidenciar nas manifestações compreensivas presentes as vozes sociais e as apreciações valorativas. Como a concepção dialógica de leitura tem como premissa que todo sentido é constituído em contexto específico, antes da análise, passamos a expor o contexto de produção dessas práticas de leitura.

5.1 O contexto de produção das atividades de leitura na prática pedagógica de multiletramento

Retomamos, brevemente, o contexto de produção que perpassou as atividades de leitura, cujas respostas são nosso objeto de análise, focando, principalmente, os seguintes elementos: prática social; esfera discursiva, local e data; objetivos; gêneros do discurso e parceiros da interação.

Prática Social: As respostas dos alunos que serão analisadas a seguir foram fruto de uma proposta de pedagógica de trabalho com os multiletramentos, com foco especificamente no *Facebook*. Trata-se, pois, de uma situação de ensino que visava aproximar a cultura local com o ambiente escolar.

Esfera discursiva, local e data: A esfera discursiva que permeou essa prática discursiva foi a escolar, mais precisamente uma escola pública da região noroeste do Estado do Paraná, em uma turma do oitavo ano. Essa prática pedagógica aconteceu durante 10h/aulas entre os períodos de setembro e outubro de 2013. Cabe salientar que os encontros não aconteceram continuamente, uma vez que, por se realizarem, no laboratório de informática, este nem sempre estava disponível, bem como nem sempre o sinal de internet funcionava.

Objetivos: O objetivo desta prática pedagógica foi proporcionar uma prática de construção de sentidos, tendo como o foco o contexto das redes sociais online. Especificamente com as práticas de leitura o propósito foi propiciar uma prática de construção de sentidos a respeito de uma *fanpage* do *Facebook*.

Os gêneros do discurso: nesta prática de leitura, alguns gêneros do discurso organizaram a prática pedagógica, tais como os enunciados multissemióticos que foram objetos de leitura das atividades, tais como a *fanpage*, a capa da *fanpage*, as postagens; a interação entre professor e aluno por meio da interação face a face e as respostas escritas dos alunos às perguntas de leitura. Com relação às respostas escritas, primeiramente, foram respondidas no caderno, depois os alunos foram convidados a escrevê-las em uma folha para entregar ao professor, para ser utilizada como objeto de pesquisa.

Parceiros da interação: Nesta prática social, alguns interlocutores se destacam, primeiramente, os alunos, 31 adolescentes que, nesse contexto, ocupavam, prioritariamente, o papel social de aluno, sendo também, convidados, nas atividades propostas, a assumirem outro papel social, ou seja, o de adolescentes, torcedores, resgatando e manifestando outras vozes sociais que os constituem; o professor: nessa prática pedagógica, ocupei, ao mesmo tempo, o papel social de professor e de pesquisador. Fazia pouco tempo que estava com a turma, assumi em agosto e no final de setembro de 2013 desenvolvi as atividades. Salienta-se, também, que foi o ano em que iniciei, pós-formado, minha carreira como professor. O outro interlocutor é o enunciador dos textos lidos, principalmente, nas atividades de leitura, em que interagimos o autor da *fanpage* Homer Corintiano, por meio do personagem ali representado, o Homer Corintiano. Essa *fanpage* insere-se nesse universo *online*, mas direcionado ao universo do futebol, por isso, como interlocutores indiretos, também podem ser considerados os torcedores do Corinthians, do São Paulo, as torcidas mais citadas nos enunciados dessa página. Após a descrição breve sobre o contexto de produção que perpassou as atividades de leitura, passamos a análise das manifestações compreensivas das respostas escritas dos alunos às questões de leitura.

5.2 Análise das respostas: Homer Corintiano: do torcedor fanático ao sujeito preconceituoso

A análise das manifestações compreensivas às questões de leitura torna-se uma oportunidade para compreender as relações dialógicas proporcionadas na prática pedagógica

multiletrada desenvolvida. Cabe salientar, antes da análise, que, embora 31 estudantes fizessem parte da turma e tivessem participado das atividades, não temos dados de todos para as questões analisadas. Isso se deve a alguns motivos: a) primeiramente, os alunos foram convidados a responder no caderno as atividades e depois escreverem, novamente, em outra folha para ser entregue ao professor. Isso se mostrou um empecilho, posto que nem todos se dispuseram a cumprir essa segunda tarefa. Além disso, alguns apenas destacaram as folhas de caderno para ser entregues, resultando em dados incompletos; b) nem todos os estudantes responderam todas as questões, dentre outros motivos, por não participarem de todas as aulas ou até mesmo porque não quiseram.

Para que a análise se torne mais didática, a exposição será feita tendo em vista as questões escolhidas, conforme mostrado no quadro 10 no início deste capítulo, ou seja, primeiramente a análise das questões de leitura da atividade 5 e depois da atividade 6.

A atividade 5 consistiu em um exercício de leitura cujo objetivo foi ler e compreender, de forma geral, os sentidos construídos da *fanpage* Homer Corintiano. A primeira questão analisada é: “O que é o personagem Homer Corintiano? Qual é o objetivo desta prática?” Como essa questão contém duas perguntas, analisamos as respostas separadamente. Temos, nesse momento, um total de 22 respostas.

Para a questão “O que é o personagem Homer Corintiano”, doze foram as respostas que simplesmente reconheceram o objeto de discurso trabalhado nesse enunciado, por isso se caracterizam como reprodutivas:

Respostas reprodutivas da questão 1, atividade 5:²²

- Geovana: **Que ele é um homem que torce para o Corinthians**, que quer falar mal dos outros times.
- Tatiane: Um homem que **torce para seu time**, falar mal dos outros times.
- Sabrina: **É um torcedor do Corinthians**. Zuar com outros times.
- Beatriz: **É um personagem corintiano**. Trazer cada vez mais pessoas para o bando de loucos, fazer críticas e obedecer outros times e mostrar notícias do Corinthians.
- Ana Lúvia: **É um homem corintiano**.
- Amanda: **É um homem corintiano**, o objetivo desta página é incentivar outras pessoas a serem corinthianas e a curtir a página também.
- Lais: **Um homem corintiano** e destacar os times.
- Lorrani: **Um homem que torce para o Corinthians**, falar mal dos outros times.
- Gabrieli: **É um homem que torce para o Corinthians**. O objetivo é comentar sobre o Corinthians.
- Lucas: Um homem que **torce** para seu **time**.
- Arthur: É um **personagem** de um grupo do *Facebook*, a foto do perfil. Insultar os outros times.
- Gisele: Um homem que **representa o Corinthians**.

²² Neste capítulo, destacamos em negrito aspectos que consideramos fundamentais nas respostas dos alunos.

Para essa questão, respostas reprodutivas são aquelas que se limitam a informar que se trata de um torcedor corintiano, uma vez que esse dado já estava presente no título da *fanpage* Homer Corintiano, bem como na questão de leitura. Desse modo, percebemos que os alunos não foram além do reconhecimento do elemento textual explícito, buscando caracterizá-lo tendo em vista as ações feitas nessa página, relacionando-as a um horizonte social mais amplo e buscando outras vozes sociais para a caracterização desse personagem. Tais respostas se encaixam no tipo de compreensão responsiva reprodutiva, porque esses alunos apenas responderam a uma situação escolar, ou seja, mecanicamente a uma pergunta de leitura, entretanto não manifestaram seu posicionamento, ou no sentido bakhtiniano, não completaram o diálogo devolvendo a palavra do outro uma palavra autoral. Esse tipo de compreensão, em muitos casos, é comum no ambiente escolar. A leitura esbarra no limite, na superfície do enunciado, não ocorre, pois, a interpretação, os alunos apenas decodificam, mas não compreendem.

Por outro lado, para essa questão, observamos, em oito respostas, uma manifestação responsiva em processo de construção autônoma. Entendemos, nesse caso, as respostas que apresentam uma interpretação particular a respeito do personagem Homer Corintiano, isto é, enunciados que revelem pontos de vista específicos sobre o texto lido. Do ponto de vista linguístico, são respostas que apresentam marcadamente adjetivos ou modalizações que evidenciam a apreciação do sujeito leitor na relação com o autor do texto. Trata-se de um processo de construção autônoma, porque, ainda, não é possível verificar uma atitude crítica, nem reflexiva. São essas as respostas:

Respostas em processo de construção autônoma, da questão 1, atividade 5.

- Elias: É um torcedor do Corinthians **fanático**; mostrar várias postagens do Corinthians como o melhor time que tem.
- Cleverton: Um personagem fictício, **louco pelo seu time**, no caso o Corinthians. Promover o time dele e desmoralizar os demais com destaque ao São Paulo, como é mostrado nos postes e pelo termo utilizado por ele “bicharada”.
- João
Gustavo: Um personagem fictício e **louco pelo seu time**. Falar bem sobre seu time.
- Wellington: **É um homem fanático** pelo Corinthians. Chama as pessoas para visitar a página.
- Michel: O Homer Corintiano é um personagem **louco de raiva**, inteligente. O objetivo é mostrar a **loucura pelo Corinthians**.
- Karina: É um homem **corintiano**, gordo, **louco**; incentiva as pessoas a serem corintianas.
- Elton: Que o Homer é corintiano **até morrer**.
- Aline: Um torcedor **obcecado** pelo Corinthians. O objetivo é ser sarcástico pelo Corinthians.

Nessas respostas em que se nota um processo de construção autônoma, além de compreender que se trata de um torcedor corintiano, homem, esses estudantes caracterizaram o personagem atribuindo-lhe propriedades específicas, no caso um sujeito que demonstra muita estima por seu time, isto é, um “torcedor fanático”, “louco”, o que inclui, nesse diálogo, novas vivências, além das claramente inscritas no enunciado. Como afirma Bakhtin (2003, p. 294-295), “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. Nesse processo de referência a outras vozes sociais, esses alunos mencionaram a identificação desse personagem como pertencente ao grupo ou ao perfil de torcedores que têm como aspecto singular o fato de serem fanáticos.

A esse respeito, observa-se um engajamento que transcende o universo escolar, uma vez que, nesses enunciados, é possível perceber, com mais evidência, que esses alunos buscaram em suas vivências, em outras esferas discursivas, elementos para compor suas respostas. Por exemplo, verifica-se o discurso que comumente circula na mídia – e muito presente na cultura brasileira em que o futebol ainda compõe um aspecto da identidade de muitos brasileiros, principalmente, dos homens – que exalta os torcedores desse time, como fanáticos, de adoração pelo time, sujeitos que colocam o time em primeiro lugar, bem como torcem “até morrer”, como apresenta Elton. Foi recorrente, também, a utilização do termo “louco” para descrever o personagem. Nesse contexto, louco pode ser entendido como atitude de exaltação do sentimento pelo time, algo sem limite, não explicável pelas vias racionais. Mesmo sem um posicionamento crítico, os alunos devolveram uma palavra ao autor, responderam, engajaram-se no jogo interlocutivo (BAKHTIN, 2003).

Além disso, duas respostas a essa questão manifestaram atitudes responsivas não-expansivas, ou seja, não compreenderam o enunciado dentro do contexto proposto. São essas as respostas:

Respostas não-expansivas, da questão 1, atividade 5.

Bernardo	Chamar a atenção das pessoas para torcer para o Corinthians.
Juliana:	É um cara alegre, elegante e extrovertido.

No primeiro caso, Bernardo deixa de responder à pergunta solicitada “Quem é o personagem Homer Corintiano?”, por isso não expande o diálogo proposto. No segundo caso, Juliana não contextualiza, dentro de um universo de referência, o personagem estudado, não

contemplando, assim, o diálogo. Nesses casos, é possível afirmar que até mesmo a primeira exigência, cumprir uma atividade escolar, não foi realizada de forma satisfatória. Conforme explica Geraldi (2007), nesses casos, observamos uma recusa à leitura, posto que os sujeitos deixaram de levar para leitura seus horizontes sociais.

Em resumo, sobre essa pergunta, constatamos: 12 respostas – manifestação de compreensão reprodutiva; 8 respostas – manifestação de compreensão em processo de construção autônoma; 2 respostas – manifestação não-expansiva; e a ausência de compreensão responsiva crítica.

Acreditamos que o fato de essa ser a primeira pergunta de leitura das atividades propostas justifique o maior número de respostas reprodutivas, embora a pergunta propiciasse, de imediato, uma manifestação crítica, além dos limites do texto. Observa-se, assim, segundo afirma Marcuschi (2008, p.266), uma atitude comum às respostas e às questões de leitura de livro didático no qual “a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade cópia”. Por sua vez, ressaltamos um número significativo de respostas em processo de construção autônoma, revelando engajamento no processo interlocutivo proposto. A ausência de uma manifestação compreensiva crítica justifica-se por a primeira atividade da prática pedagógica proposta.

Com relação à segunda parte da pergunta – “O que é o personagem Homer Corintiano? **Qual é o objetivo desta prática?**”, destaca-se que reconhecer o intuito discursivo é um processo muito importante, porque, para Bakhtin (2003), o intuito discursivo é responsável, inclusive, pela escolha do gênero e também revela pragmaticamente o que está sendo feito, ou seja, a ação praticada por essa prática social de linguagem: “[...]a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras.” (p. 281 – destaque do autor). Essa pergunta convida os leitores a refletirem sobre o modo como essa *fanpage* interfere no cotidiano das pessoas e a sua finalidade social. Novamente, contamos com 22 respostas que passarão a ser analisadas.

A maioria das respostas, 17, apresenta uma compreensão responsiva em processo de construção autônoma, ou seja, os alunos reconheceram, pelo menos um dos objetivos presentes com a criação dessa *fanpage*, entretanto não são marcadas, explicitamente, por uma reflexão. Em outras palavras, os alunos, apenas, materializaram qual era o objetivo da *fanpage*. Vejamos os exemplos:

Geovana:	Que ele é um homem que torce para o Corinthians, que quer falar mal dos outros times.
Tatiane:	Um homem que torce para seu time, falar mal dos outros times.
Sabrina:	É um torcedor do Corinthians. Zuar com outros times.
Beatriz:	É um personagem corintiano. Trazer cada vez mais pessoas para o bando de loucos, fazer críticas e obedecer outros times e mostrar notícias do Corinthians.
Amanda:	É um homem corintiano, o objetivo desta página é incentivar outras pessoas a serem corinthianas e a curtir a página também.
Lais:	Um homem corintiano e destacar os times.
Lorrani:	Um homem que torce para o Corinthians, falar mal dos outros times.
Gabrieli:	É um homem que torce para o Corinthians. O objetivo é comentar sobre o Corinthians.
Karina:	É um homem corintiano, gordo, louco; incentivar as pessoas a serem corinthianas.
Bernardo:	Chamar a atenção das pessoas para torcer para o Corinthians.
Elias:	É um torcedor do Corinthians fanático; mostrar várias postagens do Corinthians como o melhor time que tem.
João Gustavo:	Um personagem fictício e louco pelo seu time. Falar bem sobre seu time.
Wellington:	É um homem fanático pelo Corinthians. Chama as pessoas para visitar a página.
Michel:	O Homer Corintiano é um personagem louco de raiva, inteligente. O objetivo é mostrar a loucura pelo Corinthians.
Arthur	É um personagem de um grupo do Facebook, a foto do perfil. Insultar os outros times.
Clevertton:	Um personagem fictício, louco pelo seu time, no caso o Corinthians. Promover o time dele e desmoralizar os demais com destaque ao São Paulo, como é mostrado nos postes e pelo termo utilizado por ele “bicharada”.
Aline:	Um torcedor obcecado pelo Corinthians. O objetivo é ser sarcástico pelo Corinthians.

O objetivo de um texto, isto é, o seu intuito de dizer, no sentido bakhtianiano, apesar de planejado por um autor, pode ser compreendido, diferentemente e/ou parcialmente, pelo interlocutor, tendo em vista os horizontes sociais, caracterizados, principalmente, pelas apreciações valorativas individuais que constituem a vida de cada sujeito, bem como os demais elementos de constituição do discurso, fazendo com que as relações dialógicas entre leitor e autor sejam distintas: “A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Quanto ao objetivo dessa *fanpage*, os estudantes, conforme as respostas acima, de forma geral, interpretaram de duas formas: a) com o objetivo de menosprezar os times adversários; b) com o propósito de incentivar a torcida pelo time, bem como convencer novos usuários a seguirem a página. Sobre o primeiro aspecto, é satisfatório observar que entre os

alunos, essa percepção caracteriza-se por nuances de sentido, os quais relevam particularmente a apreciação valorativa que fizeram desse personagem. Embora “falar mal”, “insultar”, “zoar”, “fazer críticas”, “desmoralizar”, “ser sarcástico”, têm semântica e discursivamente uma referência negativa, não é possível conceber essas ações exclusivamente como iguais. Assim, “zoar”, como propõe Sabrina, é, dentro dessa esfera discursiva que envolve a cultura do futebol, comum, fazendo parte da rivalidade, aspecto característico. Por outro lado, acepções como “insultar”, “desmoralizar” parecem demonstrar uma apreciação valorativa de maior descontentamento, ou melhor dizendo, de crítica e até mesmo de desaprovação em relação a esse personagem e foram apresentadas por sujeitos, que compreenderam tal situação considerando outras esferas discursivas e não apenas a do futebol.

Nesse pequeno trecho, evidencia-se como cada pessoa constrói sentidos únicos para os enunciados que lê. Problematizar essas diferentes respostas em sala de aula é possibilitar que o aluno, atento a resposta do outro, possa refletir também sobre a sua, provocando, quando possível, novos sentidos, uma vez que também está em processo de constituição contínuo: “tomando cada compreensão como produto instável de nosso trabalho, pois tal trabalho é executado com palavras que, sendo nossas, não nos são próprias e por isso mesmo estão sempre admitindo uma adição de sentidos outros que desestabilizam as provisórias interpretações que fazemos” (GERALDI, 2007, p.44). Nesse sentido, reforça-se a ideia de que, também, a essa questão os alunos manifestaram uma atitude responsiva em processo de construção autônoma, porque, embora sem uma reflexão crítica, marcaram suas singularidades ao diálogo proposto.

Homer Corintiano, para os alunos, também é um sujeito que convence outras pessoas a participarem do “bando de loucos”, com o propósito de incentivar a torcida ao apelo que promove. Por isso, alguns desses estudantes compreenderam outra ação presente nessa prática social, isto é, o fato de valorizar o seu time, não só como uma manifestação de amor, de torcida, mas também com a intenção de levar novos torcedores a acessarem a *fanpage*. Essa percepção é coerente com o propósito dessa prática multiletrada no contexto dessa rede social, ou seja, reunir o máximo de fãs no mesmo espaço.

Por sua vez, cinco alunos manifestaram uma compreensão não-expansiva. Percebe-se que, nesses casos, não há resposta, no sentido bakhtiniano, ou seja, não houve a compreensão de um dos elementos importantes das condições, o objetivo.

Ana Livia:	É um homem corintiano.
Lucas:	Um homem que torce para seu time.
Elton:	Que o Homer é corintiano até morrer.
Gisele:	Um homem que representa o Corinthians.
Juliana:	É um cara alegre, elegante e extrovertido.

Nessa questão, observamos, da mesma forma que a anterior, não haver respostas que apresentem compreensão responsiva ativa crítica, isto é, que, além de uma manifestação ativa, marquem uma reflexão. Não houve também respostas reprodutivas, isso se justifica também pelo conteúdo da questão que buscou um dado inferível e não meramente reprodutivo. Em resumo, foram 17 respostas em processo de construção autônoma e 5 não-expansivas.

A próxima questão sobre a qual dissertamos é: “Como o personagem Homer Corintiano é caracterizado? Justifique com elementos da página”. O objetivo dessa pergunta foi levar os alunos a observarem qual a representação social possível de ser atribuída a esse personagem nesse contexto. Iniciamos com a única resposta não-expansiva a essa questão:

Resposta não-expansiva, da questão 2, atividade 5

Gabrielli Meu amor por você Corinthians, vai muito além de títulos e vitórias.

Essa aluna não compreendeu o diálogo proposto pela pergunta escolar de leitura, sendo assim materializou uma resposta que não corresponde ao que foi solicitado. É, comum, em ambientes escolares a cópia de partes dos textos em exercícios de leitura, sendo que, em alguns casos, não há nem a compreensão sobre o que está sendo feito. Essa atitude revela a não compreensão do texto, da questão de leitura ou uma ação de não participação do que é proposto na escola.

Para essa questão, observamos ainda respostas reprodutivas, presentes nos enunciados de três alunos:

Respostas reprodutivas da questão 2, atividade 5

Amanda	Gordo, baixo, engraçado, humorístico, burro, alegre, feliz, divertido através das redes sociais.
Lucas	Um torcedor do Corinthians.
Bernardo	Ele é gordo, desleixado.

Podemos classificar essas respostas como reprodutivas, porque nelas aparecem apenas elementos visuais passíveis de serem observados na *fanpage*, entretanto não há uma interpretação a respeito do que esses elementos representam. Esses alunos não “descodificaram”, no sentido bakhtiniano, isto é, não compreenderam a palavra como um signo ideológico, apenas reconheceram esses elementos no âmbito do código. Destaca-se,

assim, não haver uma manifestação compreensiva mais autônoma, nem crítica, o que revela, então, pouco engajamento desses estudantes nesse jogo interlocutivo. Observa-se, nesse caso, que o diálogo é rompido pela ausência de vozes sociais, de outras esferas discursivas, que contribuiriam para a compreensão plena do enunciado. Em sala de aula, é papel do professor reconhecer situações em que esse tipo de atitude se faz presente e, como mediador, buscar alternativas e estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura como compreensão ativa, com manifestações responsivas ativas e críticas.

Diferente desses estudantes, doze alunos manifestaram respostas de compreensão em processo de construção autônoma. No caso dessa questão, refere-se às respostas que apontaram particularidades em relação ao personagem, entretanto não conseguiram inferir, nesse contexto, algumas vozes sociais que marcam o comportamento e o agir desse personagem, por exemplo, aquelas que concebem esses atos como uma forma de violência simbólica, de preconceito social. Observemos as respostas:

Respostas em processo de construção autônoma, da questão 2, atividade 5

- Geovana: Mostra nessa página que ele **ama muito o time** dele, que ele torce para o Corinthians, ele fica zoando os outros times, ele **é fanático** pelo seu time.
- Juliana: Caracterizado como corinthiano. Ou melhor, **ele é fanático** pelo Corinthians.
- Ana Lúvia: **Ignorante e fanático** pelo Corinthians.
- Arthur: Ele torce para o Corinthians e insulta os outros times. Ele disse “ai corinthianos é nós” e para os outros times “bem vindo a série B”.
- Elias: Como uma pessoa **muito fanática** pelo Corinthians, através de suas postagens.
- João: **Louco** pelo seu time e odeia o São Paulo.
- Gustavo:
- Wellington: Um **fanático** pelo Corinthians, **louco** pelo Corinthians.
- Gisele: Mostra nessa página que **ele ama muito** o time dele que é o corinthiano. Ele fica zoando dos outros times.
- Michel: É caracterizado por sua loucura (**e burrice**), assim sendo como todo corinthiano louco.
- Tatiane Amarelo, fanático pelo Corinthians.
- Karina Gordo, louco, engraçado, humorístico, burro, religioso. Ele é fanático pelo Corinthians, alegre, pai de família, expressa seu sentimento através de sua rede social.
- Lorrani Amarelo, fanático pelo Corinthians, porque ele torce para o Corinthians e a página é do Corinthians.

Nessas respostas, de forma geral, observa-se que os alunos reconheceram o aspecto caricato desse personagem, marcado pelo comportamento exagerado em relação a suas ações e sentimentos. Como exemplo disso, destaca-se o modo como alguns alunos intensificaram a representação do personagem, por exemplo, na declaração de Geovana: “ele ama **muito** o time dele”, e de Elias: “uma pessoa **muito** fanática”. Nessas respostas,

confirma-se como apreciação valorativa o reconhecimento do traço caricato do personagem. Os alunos trouxeram para essa situação de interação o discurso que circula na esfera do futebol, sendo capaz, então, de reconhecer esse personagem como um torcedor muito fanático. Verifica-se que entre os leitores e o autor se estabelece uma relação dialógica, isto é, os alunos manifestaram uma compreensão responsiva. Contudo, essa atitude não pode ser considerada como crítica, uma vez que é ausente de reflexão e limita o reconhecimento desse personagem ao fato de ser um torcedor, não mostrando uma resposta que expande essa compreensão dos aspectos caricatos do personagem. Tendo em vista isso, justifica-se, então, que esses alunos, para essa questão, manifestaram uma compreensão responsiva em processo de construção autônoma.

Dentre essas respostas, consideramos válido salientar a resposta de Michel, posto que a exposição desse aluno é mais um exemplo de que a construção de sentidos em sala de aula não é hegemônica, uma vez que os juízos de valores de cada sujeito são diferentes, marcados por singularidades (GERALDI, 1997).

A afirmação desse aluno revela uma atitude comum também nessa esfera discursiva do futebol, que é o preconceito em decorrência do estereótipo atribuído às torcidas, tendo em vista, principalmente, as características socioeconômicas e culturais dos torcedores. Por exemplo, sobre a torcida corintiana recai o estereótipo da marginalidade, já a respeito da torcida são paulina, a ideia de uma torcida predominantemente elitizada e marcado pelo homossexualismo. Na resposta de Michel, observamos não um tom crítico, mas uma apreciação valorativa que revela um discurso preconceituoso em relação ao personagem e aos torcedores corintianos. É fundamental também, em uma situação de ensino, que o professor possa levar o aluno a refletir sobre os discursos ecoados nas falas dos próprios alunos, a fim de que, se possível, possa haver um confronto em prol de uma atitude voltada a valores mais humanos e menos preconceituosos.

Cinco alunos, por sua vez, diante dessa questão, manifestaram uma compreensão responsiva ativa crítica. Vejamos as respostas:

Respostas ativas críticas, da questão 2, atividade 5

- Beatriz: Ele é **ignorante** e **preconceituoso**, pois ele posta coisas desrespeitando outros times, fazendo críticas que ele não tem certeza e mostra a amor que sente pelo Corinthians.
- Cleverton: Ele é **imbecil** “faço parte de um bando de loucos” e usa de linguagens arcaicas e sem nexos para expressar o que pensa, aumentando a suposta glória de seu time e desmoralizando os demais e também ofende os outros times, chamando de gays.

- Sabrina: É um **agressivo e ignorante**, porque as fotos e os posts estão todos falando mal sobre os outros times.
- Laís: Muito **ignorante e arrogante**, porque faz críticas aos outros times.
- Aline: **Ele é agressivo e arrogante**. Justificação: o jeito dele se comportar, maltratando os times rivais.

Os estudantes manifestaram-se contrariamente às atitudes do personagem, revelando uma manifestação compreensiva responsiva ativa e crítica. Sendo assim, ignorante e arrogante foram adjetivos utilizados para se referir ao Homer Corintiano. Mostra-se que, para eles, além da intenção satírica contida nas publicações e no agir desse personagem, há um aspecto de desrespeito que marca o seu comportamento, a sua identidade, ou seja, esses alunos reconheceram que, no discurso desse personagem, há marcas de preconceitos sociais. Por exemplo, na afirmação de Beatriz lê-se: “Ele é ignorante e preconceituoso”. A aluna, tendo em vista seus valores, ou seja, as vozes que a constituem, bem como a mediação estabelecida por meio da prática pedagógica proposta, depreciou a ação desse personagem. Nas afirmações desses estudantes, percebemos que eles compreenderam diferentes ações que esse personagem fez por meio da linguagem. Por exemplo, Aline o caracteriza como agressivo, entendendo que sua ação nesse ambiente é de maltrato, nas palavras da aluna o personagem está “maltratando os times rivais”.

A esse respeito, é possível afirmar que, nessa situação de interação, além da imagem de um torcedor fanático pelo Corinthians, que exalta as características do time e que satiriza e ofende outros times, os estudantes também o reconheceram como um sujeito preconceituoso, que não respeita as outras pessoas e que parece ultrapassar a barreira do humor permitido, isso se justifica pela recorrência do termo “arrogante”. Evidencia-se, pois, inadmissível, aos olhos de alguns alunos, o desrespeito em relação aos times adversários, inclusive nessa situação de interação nas redes sociais, marcando a atitude desses alunos como ativas e críticas. Nesses casos, é possível afirmar que os alunos manifestaram uma contrapalavra, no sentido bakhtiniano, uma vez que devolveram ao outro uma palavra própria. Angelo e Menegassi (2011, p. 207), acerca dessa questão, afirmam: “Ao opor uma contrapalavra ao autor e ao texto, o leitor apropria-se ativamente da ‘palavra alheia’, soma a essa palavra as suas experiências individuais, convertendo-a em ‘palavra própria alheia’, para então gerar um novo dizer, a ‘minha palavra’, pois esta já possui um caráter criativo e autônomo”.

Merece ser destacado, inclusive, que a desaprovação fez com que Cleverton repudiasse o personagem com um xingamento: “Ele é imbecil ‘faço parte de um bando de loucos’ e usa de linguagens arcaicas e sem nexos para expressar o que pensa, aumentando a suposta glória de seu

time e desmoralizando os demais e também ofende os outros times, chamando de gays”. A desaprovação, expressa na colocação de Cleverton, justifica-se na crítica ao modo como o personagem usa a linguagem, bem como no argumento utilizado, que reporta a uma questão de preconceito, homofobia. Tanto a partir dessa declaração quanto das de outros alunos, nota-se que as contrapalavras construídas foram permitidas pelo envolvimento com essa prática multiletrada na análise dos elementos linguísticos que a compõem. Os alunos, assim, não materializaram suas respostas, apenas, pela reação sentimental, de afeição ou não pelo personagem ou pelo time, mas, sim, porque leram e buscaram evidências textuais, como se observa em muitas de suas respostas, como na declaração de Beatriz: “pois ela **posta** coisas desrespeitando”, na de Sabrina “[...] porque as **fotos** e os **posts** estão todos falando mal [...]”.

Nessa segunda questão analisada, de forma geral, observamos: Respostas não-expansivas: 1; Respostas reprodutivas: 3; Respostas em processo de construção autônoma: 12 Respostas ativas críticas: 5.

Ainda na atividade 5, a próxima questão discutida é: “Que tipo de conteúdo geralmente é publicado por este perfil? Para responder esta questão, faça um levantamento das últimas postagens desta página”. O objetivo dessa pergunta foi estimular a percepção a respeito dos conteúdos presentes nessa *fanpage*. Trabalhamos com um total de 14 respostas na análise dessa questão. Iniciamos com as respostas reprodutivas:

Respostas reprodutivas, da questão 6, atividade 5

Karina	Um personagem falando de seu time, zoando o outro time que é o São Paulo.
Adriana	Um personagem fã de seu time.
Raíssa	Um personagem falando de seu time e zoando o São Paulo.

Para essa questão, essas são respostas reprodutivas, uma vez que se limitaram a descrever os conteúdos, sem interpretá-los, mostrando pouco engajamento no diálogo proposto. Embora duas alunas, Karina e Raíssa, mostrem atitudes dos personagens, não descrevem especificamente quais são os conteúdos, limitando a compreensão a efeitos de humor.

Observamos, ainda, oito respostas em processo de construção autônoma:

Respostas em processo de construção autônoma, da questão 6, atividade 5

Geovana:	Que ele não gosta de outros times e por isso faz muita zoação. Nesta postagem tem poucos comentários.
Juliana:	Ele quer dizer que o povo que torce para o São Paulo é tudo gay.
Ana Lúvia:	Críticas e zoações sobre outro time.
Arthur:	Fotos insultando o São Paulo. O símbolo do São Paulo caindo numa cachoeira

- e os Palmeirenses comemorando.
- Elias: Preconceitos com o São Paulo e postagens do Corinthians como o melhor time.
 Gisele: “Zoações” e criatividade.
 Sabrina: Conteúdos preconceituosos.

Nessas respostas, destacam-se manifestações de compreensão em processo de construção autônoma, uma vez que, tal como postulam Angelo e Menegassi (2011) caracterizam pelo entremeio de um conteúdo autoral, crítico e reflexivo com reproduções pontuais dos textos lidos.

Por último, analisamos as quatro respostas que manifestaram uma compreensão crítica e ativa:

Respostas ativas críticas, da questão 6, atividade 5

- Beatriz: Críticas por não gostar dos times adversários do Corinthians.
 Cleverton: Conteúdo abusivo, que rebaixa o prestígio de um time e exalta outro, além de humilhar outros torcedores de times.
 Aline: Um conteúdo sarcástico, com doses de humor. Tira sarro dos torcedores dos times rivais.
 Michel: São postes que denigrem os outros times.

Nessas respostas, é possível observar, inicialmente, apreciações valorativas que reprovam o conteúdo exibido na *fanpage*. Destacam-se as palavras de Cleverton que descreve o conteúdo da postagem como abusivo. Nesse momento, observamos o processo de construção de contrapalavra. Sobre isso, Bakhtin (2003) afirma: “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)” (BAKHTIN, 2003, p. 405-406). Nesse exemplo, Cleverton devolveu uma palavra sua ao autor da *fanpage*, buscou em seu horizonte social mais amplo, ou seja, nos dizeres sociais que constituem a sua vida, analisou o conteúdo e devolveu a palavra afirmando ser um “conteúdo abusivo”. De forma geral, para essa questão temos: reprodutivas: 3; em processo de construção autônoma: 8; ativas críticas: 4

Neste percurso analítico, analisamos também as repostas dos estudantes aos exercícios da atividade 6, nas quais podemos observar mais detalhes sobre os sentidos construídos sobre o personagem Homer Corintiano. Para tanto, nossa análise se dirige, nesse momento, às respostas de duas perguntas ao primeiro texto lido, que foi a imagem da capa dessa *fanpage* e a seguinte questão: “A “Capa” deste perfil traz elementos de qual famoso desenho animado? Como é possível relacionar elementos característicos desse desenho com a página construída no *Facebook*?” Com essa questão, nosso intuito foi compreender como as ideologias e

representações do famoso personagem de seriado Homer Simpson acarreta sentidos para a representação do Homer Corinthiano. Muito mais do que reconhecer qual é o personagem que serviu de inspiração, a nossa discussão buscou mostrar as vozes sociais presentes na representação desse personagem. Para essa questão, trabalhamos com um total de 14 respostas. Iniciamos com as respostas reprodutivas, que aparecem nas respostas de sete alunos:

Respostas reprodutivas, da questão 1, exercício 1, atividade 6.

- Arthur: O Homer do seriado “Os Simpsons”. Na abertura de todo episódio eles todos sentam em um sofá.
- Beatriz: Os Simpsons. Na foto da capa, mostra a família Simpsons com a camiseta do Corinthians e o nome da página é Homer Corinthiano.
- Ana Lívia: Homer Simpsons. A família Simpsons, porque ele é corintiano.
- João Gustavo: Simpson, porque eles são famosos.
- Adriana: Homer Simpson. Uma foto junto a sua família.
- Raíssa: Simpsons. Nesta página, mostra Simpson mostrando muito sobre seu time. O Simpson junto com sua família.
- Juliana: Simpson; elementos característicos como, por exemplo, essa página não tem nada a ver como o time do Corinthians, quer dizer que o Homer não faz o tipo de todas pessoas.

Esses alunos fizeram o processo elementar de reconhecer a ligação que existe entre o Homer Corinthiano com o Homer Simpson, todavia não mencionaram características comportamentais comuns e não compreenderam esse processo dialógico entre esses personagens como dotados de ideologias e representações.

Em processo de construção autônoma, observamos cinco respostas:

Respostas em processo de construção autônoma, da questão 1, exercício 1, atividade 6.

- Geovana Os Simpsons, pois o Simpson é meio maloqueiro.
- Elias Os Simpsons. No desenho como ele zoa com pessoa e como que os Corinthianos são um bando de loucos e isso se relaciona.
- Gisele Simpson, porque os Simpson é meio maloqueiro.
- Michel O famoso desenho Os Simpsons. Isso caracteriza, pois o Homer é louco.
- Aline O desenho “Os Simpsons”. Nos episódios deste desenho animado os personagens dizem palavrões, falam mal dos outros, fazem gestos inadequados etc. E na página usaram esta família humorada, pois todos não ficariam surpresos com o que falam, já que é do cotidiano do Simpsons.
- Karina Simpson. Ele é amarelo, gordo, burro e está com a blusa do Corinthians.

Nessas respostas, observamos, com mais clareza, o processo dialógico de linguagem (BAKHTIN, 2003), posto que os alunos buscaram elementos presentes no seriado Homer Simpson para, a partir disso, elaborarem suas respostas. Mostra-se, assim, que, nesse momento, colocaram-se como interlocutores dessa *fanpage* e não apenas como interlocutores

do professor por estarem em uma situação de ensino. Dentre os aspectos salientados nas respostas, sobressai-se a representação do Homer como um sujeito louco, “maloqueiro”, que fala palavrões, associando, assim, ao conteúdo que também é publicado na página. Nesses enunciados, entretanto, embora se verifique presente relações dialógicas, ainda falta um posicionamento reflexivo a respeito desses sentidos estabelecidos. Homer Simpson reflete o estereótipo do sujeito bonachão, não condizente com as atitudes “politicamente corretas”, mas também carrega discursos com cargas críticas e irônicas, as quais muitas vezes distanciam-se do humor e tornam-se preconceituosas.

Dois alunos manifestaram atitudes compreensivas ativas e críticas, conforme se expõe:

Respostas ativas críticas, da questão 1, exercício 1, atividade 6

- Cleverton Os Simpsons, é possível caracterizar, porque no desenho é demonstrado que são loucos, obscenos e sem noção, que cabem perfeitamente no “Bando de Loucos” e já estão acostumados a ofender, criticar.
- Sabrina Os Simpsons, pois Simspns é um desenho violento.

Essas respostas mostram uma compreensão ativa, uma vez que apresentam uma interpretação crítica na relação que é feita entre o personagem Homer no seriado e sua configuração na *fanpage*, os alunos devolveram uma contrapalavra (BAKHTIN, 2003). Esses alunos não se restringiram ao aspecto caricato da “loucura”, mas entenderam que o Homer também espalha ofensas, sendo um dos aspectos compartilhados. Destaca-se, na afirmação de Sabrina, a constatação relacionada à violência, aspecto bem pertinente, uma vez que a *fanpage* dissemina violência simbólica. Em resumo, para essa questão, foram recorrentes 7 reprodutivas, 5 em processo de construção autônoma e 2 críticas e a ausência de respostas não-expansivas.

O segundo exercício de leitura da atividade 6 foi referente a uma postagem, um enunciado multissemiótico, no qual se mostrava claramente uma ofensa ao time adversário, o São Paulo. Especificamente, o enunciado trazia o seguinte enunciado verbal: “Por que os São Paulinos são todos brancos? Porque não bate sol dentro do armário!” A primeira pergunta sobre texto que passamos a comentar é: “Qual é o conteúdo deste *post*?” Para essas questões, destacaram-se nove respostas reprodutivas, como estas:

Respostas reprodutivas, da questão 1, exercício II, atividade 6

- Geovana: O conteúdo é mostrar que o time do São Paulo é tudo bambi.
- Ana Livia: Dialogar sobre o São Paulo.
- João Gustavo: O conteúdo é o humor e a zoação e fala engraçado.

Gisele:	O conteúdo mostra que o São Paulino é tudo bobo.
Juliana:	O conteúdo é sobre o time do São Paulo;
Aline:	Um homem dizendo a uma mulher que a maioria dos são paulinos são brancos, pois o sol não bate dentro do armário.
Sabrina:	Zoar com os times.
Adriana:	Estão fazendo uma grande piadinha de mau gosto.
Michel:	Neste post, contém uma difamação sobre o São Paulo.

Nessas respostas, observamos comentários que relacionaram o conteúdo da postagem como sendo parte de uma “zoação”, de uma brincadeira, não a considerando, como um preconceito, uma atitude negativa, como é o caso de João Gustavo: “O conteúdo é o **humor** e a **zoação** e fala **engraçado**”, de Sabrina “**Zoar** com times”. Para esses alunos, as postagens estão dentro do permitido, segundo seus horizontes de expectativa e de juízos de valor. Entretanto, o conteúdo dessa postagem não deve ser visto apenas com um tom humorístico, uma vez que legitima sérios preconceitos sociais. Nota-se, então, que, nesse caso, os estudantes deixaram de materializarem em suas palavras este importante aspecto, limitando seu horizonte de compreensão à superfície textual.

Para essa questão, seis respostas manifestaram um processo de construção autônoma. São respostas que reconhecem o propósito da publicação, mas não expuseram, explicitamente, qual é o conteúdo, ou seja, são respostas que possuem o caráter opinativo, mas ainda sem uma reflexão. Uma resposta ativa e crítica para essa questão deveria relacionar o discurso preconceituoso sobre homossexualidade como estereótipo atribuído à torcida do São Paulo, manifestando um ponto de vista sobre esse aspecto.

Respostas em processo de construção autônoma, da questão 1, exercício II, atividade 6

Arthur:	Um conteúdo que fala mal do time do São Paulo.
Beatriz:	O conteúdo é fazer crítica sem graça sobre o time do São Paulo.
Elias:	Neste post, fizeram um preconceito com os São Paulinos.
Karina:	Falar mal do São Paulo.
Raíssa :	Falando mal do São Paulo.
Cleverton:	É uma crítica irônica, em forma de piada, sobre o fato dos São Paulinos serem a maioria brancos e aproveita para insultá-los.

Nas respostas dos estudantes, acentua-se que todos relacionaram o conteúdo da postagem a uma sátira e até mesmo a uma ofensa ao time de futebol rival, São Paulo, bem como aos seus torcedores. Em algumas respostas, é possível contemplar, além do reconhecimento de que se trata de um conteúdo ofensivo, as apreciações valorativas a esse respeito. Por exemplo, a aluna Beatriz diz que o conteúdo “é fazer uma crítica **sem graça**”, o adjunto adverbial “sem graça” denota desaprovação em relação ao que foi enunciado. Da

mesma forma, isso pode ser comprovado na visão da aluna Adriana “Estão fazendo **uma grande piadinha de mau gosto**”. Embora apresentem uma apreciação negativa, de desaprovação do conteúdo, nas respostas, não explicitam qual é este conteúdo. Por exemplo, Elias reconhece que a postagem revela um preconceito, mas não especificamente sobre o preconceito.

Outro aspecto fundamental que alguns alunos reconheceram foi o conteúdo da postagem ressoar vozes a respeito da questão da cor, nesse caso, da referência aos torcedores do São Paulo como brancos. Como exemplo, apresenta-se a resposta de Cleverton: “É uma crítica irônica, em forma de piada, sobre o fato dos São Paulinos serem a maioria brancos e aproveita para insultá-los”. No contexto do futebol, são recorrentes manifestações de preconceito envolvendo cor e, embora se tenha cada vez mais campanhas de conscientização, ainda circulam, nessa esfera, até mesmo, por parte dos torcedores e da mídia de uma forma geral, discursos como o desta postagem que vem reforçar a segregação étnica.

Novamente, ressalta-se a necessidade de aulas de Língua Portuguesa se constituírem como espaço de construção de sentidos, motivando, inclusive, a reflexão de como o agir pela linguagem e, hoje em dia, com muita frequência nas redes sociais, pode contribuir para a disseminação de conteúdos preconceituosos que, conseqüentemente, podem resultar em atos violentos. Em nosso país, não são exceções os episódios de violências no âmbito do futebol, principalmente, das torcidas organizadas. Sobre esse aspecto, justificam-se as práticas que privilegiam em sala de aula a discussão de significados sociais a partir dos quais se abre a possibilidade de contextualmente ilustrar e debater as relações de poder e, principalmente, da negociação e construção de identidades, presentes nos textos que são lidos e estudados, tal como nos enunciados produzidos pelos estudantes e pelo professor no contexto da prática pedagógica. O trabalho com a multiculturalidade, inerente a proposta de multiletramentos, abrange a reflexão crítica dos discursos, em busca, se possível, de uma ressignificação que conduz ao entendimento reflexivo, contrário ao preconceito, aos ideais que de alguma forma denigrem e comprometem a dignidade de uma pessoa ou de um grupo social.

Soma-se a isso a possibilidade de se discutir as faces das redes sociais como um contexto, tal como outros ambientes, que potencializa tanto práticas positivas, por exemplo, campanhas de solidariedade, denúncias de abuso de autoridade, organização de atos públicos, dentre outros, quanto práticas negativas que incentivam a violência, discursos preconceituosos, tornando-se um espaço também para a violência simbólica. Sobre isso, Recuero e Soares (2013), ao analisarem a *fanpage* “Diva Depressão”, assinalam que tanto as

publicações, ou seja, as postagens, bem como as interações por meio dos comentários dos usuários, nesse contexto, reforçam e neutralizam estigmas e preconceitos sociais. Dessa forma, abre-se a possibilidade para o pluralismo cívico, tal como propõe o Grupo de Nova Londres, para a discussão cultural, de identidade e de relações de poder, assim como preconiza Street (2014). Apesar de a prática se constituir a partir de multiletramentos caracterizados pela funcionalidade deste contexto histórico-social, não se limita a um aspecto funcional, mas possibilita a infuncionalidade, no sentido atribuído por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), isto é, como uma possibilidade que contribua para a ressignificação dos sujeitos e de seus letramentos. Como afirma Ribeiro (2007, p. 94): “Ao se pensar o processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não na técnica”. Em resumo, para essa questão, foram 9 repostas reprodutivas, 6 em processo de construção autônoma e nenhuma resposta ativa crítica e não-expansiva.

A próxima pergunta a respeito do segundo texto de leitura da atividade 6 “Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com este *post*? Para conseguir este efeito, quais estratégias foram utilizadas?”. Sobre essa questão, muitos alunos foram enfáticos em suas respostas considerando a publicação como uma forma de ofensa, de humilhação. Nessa caso, salientamos um grande número de respostas ativas e críticas, onze, dentre as quatorze, conforme se apresenta:

Respostas ativas críticas, da questão 4, exercício II, atividade 6

Geovana:	Ofender os são paulinos, falando que todos os são paulinos são homossexuais.
Arthur:	Humilhar os são paulinos, dizendo que eles ficam dentro do armário e hoje isso significa ser homossexual.
Beatriz:	Ofender os são paulinos. Traz o humor preconceituoso sobre os gays e os brancos.
Elias:	Debochar de torcedores do São Paulo.
Cleverton:	Criticar humoristicamente os São Paulinos e chamá-los de gays, isso fica explícito na palavra armário, também indica que eles ainda não revelaram, mas são. Essas são as palavras dele.
João	Ofender o time adversário, humor e piada com a expressão que todos conhecem
Gustavo:	“sair do armário”.
Adriana:	Atingir os torcedores adversários, uma piada preconceituosa.
Sabrina:	O objetivo é ofender e chamá-los de gays.
Gisele:	Ofender os são paulinos, falando que eles são homossexuais.
Michel:	O objetivo é denegrir a imagem dos são paulinos. A estratégia utilizada é a sátira.
Aline:	O efeito é humilhar os torcedores do time citado. Ele traz o elemento da piada com a cor e a sexualidade.

Nessas respostas, onze alunos conseguiram produzir contrapalavras, no sentido bakhtiniano, engajando-se no jogo interlocutivo e realmente produzindo sentidos. Ressaltam-se, nesses enunciados, os verbos utilizados para demarcar o objetivo da postagem: “ofender”, “criticar”, “debochar”, “humilhar”, “denegrir”, revelando que esses estudantes, com base em seu conhecimento de mundo, nos dizeres sociais que os constituem, conseguiram entender que, além de um conteúdo aparentemente apenas humorístico, carrega um conteúdo preconceituoso. Além disso, destaca-se, que, nessa questão, como apreciação valorativa tem-se o descontentamento e o não compartilhamento de ideias e de atitudes, uma vez que se observa a crítica dos estudantes a essa publicação. Cabe, ainda, comentar que essas respostas apresentam manifestações ativas e críticas, porque, mesmo sucintas e básicas, contêm uma reflexão, uma justifica apoiada em dizeres sociais e, em alguns casos, exemplificada com elementos linguísticos. Por exemplo, no enunciado de Arthur: “Humilhar os são paulinos, dizendo que eles ficam dentro do armário e hoje isso significa ser homossexual”, o próprio aluno contextualizou uma expressão dentro de um horizonte de sentido específico. Já Aline: “Ele traz o elemento da piada com a cor e a sexualidade”, ou seja, as falas relacionam os significados atribuídos a cores no contexto e como isso se relaciona ao estereótipo ligado à sexualidade. Nessas declarações, confirma-se, para grande parte dos estudantes, que a postagem, embora tenha um conteúdo humorístico, traz uma conotação preconceituosa, percepção esta crítica e reflexiva, compartilhada por esses alunos.

Diferente desses alunos, temos também três manifestações de compreensão responsiva reprodutivas, segundo se observa:

Respostas reprodutivas, da questão 4, exercício II, atividade 6

- | | |
|------------|---|
| Ana Livia: | Zoar com os são-paulinos, falando que dentro do armário não bate sol. |
| Juliana | Ele quer dizer que o povo que torce para o time do São Paulo são todos gays, mas na verdade a estratégias que o autor utilizou para não dar muito na cara do pessoal, para não falar a palavra gay, ele utilizou a palavra “sair do armário”. |
| Karina: | Tirar sarro do time, pelo fato do mascote do time ser um viado. |

Não houve uma compreensão crítica, mas, sim, apenas a descrição do código. No caso de Juliana, existe a tentativa de explicar a sátira, contudo sem evidenciar um tom opinativo nem reflexivo. No total a essa questão, tivemos 11 respostas em processo de construção autônoma e 3 reprodutivas.

Na última pergunta escolhida para análise “De que forma o conteúdo deste “*post*” contribui para a caracterização do perfil “Simpson Corintiano?”” observamos, primeiramente, quatro respostas reprodutivas, dentre as quinze analisadas.

Respostas reprodutivas, da questão 6, exercício II, atividade 6

- Karina: Porque eles estão contra o São Paulo e a favor do Corinthians, que acham que melhor do que o São Paulo.
Raíssa: Porque eles estão contra o São Paulo e a favor do Corinthians, porque o Corinthians é melhor do que o São Paulo.
Ana Lívia: Pelo jeito que o Homer zoou com o São Paulo.
João Gustavo: Ele é engraçado e fala sobre a opinião dos outros.

Consideramos como reprodutivas essas respostas, porque não houve o processo de análise proposto. Nesse momento, esses alunos já haviam passado por outras atividades de leitura, logo era esperada uma manifestação de compreensão responsiva mais ativa. Uma aluna, para essa questão, demonstrou uma resposta não-expansiva.

Resposta não-expansiva, da questão 6, exercício II, atividade 6

- Adriana: Para chamar atenção.

É possível observar que essa estudante deixa de cumprir com o que foi solicitado na questão, não estabelecendo um diálogo com texto, nem mesmo com a prática pedagógica. Em processo de construção autônoma, nesta última questão analisada, uma resposta:

Resposta em processo de construção autônoma, da questão 6, exercício II, atividade 6

- Juliana: Contribui mostrando as características de como o povo corintiano são todos racistas.

É perceptível que Juliana manifesta um posicionamento particular em relação ao enunciado lido, todavia não manifesta uma atitude crítica, posto que generaliza a sua consideração. Nesse enunciado, a visão de Juliana sobre o personagem Homer se estende a toda a torcida corintiana. Por sua vez, encontramos, também, dez respostas ativas e críticas:

Respostas ativas críticas, da questão 6, exercício II, atividade 6

- Geovana: Mostra que ele é preconceituoso com o outro time.
Arthur: Ele é corintiano e odeia o São Paulo por isso ele humilha os São Paulinos.
Beatriz: É preconceituoso.
Elias: Mostra que essa pessoa é corintiana, além disso mostra que é preconceituoso, irônico.
Cleverton: Mostra a opinião dele, um ser preconceituoso.
Sabrina: Que o perfil do Homer Corintiano é preconceituoso.
Gisele: Que esse perfil quer debochar dos outros times e defender o Corinthians.
Michel: Mostra que ele é preconceituoso com os outros times.
Aline: De forma humorística, preconceituosa.

Podemos dizer que, nessas respostas, no sentido bakhtiniano, há contrapalavras, ou seja, palavras dos estudantes, constituídas nesse processo de interação. De forma geral, nesta última questão, observamos 4 respostas reprodutivas, 1 não-expansiva, 1 em processo de construção autônoma e 9 críticas.

Nosso objetivo, neste capítulo, foi analisar as manifestações de compreensão responsiva nas respostas dos estudantes às atividades de leitura a respeito da *fanpage* Homer Corintiano, a fim de compreender o engajamento no jogo interlocutivo proposto. Sobre isso, destacamos que, embora as perguntas possibilitassem compreensão responsiva ativa e crítica, apenas, em duas questões (na 6 do exercício II, da atividade 6, bem como na 7, do exercício II, da atividade 6), se sobressaíram como mais recorrentes, nas quais os alunos assumiram contrapalavras devolvendo ao autor palavras próprias. Além disso, merece destacar que em três questões (na segunda parte da primeira questão, da atividade 5, bem como nas questões 2 e 3 também da atividade 5) as recorrências foram de respostas em processo de construção autônoma. A grande quantidade de respostas que se inserem nessa categoria mostra, primeiramente, que, mesmo sem um tom crítico, os alunos interagiram constituindo uma prática multiletrada, leram os textos constituídos por mais de uma semiose, revelaram suas apreciações valorativas e engajaram-se no diálogo. Sendo assim, esse índice nos mostra que a atividade contribui para promover uma educação linguística em prol da inserção dos estudantes em práticas que possibilitem o uso e a reflexão, bem como evidencia que é possível, nesse contexto, serem desenvolvidas outras atividades tendo em vista a contribuir para a formação desses estudantes, a fim de que possam, com mais regularidade, emitir contrapalavras mais críticas. Por fim, assinala-se, também, que as respostas reprodutivas foram recorrentes em três questões (na primeira questão, da atividade 5; primeira questão, exercício 1, da atividade 6 e na primeira questão exercício 2, atividade 6). Concebemos esse dado como um desafio em fazer com que as práticas de leitura, em situação escolar, possam levar os alunos a interagirem, de fato, com os letramentos inseridos naquele contexto, assumindo atitudes responsivas mais ativas em relação às práticas letradas dos quais participam no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos a inserção de uma prática pedagógica de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de escola pública, com uma turma do oitavo ano, privilegiando a abordagem dialógica e a cultura digital local.

O primeiro objetivo específico foi reconhecer os usos e significados de práticas multiletradas na vida dos alunos. Para isso, analisamos dois eventos de letramento – a) uma atividade investigativa; b) uma atividade de debate –, nos quais os estudantes puderam expor e refletir sobre os eventos multiletrados dos quais participam, bem como os significados que lhes atribuem. De forma geral, observamos que, na época da pesquisa, dos 31 alunos, 30 possuíam algum tipo de equipamento que fornecia o acesso à internet. Contudo, ao considerar as outras vias possíveis para se conectar à rede, por exemplo, na casa de amigos e parentes, nas *lan houses*, dentre outros, todos afirmaram ter acesso à internet. Sobre esse aspecto, ressaltamos, primeiramente, que a inclusão digital, na acepção simples do termo (BUZATO, 2007), se faz presente, o que permite, assim, o contato com o ciberespaço, com os multiletramentos, favorecendo, então, o envolvimento dos estudantes em práticas que têm por características a multiplicidade de semioses e de cultura (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006, ROJO, 2013a). Ainda sobre as formas de acesso, chamou-nos à atenção o fato de nenhum aluno se referir à escola como um local para se conectar à internet. Primeiramente, essa constatação confirma a diferença existente entre os letramentos que são praticados dentro e fora do ambiente escolar, bem como suscita a reflexão de como o cronotopo, no sentido bakhtiniano, das atividades extraescolares são diferentes daquelas vivenciadas no ambiente pedagógico. Já no que diz respeito ao envolvimento em eventos de multiletramentos, as redes sociais *online* e, principalmente, o *Facebook*, destacaram-se como o ambiente privilegiado que acessam quando usam a internet.

Os estudantes de nossa pesquisa significam a internet pela apreciação valorativa positiva em relação às redes sociais, uma vez que se inseriram no ciberespaço, justamente, no momento em que esses sites de entretenimento alcançavam grande alcance mundial, podendo, assim, considerá-los como uma geração “*Facebook*”. As redes sociais, o “*Face*”, para esses adolescentes, atuam como um ambiente fundamental na constituição de suas identidades, uma vez que, nesse contexto, declararam encontrar espaço para expressar suas subjetividades, contribuindo para seu protagonismo juvenil. Dessa forma, ressaltamos que, embora esses adolescentes residam em uma cidade pequena, com um pouco mais de oito mil habitantes, no interior do estado do Paraná, as características desses ambientes e de suas práticas letradas

estão marcando, constituindo as suas identidades. São adolescentes que fazem parte, por um lado, de uma “civilização de pressa e de autoexposição” (CERUTTI-RIZZATTI, 2015), mas, por outro, estão constituindo uma relação cotidiana com a escrita. A escrita constitui práticas letradas das quais participam no *Facebook*, sendo por isso também papel da escola propor outras leituras, outros sentidos dessas práticas.

Também investigamos o envolvimento desses alunos em práticas multiletradas no ambiente escolar. A esse respeito, observamos que elas não são tão frequentes e que a internet, quando utilizada, tem por objetivo servir de instrumento para o desenvolvimento de uma prática escolar, isto é, não há atividades que põem em evidência as práticas de multiletramentos do contexto virtual.

Destacamos a contribuição desta descrição dos usos e significados das práticas multiletradas na vida dos alunos por propiciar o reconhecimento da cultura digital, ou seja, os seus contatos cotidianos com as novas tecnologias, a fim de propor um encontro na escola entre saberes locais e saberes escolares. Essa ação mostrou-nos como esses alunos já participam de práticas multiletradas, oferecendo condições para o planejamento de uma prática pedagógica que tinha como objetivo a contrapalavra, o dialogismo, a competência, formada não apenas pelo domínio de habilidades e estratégias, mas, sobretudo, pela atitude do sujeito na prática de letramento em que se envolve: como um sujeito responsivo, construtor de contrapalavras. Esse encaminhamento pedagógico inicia o processo de pensar e praticar o letramento na escola como um processo, tal como ressalta Street (2010), além de possibilitar a legitimação da cultura local no espaço escolar. Destaca-se, também, que procuramos não limitar a inserção dos multiletramentos ao âmbito funcional, no sentido de Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), mas discutir sentidos ideológicos a fim de contribuir e horizontalizar os conhecimentos do sujeito. Isso porque, embora não tenha sido especificamente propósito deste estudo, não podemos deixar de reconhecer as questões ideológicas e econômicas que permeiam a rede social *Facebook*. Reconhecemos o lado perverso do capital e do controle social por meio do *Facebook*, que leva esses jovens e grande parte da população mundial aos mesmos comportamentos, sendo, portanto, uma ferramenta de uniformização e colonialismo. Por isso consideramos a necessidade de mais pesquisas que visem reconhecer como essas ideologias se articulam a culturas locais, e também propor práticas pedagógicas que permitam aos alunos a contrapalavra, o dialogismo, o plurilinguismo bakhtiniano.

Nesse sentido, em relação ao segundo objetivo específico do trabalho - analisar as manifestações de compreensão responsiva expressa nas respostas dos estudantes às questões

de leitura - observamos, por meio das respostas escritas dos alunos, manifestações de compreensão responsiva que, por um lado, evidenciam, ainda, o quanto é forte a cultura da prática de leitura escolar, na qual os alunos não ultrapassam o limite da materialização textual, demonstrando atitudes responsivas reprodutivas; por outro, observamos, também, que muitos alunos conseguiram, no sentido bakhtiniano, compreender sentidos, demonstrando tanto manifestações de construção autônoma quanto críticas. Nessas respostas em que se destacou maior engajamento ao jogo interlocutivo proposto, foi possível observar, que muitos dos alunos reconheceram a representação de um torcedor de futebol fanático que, muito mais do que satirizar os times adversários, comporta-se como um sujeito preconceituoso, disseminando preconceitos sociais por meio da página. Dessa forma, ressalta-se a importância da prática pedagógica para o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, que as redes sociais, ao mesmo tempo que apresentam vantagens e oportunidades de participação social, bem como de expressão, expõem também muitas situações que exigem atitudes críticas dos sujeitos, como de não curtir uma página que veicula preconceitos tão arraigados em nossa sociedade.

Sendo assim, acreditamos que a prática pedagógica como espaço de multiletramentos propiciou aos alunos agirem pela linguagem em atividades que se pautaram no uso e na reflexão, componentes essenciais para a aprendizagem crítica, significativa, capaz de favorecer o diálogo escola-sociedade.

Analisar como os encontros propostos, por meio de uma pesquisa-ação que privilegiou os multiletramentos, (re)significaram o ensino de Língua Portuguesa foi o objetivo geral deste trabalho. Promover práticas pedagógicas com situações de linguagem concretas, em uma abordagem dialógica, não é simples, uma vez que envolve considerar não apenas a materialização textual, mas, sobretudo, as características culturais e os significados sociais que constituem uma prática de letramento. Por isso, ao propormos um trabalho com o *Facebook*, mais especificamente com a prática da *Fanpage* Homer Corinthiano, necessariamente os elementos que configuram essa prática precisaram estar presentes para que realmente a sala de aula se tornasse um espaço de construção de sentidos. Todavia, isso não é fácil, pois evidencia que a “forma” tem um papel tão significativo quanto o conteúdo em termos de letramento, e que talvez de fato não seja papel da escola simplesmente transpor práticas letradas cotidianas dos alunos, pois nessa esfera tem valores e usos que não podem ser pedagogizados. É papel da escola horizontalizar essas práticas, sem, contudo, apagar os saberes dos alunos.

Desse modo, embora a prática pedagógica tenha se constituído como um espaço de construção de sentido, reconhecemos que nosso trabalho ainda se “vestiu” de uma prática escolarizada tradicional, principalmente, no que se refere às estratégias utilizadas, por exemplo, no formato dos exercícios, das atividades propostas e do próprio papel do professor no encontro com seus alunos. Todavia, mesmo não sendo possível a integralização de uma prática plenamente multiletrada no que se refere à potencialização das características da cultura digital, ressaltamos também que nossa ação não se reduziu a uma mera aplicação ou pedagogização, mas, sim, promoveu um ambiente de construção de sentido.

Diante disso, apontamos que uma das contribuições desta pesquisa se faz para reivindicações de novos estudos que possibilitem conhecermos mais culturas digitais locais, ou mesmo a cultura local dos alunos, a fim de que possamos ter propostas pedagógicas que de fato objetivem horizontalizar as práticas e os conhecimentos dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. K. S. **Composição multimodal de narrativas digitais**: um estudo sobre processos e estratégias de produção. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2012.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14/9>.. Acesso em julho de 2015.
- BAKHTIN, M; VOLISHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BARONE, R. E. M. . Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 56-71, 2004.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. *et.al*. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, 2004, p. 109-139.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. SEB. **Orientações Curriculares Nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 10/10/2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUZATO, Marcelo El Khor. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BUZATO, M. E. K. *et al* . Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 13, n. 4, p. 1191-1221, dez. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000400011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000400011>.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gêneros discursivo. **Alfa**. São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 48-58, jan./mar.2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n1p48/24667>> Acesso em fevereiro de 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E ;IRIGOITE, J. C. S. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa**, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo , v. 59, n. 2, p. 255-280, June 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942015000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-2>.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Traduzido por Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Leitura do gênero *homepage*: uma proposta didática. Pesquisas em Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro, n. 2, 1-14, 2013. Disponível em < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input>.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4 (3), p. 164-195, 2009. Disponível em <http://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>.

CUSTODIO, M. A. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude: diálogos possíveis**. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

DIAS, A. V. M. **Recepção e produção do gênero autobiografia mediado por tecnologias digitais**. 2013. 214f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANCO, M, A, S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em < www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em 10/10/2012.

GARCÍA CANCLINI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos: In:_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-350.

GARCÍA CANCLINI, N. As culturas híbridas em tempos de globalização. Introdução à edição de 2001. In:_____. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução da introdução de Gênese Andrade. São Paulo: EDUSP, 2011, p. *XVII-XL*.

GEE, J. P. **A Situated sociocultural approach to literacy and technology**. (2009). Disponível em <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GECE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **O Espelho de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 39-46

_____. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do SELL**, v.1, n. 1, 2008, p.1-12. Disponível em <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>>, acesso em julho de 2015.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. **Línguas & Letras**. Cascavel. Número Especial – XIX CE LLIP – 1 ° S em e s t re de 2011. Disponível em <[HTTP: //e-revista.unioeste.br/index.php /linguaseletras/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/index)>, acesso em julho de 2015.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures’, **Harvard Educational Review**, Vol. 66, No.1, Spring 1996, pp.60-92. Disponível em http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf

HILA, C.V.D.; RITTER, L.C.B. O estágio de observação e as apreciações valorativas dos estagiários. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.163-182, maio 2013. Disponível em <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/33/6>> Acesso em janeiro de 2014.

HILA, C.V.D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

KALANTIZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: May, S.; HORNBERGER, N.H. (orgs.) *Encyclopedia of Language and Education. Language Policy and Political Issues in Education*, Springer Sciences Business Media LLC.,v.1, p. 195-2011, 2008. Disponível em http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf.

KLEIMAN, A. B. . Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: - _____ (Org.). **Os Significados do Letramento**. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28. n.2, p.375-400, jul./dez.2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>> Acesso em fevereiro de 2014.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the ‘new’ in new literacies studies. In Lankshear, C.; Knobel, M. **A new literacies sampler**. New York, Peter Lang, 2007, p. 1-24.

_____. New Literacies: technologies and values. **Teknocultura**, 2012, 41-69. <http://everydayliteracies.net/files/RemixTeknoculturaEnglish.pdf>.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas; jul-dez 2010, p. 455-479.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 13, n. 3, p. 899-917, Sept. 2013 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000300011&script=sci_arttext.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M. & CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. P. 68-94.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p.167-176.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: SEEd, 2008.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 177-194, abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em julho de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322014000100011>.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no *Facebook*. **Verso e Reverso**, vol. XXVIII, n. 68, maio-agosto 2014. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06/4187>>, acesso em julho de 2015.

RECUERO, R; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no *Facebook*: o caso da *fanpage* “Diva Depressão”. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n26/v13n26a19.pdf>> Acesso em março de 2015.

RIBEIRO, J. R. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. . In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-98.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 13-36.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. & CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. P. 54-67.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v.5, n.2, p.77-91, 2003. Disponível em <www.tc.edu/cice/Issues/05.02/05_02.htm> Acesso em 10/10/2012.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. & CARVALHO, G.T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 54-57.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TCHOUGOUNNIKOV, S. **O Dialogismo e a Paleontologia da Linguagem**: o Círculo de Bakhtin na episteme soviética (1920-1930). Palestra proferida no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 05.12.2003. Disponível em <http://www.artistasgauchos.com/conexao/01/surguei.pdf>.

TCHOUGOUNNIKOV, Serguei. O círculo de Bakhtin e o marxismo soviético: Uma "aliança ambivalente". **Revista Conexão Letras**, n.03, 2009. Disponível em <http://www.msmedia.com/conexao/>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOSHINOV, V; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. 1926/1976. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum** 21 (1): p. 79-88, 1999.

_____. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J.D.; NAVARRO, P.. **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM, 2009, p. 13-25.

