

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

GEILSON SILVA COSTA

**A FORMAÇÃO CIDADÃ EM TEMPOS PÓS-MODERNOS: CONTRIBUIÇÕES
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ESCRITA COLABORATIVA DO
HIPERCONTO A PARTIR DA VISÃO CRÍTICA DA TEORIA DOS
(MULTI)LETRAMENTOS**

**VITÓRIA - ES
2018**

GEILSON SILVA COSTA

**A FORMAÇÃO CIDADÃ EM TEMPOS PÓS-MODERNOS: CONTRIBUIÇÕES DA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ESCRITA COLABORATIVA DO HIPERCONTO A
PARTIR DA VISÃO CRÍTICA DA TEORIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA - ES

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecária: Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O

C837f Costa, Geilson Silva, 1983-
A formação cidadã em tempos pós-modernos : contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos / Geilson Silva Costa. – 2018.
148 f. : il.

Orientador: Janayna Bertollo Cozer Casotti.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Identidade. 2. Cidadania. 3. Sistemas hipertexto. 4. Letramento. 5. Hiperconto. I. Casotti, Janayna Bertollo Cozer. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

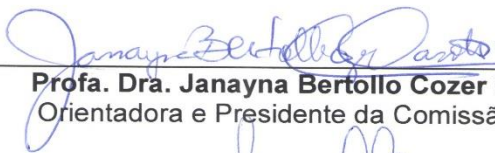
Geilson Silva Costa

“A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 05 de março de 2018.

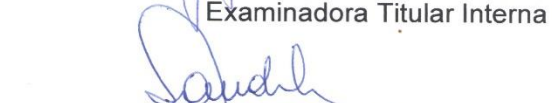
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora



Profa. Dra. Michele Freire Schiffler (UFES)
Examinadora Titular Interna



Prof. Dr. Sandro Luís da Silva (UNIVESP)
Examinador Titular Externo

AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos, este é o fruto de muito esforço e de muita dedicação aos estudos, buscando aprimorar o conhecimento acerca da área de linguagens para poder contribuir na melhoria da qualidade de uma educação que seja plural e que possa, realmente, ajudar a construir uma sociedade igualitária, com cidadãos críticos e solidários.

O primeiro e maior agradecimento é dado a Deus, o Pai eterno, pelo dom da vida, pela saúde, pela sabedoria, enfim, por todas as bênçãos, pois, sem Ele, nada disso teria sido possível.

À professora Janayna, pela orientação, pela paciência e por não ter medido esforços para me ajudar a trilhar essa nova fase da minha vida acadêmica.

À professora Michele, pela prontidão em aconselhar e apontar caminhos possíveis para a realização do projeto e pela preocupação em indicar e disponibilizar materiais de leitura, ainda que não fosse seu orientando. Registro aqui o reconhecimento dessa valiosa colaboração que recebi, junto com sua amizade.

Ao professor Sandro, por se fazer presente e pelas contribuições muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do PPGEL, que participaram desta caminhada e que muito agregaram para meu crescimento pessoal e profissional.

À minha mãe, Dona Jedir, por todo amor dedicado e por ter aberto mão de muitos privilégios e momentos de sua vida para que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus irmãos, Gilson e Gessélia, pelo companheirismo e por todo apoio nas horas mais difíceis da trajetória até este instante.

Às colegas Aline e Annabel pela parceria, pelo suporte nas incertezas e pela companhia na bonança.

Aos colegas da turma 2016/1, por compartilharem alegrias e experiências, nas aulas e nos seminários, que foram muito importantes para mim.

Aos familiares e amigos que, direta ou indiretamente, estiveram na torcida e se mostraram felizes pela minha jornada pessoal e acadêmica.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade.

(Newton Duarte)

RESUMO

A narrativa do sistema capitalista e a alienação sobre os problemas sociais, difundidos pelos meios de comunicação na pós-modernidade, têm contribuído para o pensamento não-crítico e, conseqüentemente, para o conformismo, diminuindo o espaço de diálogo. Além disso, novos textos e formas de produzir sentidos têm se proliferado com o avanço das novas tecnologias e, assim, um novo desafio para a escola constitui-se. Entendemos a educação como mecanismo de resistência à massificação e acreditamos que a linguagem, como forma primeira de interação, possa tornar possível a reflexão crítica e a amenização dos conflitos, mas, para isso, o ensino precisaria se aproximar da realidade do aluno. O presente trabalho visa investigar o ensino de texto em situações reais do contexto social e verificar suas contribuições tanto para o aspecto da escrita, como para a criação de um ambiente de debate para o exercício da cidadania. Como fundamentação teórica, abordamos os efeitos da globalização e a identidade do sujeito pós-moderno, sob o olhar de Bauman (2005), Giddens (1991) e Hall (2006); a escola como espaço crítico e democrático, com Perrenoud (2005), Giroux (1997) e Bittar (2008); traçamos o histórico do hipertexto e suas vantagens para o ensino, a partir de Xavier (2010; 2013), Gomes (2011), Lévy (1993; 1996), Santaella (2004), Marcuschi (2001), Leffa e Castro (2008) e Silva (2016) e propusemos a criação de uma sequência didática para o ensino de hipercontos a partir do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), incorporado à forma colaborativa, proposta por Pinheiro (2011) e Behrens (2000), aliados aos princípios crítico-ideológicos dos (multi)letramentos, de acordo com Matêncio (2012), Kleiman (1995; 2007), Street (2003; 2012; 2014), Janks (2016), Kalantzis e Cope (2012) e Grupo Nova Londres (2000). A metodologia utilizada, a pesquisa-ação, foi aplicada em uma turma de terceiro ano de ensino médio, de uma escola a qual optamos por manter em anonimato, através do desenvolvimento de uma sequência didática colaborativa que permitiu que os alunos discutissem o tema “intolerância em sala de aula”, produzissem o hiperconto e o levassem à apreciação da comunidade; dentro e fora da escola. Os dados foram coletados dos textos orais produzidos pelos alunos durante o debate, dos questionários de análise de imagens e vídeos sobre os discursos da mídia, da avaliação do projeto e das produções textuais escritas, resultantes da escrita colaborativa. Esperamos que essa perspectiva

de ensino possa proporcionar, além da aprendizagem do gênero escrito, a oportunidade de o aluno vivenciar a prática dos (multi)letramentos, a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa e abrir espaço para a formação crítico-cidadã, voltada ao respeito às diferenças.

Palavras-chave: Hiperconto. Identidade. Multiletramentos. Formação cidadã.

ABSTRACT

The narrative of the capitalist system and the alienation of the social problems diffused by the media in postmodernity have contributed to non-critical thinking and, consequently, to conformism by reducing the space for dialogue. In addition, new texts and ways of producing senses have proliferated with the advancement of new technologies and, thus, are becoming a challenge for the school. We understand education as a mechanism of resistance to massification and we believe that language, as a first form of interaction, can make possible critical reflection and amelioration of conflicts, but for this, teaching would need to be closer to the reality of the student. The present work aims to investigate the teaching of text in real situations of the social context and verify their contributions for the writing aspect, as well for the creation of a debate environment for the exercise of citizenship. As a theoretical foundation, we approach the effects of globalization and the identity of the postmodern subject, under the guise of Bauman (2005), Giddens (1991) and Hall (2006); the school as a critical and democratic space, with Perrenoud (2005), Giroux (1997) and Bittar (2008); (2008), Gomes (2011), Lévy (1993; 1996), Santaella (2004), Marcuschi (2001), Leffa and Castro (2008) and Silva (2016) and proposed the creation of a didactic sequence for the teaching of hypercontos from the model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), incorporated into the collaborative form proposed by Pinheiro (2011) and Behrens (2000), allies to the critical-ideological principles of (multi) literacy, according to Matten (2012), Kleiman (1995, 2007), Street (2003, 2012, 2014), Janks (2016), Kalantzis and Cope (2000). The methodology used, action-research, was applied in a third year high school class, from a school that we chose to remain anonymous, through the development of a collaborative didactic sequence that allowed the students to discuss the theme "intolerance in the classroom, "to produce the hyperconcept and bring it to the appreciation of the community; in and out of school. The data were collected from the oral texts produced by the students during the debate, from the questionnaires of analysis of images and videos about the speeches of the media, the evaluation of the project and the written textual productions, resulting from collaborative writing. We hope that this teaching perspective can provide, in addition to the learning of the written genre, the opportunity for the student to experience the (multi) literacy practice, the

possibility of working collaboratively and making room for critical citizen education, focused on respect the differences.

Keywords: Hypertale. Identity. Multiliteracies. Citizen training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO

Quadro 1 - Quadro sinótico dos perfis de professores e alunos nos multiletramentos	64
--	----

ESQUEMAS

Esquema 1 - Etapas da sequência didática	68
Esquema 2 - Projeto de Aprendizagem Colaborativa	70
Esquema 3 - A estrutura do hiperconto	78
Esquema 4 - Estrutura da sequência didática do hiperconto.....	79

FIGURAS

Figura 1- Página de edição do Wix.....	76
Figura 2 - Página inicial do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding	76
Figura 3 - Interior do hiperconto com a presença de links.....	77
Figura 4 – A marginalização do negro.....	91
Figura 5 - A máscara branca.....	92
Figura 6 - Página inicial do hiperconto “A história de Adelaide”	107
Figura 7 - Página inicial do hiperconto “Encardida”	108
Figura 8 - Situação inicial do hiperconto “Encardida”	109
Figura 9- Situação inicial do hiperconto “A história de Adelaide”	114
Figura 10 - Prática social do aluno N.....	120
Figura 11- Comentários da prática social do aluno N.....	121
Figura 12 – Prática social da aluna S.....	121
Figura 13 – Comentários da prática social da aluna S.....	122

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Alunos durante o segundo módulo revisando os textos conjuntamente e criando a versão alternativa do conto.....	99
Fotografia 2- Alunos durante a aula de apresentação da plataforma Wix e do hiperconto de Spalding.....	104
Fotografia 3 - Aluno N durante a produção do hiperconto.....	106
Fotografia 4 - Aluna I editando o hiperconto em seu computador pessoal.....	106

LISTA DE SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CERN	Centro de Europeu de Pesquisa Nuclear
ES	Espírito Santo
GNL	Grupo Nova Londres
HTML	<i>Hyper Text Markup</i> (Marcação de Hipertexto)
HTTP	<i>Hiper Text Transfer Protocol</i> (Protocolo de Transferência de Hipertexto)
NLS	Novos Estudos do Letramento
TICs	Novas Tecnologias de Informação e Multimodalidade
URL	<i>Uniform Resource Loccutor</i> (Localizador Uniforme de Recursos)

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2. BRAVE (NEW?) WORLD: GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA	21
2.1 AS CONSEQUÊNCIAS DA MODERNIDADE E A GLOBALIZAÇÃO	21
2.2 A IDENTIDADE PÓS-MODERNA.....	25
2.3 UM OLHAR PARA A DIFERENÇA	28
3. A EDUCAÇÃO E A MARGINALIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO PLURAL DE RESISTÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DE DOCENTE COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR	32
3.1 A EDUCAÇÃO, A MARGINALIDADE E O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR	35
3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO E A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	41
4. DA ARGILA AO TEXTO EM TELA: A EMERGÊNCIA DO HIPERTEXTO	45
4.1 OS SUPORTES DA ESCRITA	45
4.2 O HIPERTEXTO.....	49
4.2.1 Conceitos e a história do hipertexto.....	49
4.2.2 As características do hipertexto e as possibilidades para o ensino.....	52
5. A VISÃO CRÍTICO-IDEOLÓGICA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A ESCRITA COLABORATIVA	57
5.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO	57
5.2 A VISÃO CRÍTICO-IDEOLÓGICA DOS MULTI(LETRAMENTOS)	59
5.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A ESCRITA COLABORATIVA DO HIPERCONTO	66
6. METODOLOGIA	73
6.1 A PESQUISA-AÇÃO	73
6.2 O “LOCUS” DA PESQUISA.....	74
6.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
6.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A CRIAÇÃO DO HIPERCONTO	75
6.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
7. ANÁLISE DOS DADOS	82
7.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO ENSINO CRÍTICO	82
7.2 PREPARANDO O CAMINHO E PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS.....	83
7.3 A PRODUÇÃO INICIAL.....	94
7.4 OS MÓDULOS DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO E A REESCRITA	98
7.5 A REESCRITA COLABORATIVA.....	99
7.6 O RECONHECIMENTO E A CRIAÇÃO DO HIPERCONTO	104

7.7 O TEXTO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A VOLTA À PRÁTICA SOCIAL	120
7.8 AVALIAÇÃO DO MODELO DE ENSINO E AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO.....	123
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	137
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	137
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO	143
ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO NO VÍDEO	146
ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE IMAGENS	147
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	148

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos tempos difíceis. Tempos em que a busca por relações humanas pacíficas se torna cada vez mais escassa, em que a preocupação com o “ser do mundo” do outro se torna menos importante. A mesma pós-modernidade, tratada no capítulo inicial deste trabalho, que trouxe a velocidade e o amplo alcance das informações e que “facilitou” a comunicação entre os povos, também gerou o distúrbio, o turbilhão de ideias desencontradas, de opiniões movidas por paixões exacerbadas, de ouvidos fechados e bocas abertas. Talvez o termo “facilitar” até mesmo não seja o mais apropriado para explicar esse fenômeno, pois tornou-se fácil a enunciação, mas dificultou-se o diálogo.

Não queremos dizer, com isso, que era diferente em épocas passadas. No entanto, com a globalização, aliada à imposição das novas demandas sociais, principalmente, das novas tecnologias, há uma nova forma de relacionamento com nossos interlocutores, marcada pela ausência, e isso faz com que eles se tornem ausentes, ainda que presentes, no cotidiano. Isto é, a não obrigatoriedade do contato físico para que haja uma interlocução parece ter também contribuído para uma diminuição do ouvir as necessidades do outro e os problemas sociais que circundam os envolvidos têm tido, conseqüentemente, menos espaço para reflexão, como se a virtualidade não afetasse, de forma contundente, os rumos de uma convivência pacífica e o desenvolvimento de uma sociedade justa.

Se, antes, os conflitos eram travados face a face em nome do estabelecimento de uma nação, agora, podem ser feitos à distância e com anonimato, englobam relações de poder que vão muito além da dominação material e atingem muito mais pessoas ao mesmo tempo. Viver se tornou um jogo em que as decisões são tomadas em meio ao caos, gerando, como forma de autodefesa, uma disputa desnecessária como se, para a existência humana, outras ideias, atitudes ou modos de ser diferentes precisassem ser eliminados.

Nesse processo, há identidades pedindo reconhecimento - o direito de serem, de se expressarem, de serem valorizadas como agentes no mundo, como construtoras da história -, mas que têm tido o pedido negado por interesses dominantes que usam o discurso fundamentado na versão de uma história que serve apenas para impor a diferença, marginalizar e excluir. Etnia, credo e gênero, por

exemplo, são polarizados para demarcarem a autoridade de um sobre o outro, e isso só tem causado prejuízos para o progresso da humanidade.

Enquanto tudo isso acontece, temos nos tornado mais atraídos pelo individualismo das ofertas da sociedade do consumo, pela necessidade de preencher as lacunas em nossas identidades de forma imediata e fugaz, do que pelos problemas sociais que nos rodeiam. Primamos pelas ações que estimulam a concorrência com o outro, mas esperamos dele a cooperação. Se admitimos a necessidade de atuar em conjunto, por que, então, não deixarmos de lado essa disputa e repensarmos a vida em forma de cooperação para que todos possam se beneficiar e usufruir de uma existência mais digna e igualitária?

Entendemos que é necessário haver uma negociação dessas identidades através da linguagem, já que ela é que as demarca/afirma. Mas, isso só será possível se a língua for entendida como um construto social, que carrega consigo marcas de grupos sociais bem definidos, que a articulam e a mobilizam para atender às suas necessidades. A escola se torna, então, um espaço propício para repensar e discutir essas desigualdades, mostrando aos alunos como elas se originam e a quem beneficiam, numa tentativa de combatê-las, por meio de um esforço coletivo, deixando claro que a história não é fixa, mas que, como todas as ações humanas, ela pode ser reformulada e reescrita.

No entanto, o que temos percebido é que o ensino, em algumas instituições, ainda tem priorizado uma visão reificada da língua, afastada do meio social em que ela pode produzir significados, e de escrita como padrão, opondo-se à modalidade oral, mais próxima dos alunos, o que pode trazer implicações para o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas.

Com a chegada das novas tecnologias, novas formas de texto aparecem e demandam muito mais do que a capacidade de escrever. Imagens, sons e outros tipos de signos são aliados para ampliar ainda mais a produção e a veiculação de sentidos e desafiar o leitor a navegar nesse emaranhado de caminhos possíveis de interpretação. Entre essas possibilidades, está o hipertexto, que permite a construção coletiva de informações por meio da participação de usuários de qualquer parte do mundo, a qualquer hora, não fazendo acepção de quem pode ou não contribuir, uma vez que a internet é um ambiente bem pluralizado e permite a liberdade de expressão.

O hipertexto conecta as ideias pessoais criando um canal de comunicação que agrega cada dia mais seguidores. De fato, as redes sociais têm seu lugar no cotidiano da sociedade atual. Inclusive, as práticas de escrita têm se mostrado mais espontâneas nas redes sociais, uma vez que se situam em um contexto que, muitas vezes, está relacionado com a celeridade.

Não queremos dizer, com isso, que as práticas de leitura e escrita em ambiente virtualizado possam resolver os problemas do ensino, mas que se poderia aproveitar a variedade de recursos de que esses novos textos dispõem, tanto para melhorar a experiência do leitor através das multissemióticas, quanto para fazer com que a produção dos alunos possa romper com as fronteiras da sala de aula, passando a ser uma resposta às demandas sociais, ajudando a pensar problemas reais do cotidiano e interagindo com a comunidade em busca de possíveis soluções para eles.

O hiperconto, que é a versão do conto em formato de hipertexto, traz a ficção em seu enredo, todavia, pode ser um recurso para levar situações recorrentes a debate, de forma que o leitor venha a se posicionar de forma crítica diante de ações que não ocorreram na realidade, mas que são passíveis de tomar corpo no meio social. Ele também permite, como já dissemos, que mais de um autor crie a história dentro do formato de escrita colaborativa, o que pode enriquecer ainda mais tanto o que está sendo contado, quanto a relação com o próprio texto.

Neste trabalho, optamos por trazer o tema “intolerância” para ser abordado em sala de aula, na perspectiva de um ensino crítico e multicultural, tal como apontado pelo Grupo Nova Londres (2000; 2012) em sua teoria dos multiletramentos mas, para isso, há a necessidade de adequação dos conteúdos escolares, a fim de que eles possam convergir em favor da prática social, enfrentando o paradigma do enciclopedismo que ainda se faz presente no cotidiano escolar e tanto aliena professor e alunos.

A pergunta problema desta pesquisa é, portanto, a seguinte: como práticas de letramento envolvendo leitura e produção de hipercontos podem contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos?

A justificativa para essa iniciativa é a tentativa de apresentar uma forma contextualizada de ensino de produção textual que pode trazer mudanças nos ambientes em que o texto produzido circula, demonstrando que é possível fomentar a humanização do aluno como ser pensante e crítico, sem que isso “atrapalhe” a

aprendizagem dos saberes valorizados pelos testes que ensejam a ascensão à universidade. Como consequência, julgamos ser possível, ainda, uma reflexão em torno do próprio currículo que, muitas vezes, engessa a liberdade comunicativa, inerente à língua.

O objetivo geral desta pesquisa é a aplicação de uma sequência didática que permita o debate sobre a intolerância a partir de reflexão em torno dos discursos veiculados pelos textos da mídia, bem como possibilite a colaboração entre os alunos para a discussão e para a elaboração de hipercontos através de ferramenta online, e, ainda, a apreciação da comunidade escolar e extraescolar através das redes sociais, com vistas a fomentar um pensamento crítico em relação ao tema.

Como objetivos específicos, apontamos:

- Possibilitar o reconhecimento de situações de intolerância, a partir da apreciação de vídeos e imagens que circulam nas redes sociais, de modo a demonstrarem posturas críticas em relação aos discursos neles subjacentes.
- Identificar como os estereótipos de preconceito, veiculados pela mídia e presentes no meio social, aliados à postura acrítica do ensino tradicional, podem influenciar na interpretação de situações de marginalização das identidades e na apresentação de saídas para combatê-las.
- Acompanhar a construção textual, desde o conto até o hiperconto, e apontar os ganhos proporcionados pela escrita colaborativa para a construção do conhecimento.
- Observar como a comunidade intra e extraescolar se posiciona sobre a forma como o tema é abordado nos hipercontos e como ela vê essa iniciativa da escola.
- Coletar as impressões dos alunos sobre essa abordagem de ensino de produção textual e sobre o comprometimento deles com as atividades propostas.
- Descrever as dificuldades dos alunos ao lidar com o hiperconto tanto na elaboração do texto quanto na manipulação da ferramenta online que permitiu produzi-lo.
- Contribuir para a produção do conhecimento em Linguística Aplicada, no que se refere às tecnologias e aos (multi)letramentos.

- Problematizar o papel da linguagem no questionamento sobre poder e opressão.
- Contribuir para a prática docente, no âmbito dos estudos da linguagem, em perspectiva responsável e responsiva

As hipóteses para os objetivos traçados são:

- O ensino crítico pode abrir espaço para uma pedagogia da escuta, na qual os alunos tragam para a sala de aula situações reais de opressão e percebam como a linguagem tem um papel importante nas relações de poder.
- Além de não permitir que necessidades reais tomem seu lugar no ambiente escolar, o ensino tradicional pode contribuir para que os alunos não se posicionem de forma crítica em relação a elas, reproduzindo estereótipos de preconceito.
- A produção colaborativa pode desenvolver, além do conhecimento de texto, a parceria e a solidariedade entre os colegas agregando saberes que não são ensinados na escola.
- A apreciação dessa forma de ensino, por parte da comunidade, pode motivar sua participação, comentando a proposta de discussão do tema em redes sociais, como o *Facebook*.
- O contato com essa nova forma de ensino pode contribuir para a humanização dos alunos, mas vai exigir um pouco mais de esforço e envolvimento deles, o que pode ser uma dificuldade, devido às demandas das outras disciplinas e à carga horária dos estudos que possuem.
- Por se tratar de uma tecnologia e um gênero novos, as dificuldades podem aparecer para aqueles que têm pouco contato com editores de texto e que não possuem o hábito de praticar a leitura e a escrita com frequência fora do ambiente escolar.

Para fundamentar a necessidade de formação para a cidadania através dos textos escolares, buscamos suportes teóricos provenientes tanto da sociologia, quanto da linguística, para analisar o perfil das mudanças trazidas pela globalização ao sujeito da fase atual e trazer à tona o importante papel social da escola enquanto espaço de reflexão e de equilíbrio. Assim, há a possibilidade de apontamento de soluções pertinentes aos conflitos presentes na sociedade.

Considerando isso, esta dissertação se organiza da seguinte maneira: no primeiro capítulo, discutiremos as mudanças nas relações sociais e nas construções das identidades e das diferenças dos sujeitos, presentes na pós-modernidade. Sob o olhar de Bauman (2005), Giddens (1991) e Hall (2006), traçaremos as transformações sociais sentidas atualmente, que advêm do período conhecido como modernidade. Procuraremos mostrar, também, como essas rupturas podem tirar o sentimento de pertencimento do sujeito nos tempos atuais e, conseqüentemente, influenciar a auto identificação e a fragilidade dos relacionamentos. Ainda, na perspectiva de Barros (2015), Woodward (2014) e Fanon (2008), apontaremos como o estabelecimento da diferença acontece na construção das identidades e os malefícios trazidos pelos discursos que a forjam.

No segundo capítulo, problematizaremos a visão da escola, como redentora da sociedade, bem como teorias que acreditam que o ensino do conhecimento valorizado pode evitar a exclusão, a marginalização das classes mais baixas – e de outras – compreendendo a função da educação como a de reproduzir as desigualdades. A partir dos estudos de Perrenoud (2005), Giroux (1997) e Bittar (2008), apontaremos a sala de aula como espaço democrático de discussão e questionamento das desigualdades, através do entendimento do professor como intelectual transformador e da mudança de perspectiva para o ensino crítico.

No terceiro capítulo, traçaremos um histórico dos suportes da escrita até a chegada ao texto em tela e apresentaremos as possibilidades que a utilização do hipertexto trazem para as experiências de leitura e escrita, apontando suas características e vantagens no ensino. Faremos isso a partir de autores como Xavier (2010; 2013), Gomes (2011), Lévy (1993; 1996), Santaella (2004), Marcuschi (2001), Leffa e Castro (2008) e Silva (2016).

No quarto capítulo, apresentaremos a visão crítica dos (multi)letramentos, enfocando a importância do reconhecimento dos discursos nos textos e da apropriação do gênero como forma de participação letrada nas diversas demandas da sociedade atual, em contraste com o modelo de ensino praticado na escola tradicional. Além disso, enfocaremos os novos perfis de professores e alunos para que o ambiente de aprendizagem, a partir dessa perspectiva, seja possível. Utilizaremos as discussões de autores como Bakhtin (2011), Freire (1991), Matêncio (2012), Kleiman (1995; 2007), Street (2003; 2012; 2014), Janks (2016), Kalantzis e Cope (2012) e

Grupo Nova Londres (2000). Também mostraremos uma proposta de sequência didática que vise à escrita e à aprendizagem de forma colaborativa, como adaptação dos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Behrens (2000) e Pinheiro (2011).

No quinto capítulo, faremos uma revisão da metodologia da pesquisa-ação, desde o surgimento da ideia da produção do hiperconto, até as etapas realizadas, na perspectiva de um ensino crítico.

No último capítulo, finalmente, apresentaremos a análise dos dados coletados, tanto os relativos ao resultado da prática social de discussão do tema proposto, quanto os referentes à produção escrita, com vistas a verificar os ganhos sociais para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo uma interface com a teoria utilizada para fundamentá-la.

2. BRAVE (NEW?) WORLD¹: GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa de nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” - e isso significa o mesmo para todos. (BAUMAN, 1999, p.7)

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (FANON, 2008, p. 103)

2.1 AS CONSEQUÊNCIAS DA MODERNIDADE E A GLOBALIZAÇÃO

Pós-modernidade. Modernidade alta. Modernidade tardia. Independente da nomenclatura que se dê ao momento atual da humanidade, o certo (se é que podemos assim dizer, já que os tempos atuais são incertos) é que se vive uma turbulência, sempre se está em busca de um alicerce em que se possa segurar, mas tal alicerce é movediço e não tem passado no qual possa referenciar-se. Bhabha (2013) afirma que “a existência humana hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’ para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo ‘pós’” (BHABHA, 2013, p.20).

Esse termo, *pós-modernidade*, foi introduzido pelo historiador americano Toynbee, em 1954, no oitavo volume sobre “*Study of History*”, e depois, passou a ser utilizado por sociólogos e filósofos para nomear a insurgência de grandes movimentos sociais e mudanças nas artes, na ciência e no comportamento das sociedades ocidentais e de algumas orientais. Ora, mas se é pós, o que veio antes? Giddens (1991) aponta que esse termo dá ideia de finitude, como se o período em questão

¹ Novíssimo mundo

tivesse acabado. O autor prefere dizer que estamos sofrendo as consequências da modernidade que, segundo ele, “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais” (GIDDENS, 1991, p.8).

A modernidade ficou marcada pelos ideais iluministas de questionamento das verdades absolutas através de um pensamento racional e científico, pelo surgimento do capitalismo e da industrialização, pela mercantilização e abertura das fronteiras, pelo estabelecimento do Estado-nação e pela aproximação dos povos em uma relação cultural estreita. Giddens (1991, p.12) expõe três discontinuidades inerentes à modernidade, já que, entende que a partir dela, a história toma um rumo totalmente diferente. A primeira seria o ritmo veloz de mudança imposta à sociedade tradicional, a segunda, as ondas de transformação social causadas pela interconexão entre diferentes partes do globo, e a terceira, a natureza singular das instituições modernas, já que as formas sociais que as compõem não são encontradas nos períodos anteriores, como, por exemplo, o sistema político de Estado-nação, a dependência por atacado de fontes de energia inanimadas ou a completa transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado.

As discontinuidades e o dinamismo das mudanças acima citados estão relacionados, segundo o autor, com três aspectos: a separação de tempo e espaço, o desencaixe dos sistemas sociais e a ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais.

O primeiro deles inseriu o conceito de ausência nas relações sociais. Nas sociedades pré-modernas, tempo e espaço estavam interligados e não era possível, para as pessoas locais, predizerem o tempo se não tivessem uma referência socioespacial ou alguma ocorrência natural. Com a invenção do relógio, da padronização do tempo entre as regiões e do calendário, o tempo ficou “vazio” e a noção de presença, tão indispensável para o homem pré-moderno, desapareceu. Segundo o autor, “o advento da modernidade arrancou crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes” localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face” (GIDDENS, 1991, p.21). Essa quebra temporal-espacial permitiu que as relações de instituições ausentes pudessem caminhar, com mais possibilidades, entre o local e o global, mas também contribuiu

para que a humanidade tivesse a visão de um passado único e, muitas vezes, questionável.

O segundo aspecto trouxe a indefinição extensional de espaço pelo deslocamento das relações sociais dos contextos locais. Isso se tornou possível através de dois mecanismos, os quais o autor chama de mecanismos de desençaixe. Em ambos, a confiança é necessária, uma vez que tais mecanismos são operados na impessoalidade e na ausência.

Tais mecanismo são: a ficha simbólica e os sistemas peritos. Aquela é representada pela figura do dinheiro, por exemplo, que garante a transformação de bens e serviços sem carregar consigo as características dos envolvidos, dando o caráter impessoal e não limitativo das pessoas que fazem parte da relação. Estes são reconhecidos como “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social hoje” (GIDDENS,1991, p.30). Como exemplo, podemos citar as engenharias de carros e aviões os quais, apesar de não conhecermos os profissionais que os projetaram, confiamos no conhecimento que eles detêm para produzi-los, tendo uma sensação de segurança, mesmo que estejamos cientes dos riscos.

O último aspecto apontado discorre que a reflexividade das relações está modelada na ruptura com a tradição através do exame, da reformulação das práticas humanas e do conhecimento obtido sobre elas no cotidiano. Enquanto na tradição as práticas eram repetidas por gerações como forma de perpetuar a experiência, na sociedade moderna, a experiência é adquirida juntamente com as ações, sem relação com um passado.

Com todas as características citadas acima, podemos dizer que a modernidade tem efeito globalizante. Globalização que, por sua vez, é definida por Steger (2003) como

[...] uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais, ao passo que ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STEGER, 2003, p. 13).

Deve-se deixar claro, no entanto, que a fase atual não é a primeira globalização, mas é a que mais causou mudança, por causa do advento das novas tecnologias que impulsionaram ainda mais a diminuição do tempo, do espaço e o desaparecimento

das fronteiras. Há três ondas de globalização, relacionadas ao colonialismo/imperialismo moderno, segundo Robertson (2003): a primeira delas centra-se nas explorações comerciais de Espanha e Portugal; a segunda, na industrialização comandada pela Grã-Bretanha e a terceira deriva do mundo pós-guerra, com o imperialismo implantado pelos Estados Unidos.

Kumaravadivelu (2006, p.132-134) aponta o surgimento de três escolas sociológicas com visões diferentes sobre o tema. A primeira, representada pelo teórico político Barber (1996), pelo sociólogo Ritzer (1993) entre outros, acredita que há uma centralidade dominante da cultura norte-americana, que entrega sua supremacia de forma homogênea, pronta à cultura ocidental, aos países subalternos, os quais difundem, fortemente, o individualismo e o consumismo das marcas e produtos pelos meios de comunicação. Essa escola cunhou o termo “mcdonaldização” para estampar como a padronização de rapidez e prontidão são fomentadas, associando-a à comida dos restaurantes *fast food*.

A segunda escola, representada pelo sociólogo Giddens (2001), o crítico cultural Tomlinson (1999) entre outros, acredita que as culturas locais e as identidades religiosas estão se fortalecendo para combater a proximidade imposta pela globalização, já que a consideram uma ameaça à convivência harmoniosa. Na visão dessa vertente sociológica de pensamento, o evento global permitiu o inverso da colonização: os povos não-ocidentais estão influenciando o desenvolvimento no Ocidente.

A terceira, por fim, representada pelo crítico cultural Appadurai (1996), pelo sociólogo Robertson (1992) entre outros, aponta para uma simultaneidade da homogeneidade e heterogeneidade cultural, em que culturas locais e globais se adequam reciprocamente para atender aos interesses umas das outras. Robertson (1992) chama esse evento de “glocalização”, já que, nessa perspectiva, o que é local está globalizado e o que é global está localizado. Um exemplo, citado pelo autor, é o que diz respeito ao fato de a rede de comida McDonald’s servir comida local em países islâmicos e judeus ao invés de tentar impor seu cardápio *fast food*.

O que podemos observar é que, nas três vertentes de pensamentos, há atitudes divergentes em relação ao mesmo acontecimento. Isso decorre da instabilidade do sujeito pós-moderno, e é um indicativo do processo de

descentralização e de rupturas epistemológicas, inerentes a sua formação identitária. É o que passaremos a expor a seguir.

2.2 A IDENTIDADE PÓS-MODERNA

Com todas as mudanças causadas pela modernidade, a maneira como o sujeito pós-moderno constrói sua identidade sofreu forte influência. Hall (2006) apresenta três modos de interpelação do sujeito: o primeiro é o sujeito do Iluminismo, entendido como aquele que tinha uma identidade fixa, “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p.10), que possuía um centro na identidade recebida desde o nascimento e ela o acompanhava ao longo de sua existência. Ele era construído através do ideário de identidade nacional, de pertencimento ao Estado-nação moderno, que lhe dava o reconhecimento de sua identidade de cidadão em troca de obediência, no entanto, apagava-lhe todas as outras. Para manter a unidade nacional, tudo era uno: língua, cultura, leis e modos de vida. A adesão do sujeito era compulsória e, muitas vezes, pelo uso da força. Bauman (2005) explica essa arbitrariedade da seguinte forma:

A identidade nacional, permita-me acrescentar, nunca foi como as outras identidades. Diferentemente delas, que não exigiam adesão inequívoca e fidelidade exclusiva, a identidade nacional não reconhecia competidores, muito menos opositores. Cuidadosamente construída pelo Estado e suas forças (ou ‘governos à sombra’ ou ‘governos no exílio’ no caso de nações aspirantes- ‘nações in spe’, apenas clamando por um Estado próprio), a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar as fronteiras entre ‘nós’ e ‘eles’ (BAUMAN, 2005, p. 28).

A segunda perspectiva a partir da qual se interpreta o sujeito é a sociológica. Tal sujeito era construído pela interação com os outros que são importantes para indivíduo. Ele ainda tinha “um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este era formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos ofereciam.” (HALL, 2006, p.11).

Finalmente, o terceiro sujeito é o pós-moderno, que não tem identidade fixa. Ele procura por uma no social, mas as que estão presentes no seu exterior estão em colapso e não são permanentes. Então, “ele assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p.13), trazendo para dentro de si uma variedade delas, por

vezes conflitivas, que o levam para diferentes direções. Para o autor, não existe identidade única e segura. Quando esse sujeito é confrontado pela multiplicidade delas, ele escolhe algumas e passa a se identificar com elas, ao menos, temporariamente.

A principal questão que Hall (2006) aponta nesse processo é que há descontinuidades com o sistema de sociedade anterior. A tradicional valorizava o passado e símbolos, como forma de criar uma continuidade, interligando presente, passado e futuro através de um centro, a tradição. Já a moderna, com as mudanças rápidas, preferia refletir mais sobre as práticas sociais articulando suas posições de sujeito, isto é, sua identidade, que vai se construindo ao longo da vida.

Na modernidade tardia, esse sujeito pós-moderno é questionador dos padrões sociais impostos, das metanarrativas tidas como verdades universais e, não só se desprende delas, como também se desloca, isto é, além de não aceitar a imposição, ainda busca encontrar uma forma independente de construir suas próprias convicções. O autor apresenta cinco descentramentos do pensamento ocidental do século XX para argumentar sobre essa visão.

O primeiro está relacionado ao pensamento de Marx de que o homem é socialmente determinado e não é capaz de construir sua própria história. O segundo vem da descoberta do inconsciente por Freud. Em sua teoria, o psicanalista afirma que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma "lógica" muito diferente daquela da razão, arrasando com o conceito do sujeito cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e unificada — o "penso, logo existo", do sujeito de Descartes. O terceiro está relacionado com a ideia de Saussure de que não somos autores das afirmações e dos significados que produzimos. Neste descentramento, o sujeito entende a língua como um sistema social possível de utilização para expressar o já-dito como forma de construção de sua identidade. O quarto está relacionado com a visão de poder nos trabalhos de Foucault, que entende que as novas instituições controlam/disciplinam as populações modernas e que todos os aspectos de sua vida estão sob constante vigilância. E o quinto está ligado ao impacto do feminismo, que busca o enfraquecimento e o fim da classe política e das organizações políticas de massa a

elas associadas, de modo a abrir caminho para que outros movimentos busquem os interesses de seus componentes para que haja a contestação política.

A pluralização das “posições de sujeito”, das identidades provisórias, decorre da insegurança ontológica, isto é, da definição de quem ele é a partir dos relacionamentos mútuos. Giddens (1991) afirma que “uma pessoa que está insegura sobre seus diversos eus, ou se os outros realmente existem, ou se o que é percebido realmente existe, pode ser incapaz de habitar o mesmo universo social que outros seres humanos” (GIDDENS, 1991, p.85)

Bauman (2005) afirma que vivemos em modernidade líquida de sentimentos fluidos, em que não se pode exigir longo compromisso nos relacionamentos. Como o homem pós-moderno não tem um “passado”, pois com sua frequente reflexividade e, com ela, a quebra da relação de produção de experiência tradicional e dos ritos que o submetem a ações anteriores na história, a sensação de pertencimento é vazia e ele busca o que o autor chama de “comunidades guarda-roupa” para ter algo para chamar de “nós”, ainda que seja provisório ou virtual, como ele mesmo explica:

As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las. Mas elas diferem da tão sonhada comunidade calorosa e solidária da mesma forma que as cópias em massa vendidas nas lojas de departamento diferem dos originais produzidos em alta-costura (BAUMAN, 2005, p. 37).

Para esse autor, o sujeito pós-moderno está sempre insatisfeito. Deixou de lado a fidelidade de busca de espaço nas lutas de classe e fragmentou-se na opção pelo estilo de vida. Na composição desse estilo, ele é bem eclético e pluralista, adotou o engajamento pela luta em busca de reconhecimento de identidades consideradas minoritárias, mas nesse empreendimento tornou-se confuso, abandonando-o e transformando essa necessidade de auto identificação em individualismo excessivo, e esse é o perfil que se encaixa perfeitamente para torná-lo vulnerável à mídia e a sua narrativa de consumo e que traz problemas quanto ao olhar para o outro.

Esse sujeito busca reconhecimento, mas não reconhece o outro. Não que ele não queira, mas, como já dissemos, a insegurança impede o relacionamento social e há outras coisas que lhe tiram o foco em relação a isso. Tanto Giddens (1991) quanto

Bauman (2005) citam o termo 'desatenção civil', ao se referirem ao relacionamento fugaz com pessoas desconhecidas ao caminhar pelas ruas e que é feito através pequenos gestos, quase invisíveis. Para aquele, isso significa confiança no outro de que ele não vai lhe fazer mal. Para este, é um sinal de que ele quer permanecer isolado, não envolvido com o outro, e que esse contato é facilmente substituído pelo olhar fixo para um *smartphone*.

2.3 UM OLHAR PARA A DIFERENÇA

A afirmação da identidade, de quem nós somos, é referenciada nos sistemas simbólicos do contexto em que estamos inseridos e é exteriorizada pela linguagem. A própria afirmativa produz a diferença, isto é, aquilo que não somos, aquilo que o outro é, pois, cada afirmação gera muitas negações. Quando dizemos "sou brasileiro", automaticamente também queremos dizer "não sou argentino", "não sou italiano", "não sou francês", etc. Nesse sentido, podemos apontar que a assunção de identidades requer frequentes negociações de sentido com as demais.

Identidade e diferença podem ser construídas através do viés essencialista, que busca na história ou na biologia a confirmação daquilo que afirmamos - características reais ou imaginadas que os integrantes de uma comunidade ou grupo tenham em comum e que não se alteram com o passar do tempo, por exemplo - ou através do viés não-essencialista, que procura na história e as produz através do discurso. Este discurso produz a imagem, a representação de si e do outro e legitima significados. Segundo Woodward (2014), a

[...] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2014, p. 17 – 18).

Ainda segundo o autor, os discursos criam uma relação de poder e lugares em que o indivíduo se posiciona como sujeito, dando a ele a legitimidade de fala, de incluir e de excluir, de ser voz ativa ou silenciar o outro. Entendemos, como ele, que esse olhar para a diferença é uma questão de escolha, já que ela pode ser construída de

forma negativa, por meio da marginalização ou exclusão do outro, ou celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo, por isso, enriquecedora.

No entanto, na maioria das vezes, esses discursos de identidade são usados como mecanismo de defesa sempre quando a presença do outro se torna uma ameaça e exteriorizam uma polarização entre “nós” e “eles”. Landowski (2012) classifica os discursos em quatro tipos: assimilação, exclusão, agregação e segregação. O primeiro é uma tentativa de transformar o outro em nós, por acreditar que o nosso ponto de vista/perspectiva é melhor que o do outro. O segundo é a negação total do outro, considerando que ele não tem perfil para participar do grupo que possui os valores “corretos ou adequados”. O terceiro aceita as diferenças como normal percebendo que não há grandes semelhanças nos traços que venham a nos influenciar. E, por fim, o quarto não demanda uma exclusão total, mas determina certo distanciamento para que não haja uma mistura do modo de pensar dos sujeitos.

Segundo Barros (2015), os discursos podem lançar mão de quatro recursos para obter “êxito” na legitimação das diferenças:

- 1) a animalização do ‘outro’, a que são atribuídos traços físicos e características comportamentais de animais, desumanizando-o;
- 2) a ‘anormalidade’ do diferente, que é e age contra a ‘natureza’;
- 3) o caráter doentio da diferença, tanto do ponto de vista físico, quanto mental, em que o diferente é considerado doente e louco, em oposição aos sadios de corpo e de mente, e, enquanto ‘doente’, também é feio, esteticamente condenável;
- 4) a imoralidade do ‘outro’, a sua falta de ética (BARROS, 2015, p. 65).

Para a autora, há consequências quando o outro não aceita essa imposição, pois “quando não há conformidade entre os discursos, os conflitos se manifestam de diferentes formas: preconceitos, intolerância, de um lado; forma de resistência, de outro.” (BARROS, 2015, p.63)

O fato histórico que consideramos mais hostil em relação à afirmação de identidade e segregação das diferenças foi a tentativa dos países do Ocidente de se sobrepor aos do Oriente. Eles começaram a criar uma imagem do povo oriental como de “fonte de fascinação e perigo, como exótico e ao mesmo tempo ameaçador” (WOODWARD, 2014, p. 25). Nos casos dos povos africanos, começou-se a assimilar a cor negra de sua pele ao “mal”, dando a sensação de medo e ameaça às pessoas de outra etnia, onde quer que eles chegassem, além do sentimento de inferioridade em relação ao seu colonizador.

Fanon (2008), na epígrafe da obra “Pele negra, máscaras brancas” conta histórias e relata sentimentos de vários homens negros das Antilhas que, ao chegarem à Europa, depararam-se com uma cultura totalmente diferente e perceberam a visão subalternizadora que os europeus tinham deles. O trecho a seguir relata bem a sensação de animalização:

Olhe o preto! ... Mamãe, um preto! ... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, *monsieur*, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p.106-107)

Esse sentimento, segundo o autor, fazia com que os negros tivessem de se travestir de brancos para que estes os reconhecessem como seres humanos, fazendo com que eles tivessem que negar sua língua, sua raça, sua cultura e tudo relacionado ao seu lugar de pertencimento pela inferiorização e hierarquização a partir da diferença:

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que eu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente o mundo branco, ‘que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo’. Então tentarei simplesmente fazer-me de branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p.94)

É interessante notar na obra o preconceito mascarado. Hoje, temos a mesma sensação de que as mesmas pessoas que praticam o discurso de subalternidade da diferença sobrepõem-no com outro – que, para nós, não é convincente – o de que não são preconceituosas, como no trecho abaixo:

-Veja, meu caro, eu não tenho preconceitos de cor... Ora essa, entre *monsieur*, em nossa casa o preconceito de cor não existe! ... Perfeitamente, o preto é um homem como nós... Não é por ser negro que é menos inteligente do que nós... Tive um colega senegalês no regimento que era muito refinado... (FANON, 2008, p.106)

A mesma máscara se estende a outros preconceitos, como os de gênero ou de orientação sexual, por exemplo. Percebemos que, mesmo mascarado, o preconceito ainda está presente e é encarado como brincadeira através de frases como “tinha que ser mulher!”, “Nossa, que serviço de preto!” ou “Chega mais aí, viado!”. Entendemos que grande parcela de culpa pode ser atribuída à mídia e seus produtos culturais de entretenimento que colocam o negro, o homossexual e a mulher em papéis subalternos, secundários, de personalidade estática, reproduzindo e reafirmando estereótipos, apenas para fazer rir ou para servir para deixar claro “quem é que manda”. Como não nos lembramos do programa humorístico “Os trapalhões”, da década de 1990, quando o personagem Didi, de Renato Aragão, dirigia-se ao negro Mussum, de Antônio Carlos Bernardes Gomes, chamando-o pela expressão “grande pássaro negro”? Há uma referência clara ao “urubu”, utilizando-se de um eufemismo para se tornar politicamente correto e poder arrancar risadas do público.

Esses estereótipos se reproduzem com muita facilidade e têm chegado à sala de aula com tom de normalidade. Com a facilidade e o anonimato que as novas tecnologias oferecem aos seus usuários, a tendência desse tipo de atitude é aumentar se não houver um processo de reflexão sobre o assunto. Há, por exemplo, delitos por prática homofóbica ou por violência contra a mulher causados por intolerância e até mesmo por opiniões políticas diferentes. A respeito do racismo, por exemplo, apesar de ser crime inafiançável, previsto na lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, vemos que ele continua acontecendo, pois não se trata de punição, mas de uma reflexão através do processo educativo.

O ponto de interrogação que inserimos junto à palavra *new* (novo), no título deste capítulo, corresponde a nossa indagação: em que medida esse mundo novo trazido pela globalização tornou nossa sociedade melhor? Esse questionamento nos leva a outro: se as tecnologias contribuem para o avanço do preconceito e da intolerância, elas podem também ser usadas como ferramenta para combatê-los?

Gostaríamos de finalizar com outra pergunta que passaremos a discutir no próximo capítulo: numa terra de tanta cegueira em relação à identidade do outro, como a escola pode intervir para a reflexão de um problema que também a aflige?

3. A EDUCAÇÃO E A MARGINALIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO PLURAL DE RESISTÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DE DOCENTE COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR

Respeitar a diferença não pode significar 'deixar que o outro seja como eu sou' ou 'deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)', mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outoridade que não é outra 'relativamente a mim' ou 'relativamente ao mesmo', mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmice. (PARDO, 1996, p.54)

Conhecimento é poder e, como tal, pode agregar, construir, desenvolver, mas também segregar e marginalizar. A função que o conhecimento hierarquicamente valorizado exerce dentro da sociedade vai depender de quem o detém, de como e para que ele foi construído. Na maioria das vezes, ele é destinado e construído para a ascensão da elite e para mantê-la num grau de superioridade em relação às camadas populares. No entanto, o saber não pode se concentrar naquilo que é designado pela academia, tampouco ser entendido como o elemento formador do intelecto de forma autossuficiente. Há outros conhecimentos culturais locais que precisam ganhar espaço, uma vez que, por estarem presentes no indivíduo mesmo antes do ingresso na vida escolar, constituem boa parte da consciência do seu modo de ser no mundo.

Escola e saber sempre estiveram ligados, pois foi dado a ela, pelo Estado, uma autonomia relativa para instruir o povo e transformá-lo em cidadãos prontos a desempenhar seu papel dentro da sociedade. Nosso questionamento é: de que papel estamos falando? Que tipo de cidadão deve ser formado e qual a influência o conhecimento escolar tem exercido para tornar o aluno crítico e economicamente ativo?

Como o conto é o gênero de base para o *corpus* desta pesquisa, gostaríamos de iniciar com um para fazer uma analogia com o tipo de visão de educação em que acreditamos, para o ensino do respeito à diversidade dentro do ambiente escolar. O texto escolhido foi escrito por Wells (2011) e é intitulado "A Terra dos Cegos" (*Country of Blind*). A história remete-nos a um vale na América do Sul onde todos os moradores eram cegos devido a uma doença que tinha assolado o local. Certo dia, por causa de um terremoto, pedras rolaram e bloquearam as saídas da cidade, de modo que, os

que estavam lá, ficaram isolados do mundo e esquecidos por muito tempo até a chegada de Nunez, um alpinista explorador, que liderava uma escalada ao monte Parascotopetln, na região nevada dos Andes, onde ninguém jamais havia conseguido chegar.

Era noite e eles resolveram acampar nas partes altas acima do vale. Ao tentar apertar a amarração da corda que estava no precipício próximo ao acampamento, Nunez despencou, mas, por sorte, neve e árvores amorteceram o impacto. Os companheiros, percebendo o acontecido, acharam que, por causa da queda, ele havia morrido e, por isso, abandonaram-no lá embaixo e foram embora, desistindo de prosseguir com a expedição.

Ao amanhecer, com muitas escoriações, Nunez olhou ao redor e percebeu que ainda não estava no sopé da montanha. Ele avistou, mais abaixo, o vale, que demandaria dele mais um dia de caminhada.

No dia seguinte, ao chegar lá, percebeu que as casas não tinham janelas e estranhou o fato de estarem pintadas de forma aleatória. Ao caminhar um pouco mais, observou que três homens saíam de uma casa andando em fila indiana e, pelos gestos deles ao cumprimentá-los de longe, concluiu que eram cegos. Resolveu chegar mais perto.

Enquanto caminhava na direção deles, um dos homens perguntou a ele de onde era e ele lhe disse que era de Bogotá, e que ele e as pessoas de sua cidade conseguiam enxergar. Incrédulo, o homem retrucou e começou a apalpar seu rosto buscando reconhecer o formato dos olhos. Ao fazer isso, de forma abrupta, ele fez com que o montanhista tropeçasse num balde, o que gerou zombaria e descrédito em relação ao fato de ele realmente enxergar. Então, os homens o levaram aos anciãos do lugar.

Chegando lá, os presentes o apelidaram de “aquele que veio além das rochas” e desmentiram a existência de Bogotá, apesar de insistência de Nunez em provar o contrário. Ele queria provar que podia ver, mas, por causa da escuridão da casa e da multidão que o apertava, novamente ele tropeçou, caiu e virou motivo de escárnio ainda maior.

Enquanto ainda estava no chão, ele começou a refletir sobre o comportamento deles e percebeu que, por catorze gerações, eles estavam isolados do mundo, além dos muros e, com isso, todo o conhecimento de mundo e a ideia sobre o que era

enxergar tinha gradualmente desaparecido. Por causa de sua condição, até mesmo a palavra visão havia se perdido de seu vocabulário e, assim, eles tiveram que se adaptar ao mundo. Como não necessitavam de luz, dormiam durante o dia e trabalhavam à noite, por ter um clima mais ameno.

Viviam como agricultores, ignorantes, mas felizes porque a terra supria suas necessidades. Incapacitados de viajar, passaram a acreditar que o vale representava o mundo inteiro. Não acreditavam na existência das montanhas de que Nunez falava e, sabendo que os muros eram feitos de pedras, porque podiam tateá-los, concluíam que o céu também era da mesma forma. Nunez tentava contrariá-los, mas eles diziam que seus pensamentos eram loucos e que precisava ouvir o que eles tinham a lhe ensinar sobre isso.

Por alguns instantes, ele começou a ouvi-los, mas decidiu que devia provar a eles sua capacidade e se lembrou do ditado: “Em terra de cegos, quem tem olho é rei”. Prosseguiu nesse propósito até notar que era inútil, já que eles só estavam acordados à noite e seus outros sentidos eram aguçados, adaptados às suas necessidades, o que fazia com que ele tivesse que escolher entre fazer do jeito deles ou se arriscar a cair a todo o momento.

Após várias tentativas “falhas” de provar sua visão, os moradores resolveram persegui-lo com pás e pedaços de madeira, e isso fez com ele ficasse dois dias do lado de fora dos muros. Passando necessidades, ele decidiu voltar à vila e pedir perdão por sua teimosia. A condição para aceitá-lo novamente era negar sua ideia e permanecer trabalhando como braçal e, assim, ele fez.

No local de seu trabalho, ele se apaixonou pela filha do patrão, mas, não querendo fazê-la infeliz, foi aos anciãos pedir conselhos, e eles disseram que os problemas eram os olhos dele, pois eram o motivo de sua loucura e infelicidade e, se quisesse se casar, deveria passar por uma cirurgia para arrancá-los. Por se sentir triste e por amar tanto a garota, aceitou a proposta.

Ao entardecer, ele a levou até uma parte alta da cidade para ver o pôr-do-sol pela última vez. Quando se despediram, eles seguiram em direções opostas. Ele foi em direção aos muros e os escalou em direção aos últimos raios do sol. Quando o sol sumiu por detrás das montanhas, ele olhou para baixo e percebeu que o vale tinha se tornado um grande buraco escuro. Finalmente, ele chegou ao topo. Machucado, mas

feliz por ter saído do vale dos cegos, onde queria ser rei, deitou-se para observar a lua e as estrelas.

No decorrer da história, percebemos alguns aspectos que podemos discutir: o olhar marginalizador para aquele que vem de fora dos muros, a tentativa de homogeneização do seu comportamento e visão de mundo e a não-solução dos conflitos decorrentes da diversidade, por parte do sábio.

3.1 A EDUCAÇÃO, A MARGINALIDADE E O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR

Para começar a discussão acerca da escola para cidadania, gostaríamos de frisar que a instituição escolar não pode ser vista como salvação dos indivíduos, já que a educação sozinha não consegue resolver os problemas da sociedade. Ela é a sociedade em miniatura com os mesmos conflitos e entraves. O que se pode fazer é transformá-la em um espaço para reflexão sobre os conflitos e, a partir de uma construção coletiva, oferecer possíveis alternativas para solucioná-los.

Parece uma tarefa simples, mas que se torna um esforço hercúleo se analisarmos mais de perto, a começar pela visão que se traz, historicamente, dos conhecimentos necessários para uma educação para a cidadania e da maneira como o professor é envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Por se fechar por detrás dos muros e atendendo a interesses escusos de uma classe dominante, a escola serviu de suporte para a construção de uma narrativa da marginalidade com um discurso que transformava o aluno em um *outsider*² dentro do ambiente escolar.

Para Saviani (2012), a marginalidade é o fenômeno da exclusão do indivíduo de um ensino de qualidade para uma formação cidadã. Ele explica que há dois grupos de teorias educacionais: o primeiro entende que a educação é um mecanismo de equalização social e que o fenômeno da marginalidade pode e deve ser corrigido por ela e o segundo, entende a educação como mecanismo de aumento das desigualdades e de discriminação social, uma vez que a estrutura de grupos e classes da sociedade determinada já impõem quem será a classe dominante e quem será a marginalizada. Ambas as teorias levam ao fracasso escolar, reputado como falha do aluno por não alcançar o conhecimento ou a cultura oferecidos: a primeira por tentar

² Forasteiro.

ingenuamente e não conseguir evitá-lo e a segunda, por entender que o fracasso é o sucesso da educação, já que esse é o propósito dela.

Para o mesmo autor, as teorias educacionais são divididas em “não críticas” que compreendem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista; e “crítico-reprodutivistas”, que incluem a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

Ainda segundo o autor, a pedagogia tradicional, com o lema de educação como direito de todos e dever do Estado, tinha como modelo de sociedade os ideais da burguesia, que pretendia a formação de cidadãos livres, mas, para isso, era necessário livrá-los da ignorância. Aqui, o marginal é o ignorante, o não-esclarecido, e a escola, como salvadora/libertadora, tinha a função da instrução e sistematização de conhecimentos acumulados pela humanidade (o cânone) e centrava-se na figura do professor, que dividia os conteúdos em lições que os alunos deveriam assimilar de forma atenta e disciplinada.

Para a pedagogia nova, em contraposição à tradicional, a ideia do marginalizado não é mais a do ignorante, mas a do diferente, do rejeitado, daquele que não se encaixava na sociedade em que estava inserido. Sua proposta era afastar a transmissão de conhecimento pura e simples da pedagogia tradicional e permitir que o aluno tivesse a oportunidade de aprender a aprender. Para isso, os alunos eram reunidos em pequenos grupos e colocados em contato com textos de grandes áreas do conhecimento e a aprendizagem acontecia a partir do discente, sendo o professor um orientador e estimulador em uma relação interpessoal (SAVIANI, 2012, p.7).

No entanto, essa perspectiva se tornou mais onerosa que a anterior e se reduziu a pequenas escolas experimentais, formadas por alunos da elite. Com isso, melhorando o ensino das elites, houve um afrouxamento e o rebaixamento daquele destinado às classes populares e, ao invés de sanar a marginalidade, intensificou-a ainda mais, já que a ideia que ficou é a de que é melhor uma escola boa para poucos do que uma deficiente para muitos.

A pedagogia tecnicista visava à formação de alunos eficientes dentro da escala produtiva para o mercado de trabalho, logo, o marginalizado aqui é o ineficiente, e o ensino deve focar no “aprender a fazer”. Para evitar falhas, professor e alunos são postos como secundários no processo educativo, e o conhecimento é submetido a

eles por especialistas através de tele ensino, instrução programada, dentre outros, com um discurso de cientificidade e neutralidade, segundo o qual, ao se eliminar as subjetividades, eliminam-se os erros. Saviani (2012) ressalta que essa visão de ensino “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p.14).

A primeira teoria do grupo que entende a educação como aumento das desigualdades sociais é a do sistema de ensino como violência simbólica. Desenvolvida por Bourdieu e Passeron na obra *A Reprodução* (1975), a teoria afirma que todo poder que impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que as subjazem, é considerada violência simbólica. Nesse sentido, para eles, o trabalho pedagógico em si seria uma das formas de violência, uma vez que serve de inculcação, de imposição, de forma legítima, da cultura da classe dominante.

Segundo o pensamento de tais autores, a escola e o sistema pedagógico só poderiam ser entendidos se fossem levadas em consideração as relações entre as classes sociais. Entendia-se a escola não como uma instituição neutra, que traria conhecimentos superiores a todos e os avaliaria de acordo com critérios universais, mas como uma mediadora da reprodução e legitimação da dominação das classes dominantes. A escola desejava transparecer o discurso de neutralidade e igualdade entre os alunos, mas estimulava a reprodução das desigualdades preexistentes.

No pensamento bourdieusiano, o professor, assim como o aluno, é um ser constituído socialmente e o que ele fala, pensa e como age, por exemplo, são reflexos do ambiente social em que vive. Ele representa uma classe social, a classe média, que já possui uma familiaridade com a cultura socialmente legitimada e possui muito contato com o cânone do conhecimento pelo percurso estudantil até a graduação, ou mais adiante. O docente é, então, o resultado bem-sucedido do processo escolar e vê com naturalidade a disputa meritocrática dos alunos: como ele teve progresso através dos estudos, entende que, ao repassar o que sabe, está fazendo o melhor que pode para o futuro dos educandos.

A teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, desenvolvida por Althusser (s.d.), entendia a escola como espaço de reprodução dos meios e relações de produção. Para Althusser (s.d), havia dois tipos de AIE: o repressivo e o ideológico. Ambos trabalhavam, simultaneamente, com ideologia e violência, mas o primeiro

(polícia, tribunais, etc.) recorria predominantemente à violência e o segundo (família, escola, igreja, etc.), à ideologia. O espaço escolar promoveria a inculcação das ideologias da classe dominante e serviria, então, para direcionar as crianças das classes aos seus “devidos lugares” na cadeia de produção, sendo os camponeses os que comporiam a base da pirâmide e os burgueses as partes mais altas. O marginalizado, aqui, é o explorado, já que sua força de trabalho é expropriada para a manutenção do sistema capitalista.

Por fim, a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971), retomava a ideia de escola como Aparelho do Estado, de Althusser, colocando como forças contrárias a ideologia da burguesia e a do proletariado. Diferente da anterior, esta reconhecia a existência da ideologia proletária, mas inculcava que ela era inferior, de fora dos muros, marginal.

Em todas as teorias citadas, podemos notar o ensino visto como processo homogêneo, com os mesmos materiais, as mesmas formas de ensino e de avaliação, como se todos fossem iguais, uma vez que são voltadas para um encaixe no mercado de trabalho, em uma determinada faixa de estrutura de um sistema, comandado segundo os interesses da classe dominante, a burguesia. Observamos, também, que boa parte dos aspectos da teoria da escola tradicional ainda se mantêm, o que pode trazer implicações para a caminhada em direção a uma educação cidadã. Consideramos importante definir, aqui, o vocábulo “cidadão” antes de continuarmos.

O verbete cidadão, no dicionário Aurélio, corresponde ao “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre”³. Este é o conceito de cidadão do Estado-nação que, como já dissemos, garante a cidadania desde o nascimento do sujeito. Atualmente, a lei protege até mesmo os direitos do nascituro.

Esse tipo de cidadão com identidade fixa e naturalmente estabelecida com o Estado, que legalmente tem direitos e deveres, já não é mais suficiente no estágio atual de sociedade, uma vez que, como já dissemos no capítulo anterior, o sujeito pós-moderno não é homogêneo, mas assume múltiplas identidades dependendo dos contextos em que se insere e é necessário que elas sejam levadas em conta no exercício da cidadania como transformação da sociedade.

³ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/cidadao>>. Acesso em: 17 jul.2017

O perfil a que nos referimos, e que deve ser a preocupação da escola, é o do cidadão crítico: aquele que sabe negociar as identidades e que, apesar das diferenças de cultura e opinião, prima por uma convivência pacífica e harmoniosa; que se posiciona criticamente e que participa ativamente de decisões democráticas para o progresso da nação como um todo. Apesar da convicção de ensino conteudista/enciclopedista, do discurso de acumulação de saberes (“aprenda que um dia lhe será útil”), não negamos a importância do conhecimento escolar, mas acreditamos que ele demande de relação com a vida real para poder desenvolver efetivamente competências. Estas “manifestam-se na capacidade de um sujeito de mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, mutáveis e singulares” (PERRENOUD, 2005, p. 69). Isso quer dizer que o ensino deve primar pela proximidade da vida cotidiana, agregada ao ensino dos conhecimentos escolares.

Esse autor ainda ressalta que deveria haver uma seleção de conteúdos de aplicação prática e que não se deve permitir que os programas mantenham saberes cuja justificativa seja a de que eles sempre estiveram lá. No entanto, Perrenoud (2005) afirma que isso se torna um desafio muito grande, já que a cultura do conteudismo impera tanto na visão dos professores, quanto na dos alunos e da sociedade em geral. Como no conto, tanto professores quanto alunos estão, muitas vezes, convencidos de que “conhecendo-se os conteúdos, conhece-se o mundo”. Bem sabemos que o conhecimento sozinho não torna ninguém mais humano; do contrário, não teríamos tantas guerras, por exemplo.

Vale lembrar que essas competências não podem ser ensinadas e que, assim como a cidadania, elas devem ser construídas a longo prazo através de uma prática social cotidiana apoiada por acompanhamento da escola:

Não se trata de aprender tudo sozinho, por tentativa e erro, mas tampouco de se exercitar simplesmente para seguir um procedimento, um modo de uso ou uma receita. Para desenvolver competências, é preciso confrontar-se pessoalmente, de forma ao mesmo tempo repetida e variada, com situações complexas e empenhar-se para tentar dominá-las, o que, aos poucos, leva a integrar saberes, habilidades mais estritas, informações, métodos para enfrentar, para decidir em tempo real, para assumir riscos. Isso demanda tempo, não podendo ser feito no ritmo desenfreado da transmissão de saberes descontextualizados. (PERRENOUD, 2005, p.75)

Giroux (1997) aponta que essa visão alienada do ensino é projetada pelo próprio sistema, que aliena o professor do exercício de sua real função como intelectual, que é a de formar cidadãos críticos, afastando-o dos debates reflexivos sobre ela, reduzindo o seu trabalho ao serviço burocrático de “administrar e implementar programas curriculares mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p.158-159). Segundo ele, essa ameaça ao ensino crítico vem em forma de reformas educacionais e recomendações que ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos ou, então, sugerem reformas que ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam oferecer a tal debate.

Concordamos com o autor quando afirma que, para um ensino visando à formação para a cidadania, é necessário que o viés crítico “desaliena” o professor, fazendo com ele se livre de sua “cegueira” que, ao contrário do conto, e pelo bem de uma sociedade livre, é temporária. Para isso, ele aponta a necessidade de reestruturar a carreira do professor e encarar a categoria como intelectuais transformadores. Giroux (1997) assinala a importância de o professor pensar de forma intelectual sobre sua missão no ensino, atentando para as condições ideológicas e práticas necessárias para o ensino crítico, entendendo seu papel de produção e legitimação de interesses políticos, sociais e econômicos em relação às pedagogias que adote. Isso poderá ser feito desde sua formação na graduação.

Tendo consciência disso, o docente assumirá uma postura de resistência à falácia de neutralidade do sistema educacional e entenderá a escola como

[...] uma esfera controversa que incorpora e expressa uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipo de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (GIROUX, 1997, p.162).

Para Bittar (2008), a postura transformadora poderá, apesar de todos os entraves de seu entorno, impulsionar o professor a gerar condições de:

a) sucesso do processo pedagógico; b) permanente confirmação de seu estatuto de educador e formador, em contraste com as condições que negam dignidade e profissionalismo à carreira; c) vocacionar-se pela humanidade, como condição de exercício de seu papel crítico; d) utilizar o potencial atrativo

de recursos pedagógicos suficientes para avançar sobre um estado-de-coisas em que a rejeição à escola se dá pela rejeição da própria forma com a qual a escola pratica a transmissão do conhecimento; e) informar-se permanentemente e ser capaz de oferecer uma visão que articula o curricular ao extracurricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar dilemas que são de tempo e de sua hora (BITTAR, 2008, p. 3).

Ao se tornar mais aberto ao diálogo, ele poderá criar um ambiente melhor de aprendizagem para a vida, e a experiência do ensino se tornará mais significativa tanto para ele, quanto para os alunos. Apenas para finalizar esta seção, gostaríamos de pontuar algo em relação às teorias educacionais citadas no início: acreditamos que o verdadeiro fracasso é da escola quando permite que o aluno saia dela aprendendo apenas conteúdos, mas não tendo oportunidades de desenvolver seu lado questionador, crítico, que será importante em vários momentos de sua vida fora do ambiente escolar.

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Como já dissemos, a formação para a cidadania é uma tarefa árdua e que demanda tempo. Não é uma disciplina que se coloque na grade curricular. É uma construção coletiva e demanda a participação de todos da comunidade escolar. A pergunta que surge é: Por onde começar? Como fomentar práticas pedagógicas que possam criar um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência cidadã?

Giroux (1997) aponta que o professor, de posse de sua visão crítica de ensino, deve quebrar o discurso de neutralidade e igualdade pregado pela escola, mostrando que todos são diferentes, por terem cada um a sua história e, ainda que haja desigualdades sociais e econômicas, todos devem se juntar para combatê-las. Segundo ele, deve-se tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A primeira perspectiva significa que o processo de escolarização deve estar ligado à política, já que a produção de significados esperados está ligada a relações de poder. O autor explica que, dentro desta perspectiva,

[...] a reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de

que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar o seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela. (GIROUX, 1997, p.163)

A segunda perspectiva, tornar o político mais pedagógico, significa utilizar recursos pedagógicos que incorporem interesses políticos visando à emancipação dos alunos e tratando-os como agentes críticos, de forma a problematizar os infortúnios que assolam a sociedade em geral através do diálogo que busque soluções para um mundo melhor. Fazendo isso, o professor estará oportunizando espaços de escuta, ao mesmo tempo em que desenvolve uma linguagem crítica, a partir de situações do cotidiano, unindo teoria e prática, enquanto promove uma preocupação com a realidade e um esforço conjunto para repensá-la.

Bittar (2008) afirma que a valorização da estima do educando está no próprio processo de educar: “educar formando para cidadania, educar formando para a solidariedade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de transformação social. ” (BITTAR, 2008, p.4). O autor ainda afirma que a escola é esse espaço que pode reunir esforços para a transformação:

A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente de aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equilibrado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de produção e reprodução das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a construção de inovadoras formas de constituição do convívio. (BITTAR, 2008, p. 4)

Ao invés de retirar a visão, como no conto, a escola seria um local de esclarecimento das ideologias que permeiam as relações sociais. Segundo Carvalho (2012), para que se possa compreender a construção de identidades de alunos adolescentes, é necessário que a escola se torne uma instituição codificadora do aspecto simbólico das representações sociais. Como já dissemos, a identidade é afirmada através da linguagem e das relações simbólicas, sendo assim, a escola “deve levar em consideração os elementos discursivos, a intertextualidade, a ludicidade, a contextualidade e a intersubjetividade presentes na interação dentro do espaço escolar” (CARVALHO, 2012, p.215)

A sala de aula, nesse sentido, deve se tornar um espaço humanizado, de escuta, em que professores e alunos expõem suas visões de mundo e assumem um diálogo propositivo, buscando um ideal único, deixando claro que a verdadeira aprendizagem e construção do conhecimento não são aquelas que visam apenas à ascensão “vertical” (de posição ou *status* social), mas as que trabalham também na “horizontal”, expandindo horizontes. Abre-se, então, um ambiente de diálogo e, nesse sentido, não quer dizer que haverá exposição de ideias divergentes em busca de acordo, de concordância, mas haverá o respeito pelo ponto de vista do outro para que se possa chegar a um objetivo comum, qual seja, a proposição de possíveis saídas para o problema em questão.

No entanto, é necessário esclarecer aos alunos que se deve recorrer à solidariedade que, muitas vezes, remete a abrir mão, em parte, de uma, ou mais, de suas ideias para o bem do outro. Acreditamos que não há como pensar em um bem coletivo se os envolvidos não estiverem dispostos a deixar parte de suas convicções de lado para que haja uma igualdade de condições de liberdade de ser no mundo dos demais. Casos de opressão relacionadas à raça, a questões sobre corpo e orientação sexual e a visões sobre religião, por exemplo, só podem ser consideradas nesta perspectiva, uma vez que o preconceito, na maioria das vezes, já está internalizado, pois, sendo os alunos integrantes da sociedade em geral, as convicções e ações de supressão dessas identidades, consideradas como “diferentes”, se replicam em sala.

Silva (2014) aponta a necessidade de os alunos serem estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. Para isso, segundo ele, seria necessária a adaptação do currículo, a fim de abarcar esse trabalho com as diferenças:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em cheque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez de consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2014, p.100)

Diante do que foi exposto, temos consciência de duas coisas: a primeira é que ensinar essas formas de respeito e solidariedade no contexto escolar não garantem que as atitudes corretas a serem tomadas, serão efetivadas quando o aluno tiver

oportunidade de pô-las em prática, quando ele estiver diante de uma situação em que essas capacidades críticas de diálogo e compreensão do outro forem requisitadas, mas, como já dissemos, a escola está oferecendo uma oportunidade de reflexão, de problematizar e, para nós, reconhecer e valorizar as diferenças sempre será uma questão de escolha, não podendo ser imposto a ninguém. A segunda é que, apesar de alguns esforços, a implantação de um currículo com essa perspectiva caminha a passos lentos, ainda que a palavra diversidade seja constante nas propostas de ensino e na legislação vigentes.

Podemos, no entanto, propor pequenas ações que podem vir a contribuir para que essa ideia seja fomentada aos poucos. Como a linguagem é formadora de identidades e permite o diálogo, aliando-se aos novos textos e possibilidades de uso das novas tecnologias, propomos uma estratégia de organização de ensino que possa vir a ajudar nesse processo. É sobre essas novas formas de produção de sentido que passaremos a discutir no próximo capítulo.

4. DA ARGILA AO TEXTO EM TELA: A EMERGÊNCIA DO HIPERTEXTO

O hipertexto deve ser visto como o *lócus* de processos virtuais que dá vida ao modo de enunciação digital. Este, por seu turno, é uma forma singular de enunciar, isto é, uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística, fato este que o torna distinto da escrita alfabética, ainda que dependente e profundamente nela enraizado. (XAVIER, 2013, p.131)

A revolução digital trouxe uma série de avanços: desde enviar mensagens de texto de forma rápida e eficaz, até fazer compras de mercadorias de qualquer lugar do mundo sem sair de casa. Esse avanço tecnológico também tem permitido que o homem rompa os limites da informação, tanto pela forma de obtê-la quanto pela sua produção, que limitava a poucos a legitimação da fala nos textos impressos.

Como já dissemos, esse homem pós-moderno se identifica com várias identidades (negro, patrão, pai, cristão, etc), podendo assumi-las, inclusive, ao mesmo tempo, ainda que temporariamente. Porém, as ideias e os discursos assumidos dependerão sempre da ocasião comunicativa, como por exemplo, quando indivíduo quiser defender o feminismo em um protesto, deve pensar e argumentar de acordo com as ideias desse movimento social. Assim, o sujeito pós-moderno, de acordo com sua necessidade de exposição identitária, se comunicará por meio de novos textos e de novos gêneros.

Atualmente, qualquer pessoa com um *smartphone* em mãos pode ser produtor de conteúdo e essa forma de expressão ganha mais adeptos a partir do momento em que mais pessoas vão tendo acesso aos mecanismos tecnológicos. Opiniões, rotina diária, informação, tudo tem sido veiculado com facilidade de produção e de circulação. Dentre esses novos textos, está o hipertexto que, por suas características, representa bem o momento em que foi criado.

4.1 OS SUPORTES DA ESCRITA

A necessidade que o homem sempre teve de perpetuar sua cultura e suas ideias fez com a língua escrita fosse escolhida para registrá-las para a posteridade e diferentes suportes foram eleitos para essa tarefa e para abrigar esses textos.

Xavier (2013) traça um histórico dos primeiros suportes até o surgimento do texto em tela. Segundo ele, nas sociedades primitivas, o registro era feito nas pedras,

através de pinturas que poderiam representar objetos sagrados da tribo, ou totem, venerado pela conexão estabelecida com os ancestrais.

Em relação à escrita alfabética como conhecemos hoje, o autor afirma que o primeiro suporte foi a argila, adotada pelos sumérios. A escrita suméria, que se acredita ter sido o primeiro e mais antigo sistema de escrita, nasceu no século VIII a.C., provavelmente, para atender necessidades administrativas e comerciais da época. Contas, contos e acontecimentos importantes para a perpetuação de sua cultura eram entalhados com ordenação linear em pequenas tábuas quadradas e convexas de argila, utilizando-se estiletes pontiagudos. Xavier (2013) lembra que essas tábuas também serviram de superfície para registro de outros escritos importantes na história, como os Dez Mandamentos dados ao povo hebreu, a confecção do calendário dos Maias e a construção das muralhas gregas e romanas, onde se podia encontrar registros dos grandes feitos desses povos gravados nelas.

Ainda segundo o autor, metais como bronze e ouro foram utilizados como placas de inscrição, mas este, por sua raridade, teve pouca contribuição. Já o bronze foi de grande utilidade para a civilização romana, para a publicação de seus tratados de paz com povos circunvizinhos, o arquivamento de discursos importantes dos governantes e, também, para a transcrição e divulgação de leis, como a Lei das Doze Tábuas.

De origem vegetal e difícil de encontrar na natureza, restringindo-se a poucos lugares, como às margens do rio Nilo, nas águas do Rio Eufrates e no Lago Tiberíades, o papiro foi um dos mais importantes suportes de escrita, afirma Xavier (2013). A planta era cuidadosamente cortada, recebia um tratamento especial de polimento com um dente de animal e era reunida uma sobre a outra até formar o espaço para receber o texto, que era transcrito nele pelos escribas através de um caniço, uma versão antecessora dos instrumentos de escrita, como caneta, pena e caneta-tinteiro. Após a escrita, os papiros eram armazenados em forma de rolo de até dezoito metros de extensão e, ainda hoje, estão disponíveis nos museus para apreciação de diversas obras filosóficas, de textos artísticos e religiosos, por exemplo.

Por causa da escassez do papiro, surgiu um novo suporte: o pergaminho. Feito de pele de carneiro, recebeu esse nome devido à sua produção na cidade de Pérgamo. A pele era retirada de animais natimortos e, após a retirada da gordura, era polida com pedra-pomes para retirada de pelos e imperfeições. Ele, então, era

encaminhado aos mosteiros para que os sábios redigissem seus textos e os copistas os reproduzissem.

Para Xavier (2013), a falta de disponibilidade da peça no mercado fez com que ela se tornasse valiosa e disputada pelas principais instituições e, por esse motivo, ao contrário do papiro, passou-se a utilizar os dois lados para se poder escrever, fazendo com que aparecesse o códex (códice), que permitia que as folhas do pergaminho fossem postas umas sobre as outras, em formato achatado, podendo ser considerado o esboço do livro, tal como o conhecemos hoje. O conteúdo dele, no entanto, era de acesso restrito e sua circulação se limitava a locais onde os leitores autorizados tinham trânsito, normalmente mosteiros e outras instituições que detinham o monopólio do saber.

Surge, então, no século XV, a tipografia na Europa. A imprensa trazida por Gutenberg permitiu a montagem do livro em celulose, como o conhecemos. Devemos lembrar, no entanto, que essa tecnologia não pode ser atribuída a esse inventor, uma vez que os chineses já vinham praticando essa forma de produção no segundo século antes de Cristo. A diferença é que os orientais utilizavam outros materiais, por exemplo, suporte como tecidos, metais, madeiras e, até mesmo, pele humana.

Com Gutenberg, o processo de produção do livro se transformava em algo mágico, sobrenatural, pois podia-se escrever sem o uso da mão e da pena. Tanto era, que os tipógrafos eram elevados de patamar: de simples operários para alquimistas. Xavier (2013) afirma que havia uma superstição criada pelos dirigentes do clero, segundo a qual a produção de livros tinha uma suposta ligação com o Diabo, uma vez que ela acontecia em laboratórios fechados e a técnica não era revelada. A letra impressa nas obras trouxe avanços tanto para a produtividade, que tinha aumentado muito em relação à dos copistas, quanto para a interpretação do que estava escrito, já que eles não mantinham a fidelidade do texto reproduzido.

Com os questionamentos sobre quem podia ter acesso ao conhecimento na Idade Média, a burguesia, classe que buscava ascensão na época, procurava democratizar o conteúdo dos textos, movida pelos ideais iluministas do século XVIII de “iluminar” a cabeça dos homens através da razão e do saber. Xavier (2013) explica o seguinte:

Havia um desejo latente na burguesia europeia pelo conhecer mais de si, do funcionamento de suas atividades profissionais, das possibilidades de lazer proporcionadas pela leitura. [...] Ela parecia estar disposta a bancar os custos

dessa sua urgente inclusão no mundo letrado e consequente ampliação do horizonte de conhecimento para além dos anfiteatros da aristocracia universitária e das bibliotecas clericais, desde que fosse a preços módicos e compatíveis com suas possibilidades econômicas, e não nos valores praticados no mercado pergaminheiro da época. (XAVIER, 2013, p.101)

Além de democratizar a leitura, o livro se tornou um símbolo da intelectualidade cultural das nações ocidentais letradas, e seu conteúdo passou a ser universalmente distribuído, ainda que com restrições espaço-temporais. Ele também mudou a relação do leitor com o texto e o modo de leitura de voz alta para voz baixa. Por sua organização e por permitir fácil localização através de sumário, numeração de páginas, índices e notas, foi possível, em 1751, a publicação da Enciclopédia, por Diderot e D'Alembert, que se tornou um marco para a história da humanidade, pois, em dois volumes, ela reunia e disponibilizava ao grande público os progressos econômicos, sociais e científicos até então.

Xavier (2013) aponta que o livro cristalizou e ampliou os mecanismos criados pela cultura escrita desde o pergaminho e o papiro. São eles:

- a) noção de autor como criador, fonte de ideias originais, sobretudo na época do Renascimento, momento em que o humanismo elevou o homem à condição de deus e senhor de seus próprios pensamentos e o artista e intelectual ganharam a “condição de entidade legal”;
- b) formação de um cânone de textos e livros autorizados por um grupo de intelectuais como obras de referência intrinsecamente dignas de todo crédito, dotadas de verdadeiro valor cultural e social, além de detentoras de um efeito estético próprio, estruturas e metaforizações cuidadosamente elaboradas e aprazíveis ao exigente e refinado gosto de um leitor inteligente da época;
- c) concepção do livro como propriedade particular, um produto como outro qualquer que demanda investimento físico e mental para sua concepção e, por isso, deve agregar valor monetário sendo, portanto, capaz de gerar dividendos a uma cadeia de agentes que vai desde o autor ao bibliófilo ou leitor final, passando, necessariamente, pelas figuras do impressor gráfico, editor, distribuidor e livreiro (XAVIER, 2013, p.107-108)

Ainda segundo o autor, o livro fez crescer o gosto pela leitura e pelas aventuras que ele traz, tanto que, no século XVII, surgiram as “sociedades intelectuais”, em que pensadores de renome e anônimos se reuniam para trocar e vender livros e debater sobre eles. Ainda hoje, existem esses amantes da leitura que não dispensam o livro em papel, que têm prazer pelo cheiro das folhas novas e de retirar o livro da embalagem. Na sociedade da informação, com a chegada dos *e-books* e dos hipertextos, a tendência é achar que a versão impressa está com seus dias contados, mas, para nós e para todos os que têm prazer pelo livro impresso, ela sempre terá

seu lugar nas prateleiras e em nossas mentes.

4.2 O HIPERTEXTO

Toda invenção é uma reinvenção. Isso porque o que se cria não aparece do nada, sempre se baseia em algo anterior para poder se realizar. Com o hipertexto, não foi diferente, já que todo texto é um hipertexto. Vamos apresentar por quê.

4.2.1 Conceitos e a história do hipertexto

Segundo Leffa e Castro (2008), tradicionalmente, “o hipertexto tem sido definido como uma maneira de organizar diferentes textos de acordo com um determinado critério de relacionamento entre eles” (LEFFA E CASTRO, 2008, p.169-170). Xavier (2010) o compreende “como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Por sua vez, Gomes (2011) afirma que ele “pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links” (GOMES, 2011, p.15).

Além dessas definições, a que entendemos ser mais completa é a dada por Lévy (1993):

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p.33).

Lévy (1996) afirma que “o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de suporte” (LÉVY, 1996, p.25). O sentido da palavra “virtual”, aqui, não está relacionado àquilo que terá uma existência vindoura, mas ao que já tem existência e que ainda não se materializou. As conexões a que Lévy (1996) se refere, em seu conceito de hipertexto, se estabelecem também pela mente humana, pois, quando interagimos com um texto, automaticamente, faz-se um link com outros textos. Essa intertextualidade traz diferentes textos para completarem o sentido do primeiro.

Aliás, em relação a textos escritos, o hipertexto também não é uma inovação, visto que “a leitura de uma enciclopédia clássica já é de tipo hipertextual, uma vez que utiliza as ferramentas de orientação que são os dicionários, léxicos, índices, thesaurus, atlas, quadros de sinais, sumários e remissões ao final dos artigos.” (LÉVY, 1996, p.31). A mesma concepção já existia desde os séculos XVI e XVII e era conhecida como *marginalia*. Ela consistia em anotações à mão nas margens dos livros impressos, por parte dos leitores, para, depois, serem transferidas para um caderno em comum, já que os livros, nas bibliotecas da Idade Média, eram acorrentados e lidos em voz alta e só se tornaram portáteis e de apropriação particular devido a uma modificação na dobradura feita pelo editor veneziano Aldo Manucio.⁴

Segundo Aquino (acesso em 22 dez. 2017), a visão atual do hipertexto veio exatamente da mente humana, em 1945, quando o físico e matemático Vannevar Bush publicou o artigo *As We May Think* enquanto criava seu *Memex*, um equipamento que se assemelha aos computadores pessoais de hoje. Ele estava à frente da Agência de Desenvolvimento e Pesquisa dos Estados Unidos e, por causa da enorme quantidade de dados gerados por sua equipe (quase seis mil cientistas), sentiu a necessidade de encontrar uma forma de armazenamento. Ele acreditava que, assim como o cérebro humano não armazena informação de forma linear, mas sim por “trilhas associativas”, ele poderia incluir também esse tipo de processamento em seu *Memex*.

A mesma autora ainda cita que, nesse processo,

[...] o conteúdo seria armazenado em microfilme em canto da mesa e poderia ser rapidamente recuperado, sendo indexado por meio de códigos mnemônicos. A navegação entre as páginas seria feita através de uma alavanca que avançaria ou retrocederia dentro da publicação selecionada e um botão levaria à página inicial do repositório. Além disso, existiria uma plaqueta transparente onde poderiam ser colocadas anotações, imagens e memorandos, criados pelo usuário, para serem microfilmados e armazenados, possibilidade esta que se diferencia do funcionamento atual da internet, que ainda não possibilita que o usuário insira links nas páginas (AQUINO, acesso em 22 dez. 2017).

Essas “trilhas associativas” são o que conhecemos como os links do hipertexto, que permitem o armazenamento de arquivos de outras fontes de forma digital. A

⁴ Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/22/20>>. Acesso em: 20 ago. 2017

autora ainda aponta que, nas décadas 1940 e 1950, houve melhoria nos computadores, tentativas de hipertexto com telas de múltiplas janelas e arquivos de dados fixos foram feitas, mas foi em 1965, com o lançamento do primeiro minicomputador comercial, o PDP-8, pela *Digital Equipment* e o projeto Xanadu, do filósofo e sociólogo Theodor Holm Nelson - Ted Nelson - que o nome “hipertexto” passou a ter reconhecimento, apesar de o intento nunca ter saído do papel. A premissa desse empreendimento de Nelson era construir uma biblioteca universal, disponibilizando uma gama de livros, enciclopédias, revistas, documentos, dentre outros, para acesso ao público de forma interligada, arbitrária (pois não permitia interação com o usuário) e não sequencial.

Ela ressalta que isso se tornou realidade com a criação da *World Wide Web*, em 1989, pelo engenheiro de sistemas inglês Tim Berners Lee, que aconteceu por causa de problemas na troca de informações entre os pesquisadores do Centro Europeu de Pesquisa Nuclear (CERN), que o ajudaram na elaboração e implementação desse novo sistema. Tentando solucionar a comunicação do centro, Berners inventou o HTML, uma nova maneira de armazenamento em disco rígido, em computador conectado continuamente à internet. O endereço que indicava a localização de cada um deles foi chamado de URL e HTTP ficou sendo cada protocolo para acessá-la. Os links que dependiam das URLs foram adicionados, assim como um navegador (*browser*) e um servidor que, além de resolver o objetivo principal, ainda permitiu a entrada de milhares de usuários nesse espaço virtual.

Na fase atual, o hipertexto permite pouca interação. Os internautas, na maioria das vezes, não conseguem adicionar conteúdo em parceria com os autores do hipertexto, e a participação se limita a seguir os links deixados de forma unilateral pelo criador. Mas, iniciativas como a Wikipédia demonstram uma mudança para a internet, por possuírem um espaço de promoção do conhecimento coletivo de forma colaborativa, já que sua estrutura permite que cada usuário adicione informações novas, aumentando a contribuição do que está sendo discutido.

Aquino (acesso em 22 dez. 2017) afirma que, com o estabelecimento dessa escrita coletiva, já é possível visualizar três avanços. São eles:

- a) Quanto mais pessoas utilizarem o hipertexto, podendo modificar seu conteúdo e incluir novos links, mais ricas de informação serão as páginas;
- b) A construção coletiva do hipertexto coloca os internautas como co-desenvolvedores, praticamente anulando a escrita individual nesse contexto;

c) O aumento do uso aliado a coparticipação no desenvolvimento do hipertexto propicia a formação de uma inteligência coletiva. (AQUINO, acesso em 22. dez. 2017)

Entendendo a história desse tipo de texto, compreendemos que ele tem uma grande variedade de opções a serem usadas em favor do ensino, principalmente em relação a uma gama de informações, à interação e a outras características que passaremos a expor a seguir.

4.2.2 As características do hipertexto e as possibilidades para o ensino

Ainda que o texto seja virtual, independente do suporte, acreditamos que o local em que ele se torna visível e o modo como ele se materializa podem influenciar a experiência com a leitura e a construção de sentidos. Com sua criação, modificam-se também os perfis de leitor. Santaella (2004) cita três tipos de leitores:

Contemplativo - leitor de livro. Desde o início do século XVI, quando a atividade passou a ser um ato individual. Está rodeado de objetos e signos duráveis, como livros, pinturas e partituras. Utiliza principalmente a visão e a imaginação para a leitura sequencial, mas que permite idas e vindas. Um leitor que contempla e medita.

Movente, fragmentado - início com o crescimento dos centros urbanos, em meados do século passado, quando a comunicação ganhou novas formas importantes, como o telégrafo, o telefone, os jornais, a fotografia e o cinema. Leitor de imagens, da velocidade, das linguagens efêmeras e misturadas. Os signos estão em movimento.

Imersivo, virtual - integrado à era digital, ao século XXI. A digitalização e a compreensão dos dados permite que qualquer tipo de signo possa ser recebido, armazenado e difundido via computador, somado à telecomunicação. Não manipula diretamente a tela em que o texto eletrônico é lido, mas utiliza o mouse ou outros recursos. É mais livre, pois realiza escolhas ao ler [...] (SANTAELLA, 2004, p.19-34).

Se, por um lado, como dissemos, a hipertextualidade, pela conexão por links, não é uma novidade, por outro, o texto em tela traz características muito diferentes, permitindo grandes possibilidades de utilização. Para Xavier (2013), o hipertexto e a pós-modernidade estão estritamente ligadas devido às suas características em comum:

Assim como a Pós-modernidade, o hipertexto é natureza fractal e aleatoriamente inclusivo. O caos e a desordem de saberes e de dizeres em ebulição são provocados pela interconexão do tipo rede (todos para todos) e não mais do tipo estrela (um para todos) que a internet, através do hipertexto, proporciona aos cidadãos contemporâneos. (XAVIER, 2013, p.62)

Pela citação do autor, percebemos que, como o sujeito pós-moderno, o hipertexto é fragmentado e pluralista, já que o conhecimento que ele propõe é reunido de diversas fontes; é descentralizado, pois não há como saber o ponto de partida das informações disponibilizadas, assim, o hiperleitor é livre para começar a navegação por onde quiser. Também é desterritorializado, uma vez que não se pode determinar ao texto um pertencimento fixo a um lugar, pois, por ser virtualizado, ele pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo, característica conhecida como ubiquidade. O autor ainda acrescenta que esse indivíduo, pelas circunstâncias da sociedade atual, é desafiado a encontrar uma lógica em meio ao caos e é exatamente essa a mesma ideia oferecida na leitura hipertextual.

Marcuschi (2001) delimita os demais aspectos relacionados a esse tipo de texto:

- a) O hipertexto é um texto não linear: apresenta uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre os nós que constituem a rede.
- b) O hipertexto é um texto volátil: não tem a mesma estabilidade dos textos de livros, devida a própria natureza (virtual) do suporte.
- c) O hipertexto é um texto topográfico: não é hierárquico, nem tópico, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos.
- d) O hipertexto é um texto fragmentário; consiste na constante ligação de porções em geral breves, visto que não possui um centro regulador imanente.
- e) O hipertexto é um texto de acessibilidade ilimitada: acessa todo tipo de fonte e não experimenta limites quanto as ligações que permite estabelecer.
- f) O hipertexto é um texto multissemiótico: viabiliza a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros).
- g) O hipertexto é um texto interativo: em decorrência de sua natureza polifônica e intertextual. (MARCUSCHI, 2001, p.91-93)

Segundo Leffa e Castro (2008), o hipertexto estabelece uma nova relação entre leitor e o autor, pois o leitor é

[...] que decide como deseja que as informações sejam apresentadas, desde o tamanho da letra na tela até a cor de fundo, se quer ou não a ajuda do assistente, a forma que deseja dar a esse assistente e a língua em que deseja ser assistido (LEFFA E CASTRO, 2008, p.172).

Esse fenômeno tem feito a autoria perder espaço ou quase desaparecer. Nas buscas de internet, com a chegada desse tipo de texto, o autor perdeu a autoridade sobre o texto, agora entendemos que “não interessa mais saber quem disse, interessa o que é dito”. Se o leitor gostar do que leu, faz uma citação e torna ilustre o mais

desconhecido, caso contrário, o autor será esquecido, não importando quão famoso ele seja.

O texto no hipertexto é aquele que o leitor constrói quando lê. Segundo Gomes (2011), os links que o leitor não clicou e as páginas que não percorreu, em primeira instância, não contribuem para a construção de sentidos, mas pode-se argumentar que ele tenha visto e não clicado. Só o fato de os links estarem disponíveis já são uma forma de leitura, pois entende-se que ele optou pela liberdade de escolha para seu propósito, enquanto lê. Isso é resultado da não-linearidade do texto, isto é, como a leitura não segue uma sequência, como nos livros impressos, o leitor é livre para seguir o caminho que bem entender durante o processo.

Xavier (2013) afirma que, ao processar a linguagem, o hipertexto possibilita o surgimento de novos gêneros e não pode ser considerado como um produto acabado, mas que é construído a partir das escolhas que o hiperleitor faz. Podemos dizer também que, como em qualquer texto, não há como conceber duas experiências iguais com o hipertexto, ainda que se tenha trilhado os mesmos caminhos de links; em primeiro lugar, por causa dos perfis dos usuários e suas concepções de mundo e, em segundo, porque toda leitura é sempre uma releitura, responsável por modificar os sentidos, em todos os casos.

Para exemplificar esse aparecimento de novos gêneros, apontamos para o hiperconto, que é o gênero que utilizamos como *corpus* desta pesquisa. Ele é o formato digital do conto, que é proveniente da tradição popular oral e, nesse contexto, servia como forma de ensinar valores éticos, morais e concepções, que eram fortalecidos na transmissão pelas gerações, como um legado de pai para filho. Ele conseguia articular desde a fundamentação religiosa e feitos dos deuses, até simples, mas envolventes, episódios imaginativos, que poderiam ensinar sobre o bem e o mal e estimular a formação de um senso de justiça natural e humano, como podemos perceber nos contos fantásticos e de fadas.

Na produção literária, o conto passou a ter autonomia a partir do Romantismo, que adotava a subjetividade como característica e refutava normas do fazer clássico, mas não houve escola literária que relutasse tanto em relação a tais normas quanto o Modernismo. No Brasil, há exemplos marcantes de subversão, como o poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira; os livros “Macunaíma” e “Contos Novos”, de Mário de Andrade. Neste último, no primeiro conto, “Vestida de preto”, o autor, ironicamente,

dispara: “Tanto andam agora preocupados em definir o conto que não sei bem se o que vou contar é conto ou não, sei que é verdade”. (ANDRADE, 1947, apud MARIA, 1984, p. 17).

O conto está ligado à espontaneidade de narrar, mas, segundo Maria (1984), com a transformação da vida da sociedade, a correria e o cansaço pela longa jornada de trabalho, as pessoas se acomodaram e passaram a transferir esse papel para meios que aliam a narrativa a imagens e movimentos, como a televisão e internet, preferindo ser espectadores. Ainda segundo a autora, o conto parece restringir-se aos meios rurais

[...] lá onde não chegaram ainda o fascínio da eletricidade, o encanto da comunicação visual, espaço em que o aquecimento nas noites frias ainda se faz ao redor de uma fogueira e o embarque no sabor da imaginação é ainda uma aventura coletiva [...]. (MARIA, 1984, p.14).

Discordamos dessa afirmação da autora sobre o comodismo em contar histórias na era das tecnologias, uma vez que, com a chegada de novos aparatos eletrônicos e tipos de mídia, a possibilidade de tornar mais corriqueiro o ato de narrar é cada dia maior. Canais de *Youtube*, blogs, *vlogs* e tantos outros formatos têm virado febre, principalmente entre os jovens, que veem, em sua produção, o potencial de serem ouvidos mundo afora.

Há também que destacar que o hiperconto, que é um tipo de hipertexto, permite que se criem diferentes versões da mesma história através dos links. Dessa forma, são oferecidos ao leitor caminhos alternativos para os conflitos, clímaxes e finais, de maneira que a escolha que o leitor fizer trará diferentes perspectivas sobre o texto, tornando-o ainda mais interessante.

Em relação à utilização de textos em tela em sala de aula, entendemos que não é mais uma alternativa, mas sim uma necessidade, já que a tendência é que, a cada dia mais, novos formatos surjam e os alunos passem a ter um contato ainda maior com eles. No mesmo sentido, Silva (2016), alerta para a importância e a urgência do trabalho com texto usando a internet. Segundo ele, “a escola precisa conscientizar-se de que a leitura e a produção textual na era digital são práticas irreversíveis e fundamentais na expressão do modo de ver o mundo pelo ato de escrever e ler o mundo e para o mundo” (SILVA, 2016, p. 6). Ainda afirma o autor:

É o momento de rever o conceito de ensino e de estratégias no ensino de leitura e de escrita de textos no processo de ensino e aprendizagem. Ambiente virtual é um espaço fértil de significação, no qual pessoas e objetos podem interagir e potencializar a construção de conhecimentos. Usando corretamente as novas tecnologias como uma ferramenta rica em recursos disponibilizados, alunos e professores participam de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, tornando-se sujeitos ativos na construção de conhecimento. (SILVA, 2016, p.8)

Corroborando a ideia, Neves (2010) afirma que

é imprescindível que as escolas busquem alternativas pedagógicas para trabalhar o hipertexto, vendo nele uma ótima ferramenta de aprendizagem através da pesquisa, da construção cooperativa e interativa, onde professores e alunos aprendem junto (NEVES, 2010, p.31).

Para ela, o trabalho com o hipertexto incentiva o aluno a pesquisar e melhora a proficiência da produção textual, uma vez que a aprendizagem acontece por descoberta, pois, ao buscar as informações que ele julga pertinentes para a ocasião, está tendo autonomia na obtenção do conhecimento.

Entendemos que o hipertexto também pode ser uma excelente ferramenta de interação com a comunidade, tirando da produção textual o estigma de produto interno à sala de aula e de apreciação e avaliação exclusiva do professor. Assim, torna-se ainda mais claro para o aluno o objetivo de escrever e mostra-se a ele que a escrita pode ser um mecanismo de transformação social, já que a sua exposição a outros leitores do ambiente extraescolar pode fomentar debates e reflexões sobre o tema proposto.

5. A VISÃO CRÍTICO-IDEOLÓGICA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A ESCRITA COLABORATIVA

Um mundo unido pela comunicação e pelo conhecimento, construindo uma cooperação cada vez mais complexa em diversos níveis, coloca uma demanda crescente sobre os gêneros que partilham nossos significados e nosso conhecimento, coordenam nossas ações e mantém coesas nossas instituições. Um mundo em transformação por novas tecnologias e mídias, bem como por novos arranjos sociais e econômicos, requer a transformação rápida e profunda dos gêneros. Em um mundo onde problemas prementes exigem níveis crescentes de coordenação e compreensão mútua, forjar gêneros efetivos é uma questão de bem-estar global. Em um mundo onde os cidadãos de todas as nações precisam de graus cada vez mais elevados de participação letrada, desenvolver a competência comunicativa de todos, tornar disponíveis os gêneros do poder e da cooperação, é uma questão de capacitação e de justiça social. (BAZERMAN; BONINI; FIGUEIREDO, 2009, p. xiv)

5.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

O homem se manifesta pela linguagem e por ela expõe seus pensamentos e constrói sua subjetividade a partir da interação com o outro. Bakhtin (2011) afirma que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem. Segundo ele,

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação. (BAKHTIN, 2011, p.262)

O autor faz referência ao aspecto social da interação verbal, pois quando falamos (enunciamos), fazemos isso dentro de um contexto e para atingir um determinado fim, e não de forma aleatória. Para entender o que está sendo dito, é necessário analisar quem são os interlocutores, o ambiente da enunciação e os motivos que os levaram a começar esse empreendimento. Segundo ele, a repetição dessas interações vai gerando enunciados relativamente estáveis, determinados sócio-historicamente, que mudam de acordo com a esfera discursiva e são utilizados pelos falantes, variando as necessidades comunicativas. A esses enunciados relativamente estáveis ele chama de gênero do discurso.

Os gêneros discursivos são constituídos por um conteúdo temático, que é o domínio de sentido de que se ocupa (por exemplo, relações amorosas como conteúdos temáticos das cartas de amor); a construção composicional, que é o modo de organizar o texto (por exemplo, uso de data, local e destinatário nas cartas para situar tempo, espaço e relação de interlocução e justificar o possível uso de dêiticos no decorrer da escrita) e o estilo, que está relacionado à seleção lexical, fraseológica e gramatical, variando de acordo com a noção que temos do nosso interlocutor. Este último trata da marca de individualidade do falante (ou de quem escreve) ou de um grupo de falantes, como quando lemos uma obra de Guimarães Rosa, por exemplo, podemos notar traços individuais do próprio autor ou do estilo da época a que ele pertence, o Modernismo.

Vale lembrar que, apesar de Bakhtin (2011) classificar os gêneros como primários (simples) e secundários (complexos), sendo estes pertencentes à esfera da comunicação cultural mais elaborada (jornalística, literária, etc.) e aqueles à vida cotidiana (carta, bate-papo, conversa telefônica, etc.), ele não se interessou em listar as propriedades formais, mas em entender como se constituem e se articulam na enunciação concreta.

Outro ponto interessante no pensamento bakhtiniano é a problematização que ele propõe à visão de língua de Saussure, que a entendia como algo objetivo, separado do meio social do qual produz significado, e à supremacia do falante em relação ao ouvinte, sendo este apenas passivo na conversação. Bakhtin (2011) entende que, em um diálogo, as duas partes assumem um papel ativo e responsivo e que a compreensão do enunciado já é uma resposta ativa, ainda que o ouvinte não emita um som sequer. Para ele, todo enunciado é sempre uma resposta a outro:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2011, p.275)

Trouxemos essas ideias do filósofo russo para fazer a seguinte reflexão: se o gênero está no cotidiano e é inteiramente social e responsivo, por que ensiná-lo como produto e não como meio de transformação das relações sociais? Por que tornar o

ensino tão normativo se o que importa é a interação? Como possibilitar que o aluno se aproprie da leitura e da escrita para fazer diferença no meio em que vive?

5.2 A VISÃO CRÍTICO-IDEOLÓGICA DOS MULTI(LETRAMENTOS)

O termo letramento (do inglês *literacy*) surge, no Brasil, na década de 1980, em oposição ao mero ensino da leitura e escrita de forma abstrata, excessivamente normativa e que faz a separação entre oralidade e escrita, sobrepondo a segunda à primeira. Essa nomenclatura foi cunhada por influência da proposta de leitura de mundo da pedagogia crítica de Paulo Freire, que criticava a educação bancária e a transmissão de conhecimento que negava ao aluno a possibilidade de um olhar mais crítico da realidade. Segundo o autor,

[...] na medida em que se possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p.68)

Matêncio (2012) cita duas perspectivas recorrentes que definem a diferença entre ser ou não ser letrado. A primeira delas, a dicotomia letrado/não letrado, vem para substituir o pensamento anterior de civilizado/não civilizado e associa o domínio das letras à relação do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Ela fundamenta a visão de que “a escolarização em sociedades tecnológicas é a via autorizada para o desenvolvimento cognitivo que permite às atividades de abstração, classificação e seleção por sujeitos falantes” (MATÊNCIO, 2012, p.19).

A segunda perspectiva, acredita que a complexidade da sociedade moderna, da era tecnológica, implica numa diversidade cultural, e demanda diferentes tipos de letramento. O termo “letramento”, inclusive, deve ser usado no plural, porque está ligado a um conjunto de práticas discursivas e produção de sentidos na escrita e na fala. Podemos observar que, nessa visão, a supremacia da escrita cai por terra, em função da valorização da visão de mundo das comunidades com seus valores e crenças. A utilização no plural se justifica porque a escola passa a ser vista como um espaço “em que a pluralidade é considerada, em que convivem indivíduos provenientes de comunidades diferentes e por isso detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas que não são unicamente aquelas das classes dominantes”.

(MATÊNCIO, 2012, p.20)

A primeira concepção, citada acima, corresponde ao letramento escolar, abstrato, que Street (2014) nomeia como modelo autônomo, não porque dá autonomia ao aluno, muito pelo contrário, ele restringe/limita o olhar, alienando o aluno do contexto da produção, como nos esclarece Kleiman (1995):

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para se interpretar; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico do sistema interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela a função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios regidos pela lógica, a racionalidade, ou a consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 1995, p.21-22).

Segundo a autora, a escola define a escrita superior à fala por haver menos “falhas” e por ser um processo objetivo, não aberto a variações. Mas, afinal, o domínio do código padronizado faz com que alguém possa ser considerado letrado?

A segunda visão é a que Street (2014) chama de modelo ideológico, que propõe uma prática social do ser socialmente constituído. Concordando com a nomenclatura dada pelo autor, Colaço (2014) explica que “os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares” (COLAÇO, 2014, p.2).

Como é ideológico está diretamente ligado às relações de poder, e estas, têm papel predominante nos contextos de letramento dos sujeitos. Vale lembrar que, quando Street (2014) o propõe, não pretende que se exclua o autônomo, mas sim que o abranja e o supere, pois, a capacidade de leitura e escrita adquirida passa a ter um direcionamento novo, com vistas a gerar práticas de transformação da comunidade através de uma formação cidadã e de um olhar crítico sobre os textos que circulam no cotidiano. Ele explica que:

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na

decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. (STREET, 2003, p.8-9)

O modelo ideológico propõe que, ao invés de se reificar a língua através da leitura ou da escrita, que ela seja aplicada com proximidade a situações reais, para que o aluno possa compreender o uso social da escrita e produzir sentidos que realmente sejam significantes enquanto indivíduo. Vale ressaltar, no entanto, que, apesar de abarcar o conhecimento de leitura e escrita do modelo autônomo, o entendimento de letramento ideológico não se restringe a isso, senão ele estaria caindo em contradição e assumindo que as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização formal não seriam capazes de se mover pelas demandas letradas da sociedade.

Para Heath (1982), integrante dos Novos Estudos do Letramento (NLS), surgidos na década de 1980, para que se possa observar esse uso, os interlocutores precisam estar inseridos em situações comunicativas reais, sendo conceituadas como “eventos de letramento” que se referem a

qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos [e práticas de letramento que estão ligadas ao]comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita.” (HEATH,1982, p.50).

Kleiman (2007) afirma que, nessa perspectiva social, a situação de comunicação que envolve um evento de letramento não é diferente das demais da vida real, porque trabalha uma atividade coletiva em que os participantes mobilizam saberes diferentes, de forma cooperativa, segundo interesses, intenções e metas comuns. Para ela, a prática social é o começo e o fim de todo letramento e, para que ele se torne mais envolvente, é necessário que se busquem textos significativos para o aluno e sua comunidade.

Ainda conforme o pensamento da autora,

[...] o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são as práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve a partir da bagagem

cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada. (KLEIMAN,2007, p.9)

Por se tratar de uma proposta de letramento ideológico, é necessário também despertar um olhar crítico para os textos que veiculam interesses e reproduzem relações de poder.

Nessa perspectiva, para Kalantzis e Cope (2012), o ensino deve tornar o educando capaz de perceber como esses discursos operam, e isso só é possível a partir do letramento crítico, que é um processo de leitura e escrita sobre o mundo, no qual cidadãos letrados se tornam sujeitos agentes, ao invés de objetos passivos dos textos, aprendendo a produzir sentido para se posicionarem como sujeitos no mundo e transformarem-no. Para Janks (2016), saber que os textos não são neutros, instiga-nos a buscar suas origens e como eles são direcionados para nós, os leitores, e, a partir desse entendimento, começamos a questionar a que interesses se prestam, quem excluem ou incluem ou como a situação apresentada neles é criada.

Kalantzis e Cope (2012) argumentam que esse tipo de letramento está ligado a conceitos pós-modernos, é organizado a partir das vozes e na agência dos alunos. As vozes, neste contexto, são as formas de expressão que as pessoas usam para articular sua experiência e representar seu conhecimento prévio. Esse tipo de letramento também está atrelado ao princípio da democracia, em que cada um é livre para falar sobre as ações de governo que afetam suas vidas e, sendo assim, os alunos podem adquirir coragem e responsabilidade moral para se tornarem agentes sociais críticos, “transformando-se em autores de suas próprias histórias ao invés de deixarem que elas sejam escritas por outros e se tornem vítimas da história.” (KALANTZIS E COPE, 2012, p.155)

Nessa vertente, as grandes narrativas modernas estão para ser desconstruídas, por se acreditar que o mundo não caminha em uma única direção. Há problemas sociais que precisam ser resolvidos e o modelo da meritocracia apresentado pela escola não torna o aluno consciente e reflexivo. Também é rejeitado o ensino dos cânones ocidentais como padrão e propõe-se que seja ensinada a leitura de textos de diferentes tradições culturais. Segundo os autores, não há verdade absoluta, nem maneira correta de falar, agir ou interpretar, o que vale são as várias perspectivas, o que denota as diferenças tão importantes para o progresso de uma

nação.

Com o aparecimento dos novos textos híbridos, como o hipertexto, mostrou-se necessária a adaptação dessa vertente crítica para que ela pudesse abarcar também a produção de sentido nesse novo contexto. Surge, então, a teoria dos multiletramentos, cunhada pelo Grupo Nova Londres (*New London Group*), em 1996, em Nova Londres, Connecticut, que afirmava a necessidade da mudança do ensino em um manifesto chamado *A pedagogy of Multiliteracies - Designing social futures* (Uma pedagogia dos Multiletramentos - Desenhando futuros sociais), resultante de um colóquio, após uma semana de discussão sobre as enormes mudanças na maneira como as pessoas produzem e participam dos sentidos. Para esses estudiosos,

A abordagem dos multiletramentos é uma tentativa de explicar o que ainda importa no ensino tradicional de leitura e escrita e complementar o conhecimento com o que é novo e diferente sobre os modos como as pessoas produzem sentido no ambiente das comunicações contemporâneas. (KALANTZIS E COPE, 2012, p.1, tradução nossa) ⁵

Formado por dez pesquisadores de áreas distintas e vários países (Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels dos Estados Unidos; Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata da Austrália; e Norman Fairclough e Gunther Kress do Reino Unido), esse grupo é pioneiro nos estudos sobre multiletramentos. De acordo como Rojo (2012), eles vieram, em sua grande maioria, de países em que o conflito cultural era facilmente notado através de lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, e afirmam que o não tratamento dessas questões em sala de aula poderia fazer aumentar a violência e impossibilitar o futuro para a juventude. Por isso, eles postulam ser papel da escola inserir nos currículos esse olhar para os novos letramentos, para a tolerância das diversas culturas já presentes em sala de aula.

O “multi” do termo está relacionado a dois aspectos da produção de sentido do mundo globalizado: o primeiro é a diversidade social ou a variação de convenções de sentido nas diferentes esferas sociais e culturais (multiculturalidade) e o segundo é a multimodalidade, que resulta, em parte, das novas tecnologias de informação e

⁵ The multiliteracies approach attempts to explain what still matters in traditional approaches to reading and writing and to supplement this with knowledge of what is new and distinctive about the ways in which people make meanings in the contemporary communications environment.

comunicação (TICs) e que une a produção de sentido de textos escritos com as dos padrões orais, gestuais, visuais, auditivos, táteis e espaciais.

Dentre tantas perguntas do grupo, comparando o letramento dominante e o que eles propõem, podemos citar três:

Como possibilitar a todos os alunos produzir e participar dos sentidos que poderão torná-los, como crianças e, posteriormente, adultos, membros completos e efetivos da sociedade de modo a fazer contribuições de acordo com seus interesses e habilidades e receber em troca os benefícios que ela oferece? Como podemos corrigir as desigualdades sistêmicas e correntes no letramento e nos resultados educacionais para alunos de diferentes contextos e com diferentes disposições? O que e como ensinar no contexto de enormes mudanças nos modos e mídias de comunicação? (KALANTZIS E COPE, 2012, p.2-3, tradução nossa)⁶

Confrontando o letramento tradicional (*Old basics*), a proposta que os autores fazem de um novo letramento (*New basics*) estabelece novos perfis desejados de alunos e professores, resumidos no Quadro 1:

Quadro 1 - Quadro sinótico dos perfis de professores e alunos nos multiletramentos.

Novos alunos	Novos professores
Pesquisam informação, usando múltiplas fontes e mídias	Engajam os alunos como construtores ativos de conhecimento
Analizam ideias sob múltiplas perspectivas	Projetam ambientes de aprendizagem ao invés de apenas transmitir o conteúdo
Trabalham em grupos como produtores colaborativos de conhecimento	Proporcionam aos alunos oportunidades de usar as novas mídias
Enfrentam questões difíceis e resolvem problemas	Usam as novas mídias para projetar a aprendizagem e o acesso do aluno a esses projetos a qualquer hora e de qualquer lugar
São responsáveis por sua aprendizagem	São capazes de “permitir” que os alunos tenham mais responsabilidade sobre a aprendizagem
Continuam sua aprendizagem de forma independente além da lição e da sala de aula	Oferecem uma variedade de alternativas de aprendizagem para diferentes alunos

⁶ How do we enable all learners to make and participate in meanings that will enable them, as children and later as adults, to be effective and fulfilled members of society; to make a contribution to society according to their interests and abilities; and to receive in return the benefits that society offers? How do we redress the ongoing and systemic inequalities in literacy learning and broader educational outcomes for learners from different backgrounds and with different dispositions? What and how do we teach in the context of enormous changes in the modes and media of communication.

Trabalham próximos a outros estudantes em um ambiente que estimule a inteligência coletiva	Colaboram com outros professores, compartilhando os projetos de aprendizagem
Avaliam criticamente seu pensamento e aprendizagem	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso do aluno, usando essa informação para criar as experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes alunos

Fonte: Kalantzis e Cope (2012).

Essa concepção de teoria de ensino contempla um projeto (design) que visa a três dimensões: a diversidade produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal). O Grupo Nova Londres (2000) assim explica:

Não podemos refazer o mundo através da escolarização, mas podemos fundamentar uma visão através do ensino que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e possibilidades para futuros sociais; uma visão que seja vivida nas escolas. Isso deve envolver atividades que simulem as relações de trabalho como a colaboração, comprometimento e envolvimento criativo: utilizando a escola como um lugar para se acessar e aprender sobre as mídias de massa; de requerer o espaço público da escola para a variedade de comunidades e discursos e de criar comunidades de alunos que saibam respeitar a diversidade (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p. 19, tradução nossa).⁷

Como já dissemos, os textos atuais são híbridos e essa característica está ligada, em boa parte, à chegada das novas tecnologias, as quais demandam outros letramentos, como o letramento digital e o letramento visual. Apesar de propor uma pedagogia, os multiletramentos “não podem ser vistos como métodos, modos ou canais, sob pena de serem reificados como forma, deixando-se de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto, já que são elas que levam ao significado e não o canal em si” (STREET, 2012, p.73-74).

Para que a escola possa potencializar a produção de sentido por parte dos alunos, ela precisa ensiná-los a explorar a plasticidade dos textos e a projetar (design) sua própria aprendizagem. Nos multiletramentos, o aprendiz lança mão das

⁷ We cannot remake the world through schooling but we can instantiate a vision through pedagogy that creates in microcosm a transformed set of relationships and possibilities for social futures; a vision that is lived in schools. This might involve activities such as simulating work relations of collaboration, commitment and creative involvement; using the school as a site for mass media access and learning; reclaiming the public space of school citizenship for diverse communities and discourses; and creating communities of learners that are diverse and respectful of the autonomy of lifeworlds.

“gramáticas” da língua e de outros sistemas semióticos, como filmes, fotografia e gestos, e os discursos do espaço social (*available designs*), modela/recontextualiza os sentidos (*designing*) e gera um conteúdo transformado (*the redesigned*), como é possível perceber em remixes e memes, por exemplo, tão conhecidos e com grande circulação e aceitação nas redes sociais.

Para isso, a instituição escolar deve atingir quatro metas/gestos no ensino-aprendizagem: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p.20). A prática situada “é constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de exercer múltiplos e diferentes papéis, com base em seu conhecimento prévio e experiências.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p.33). A instrução aberta é “toda intervenção por parte do professor que alicerça as atividades” (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p.33), não como transmissão de conhecimento ou memorização, mas como mediação dos conhecimentos. O enquadramento/ensino crítico, como já tratamos anteriormente, é o que permite que se suspendam as verdades, que faça com que o “aluno ganhe distância teórica e pessoal necessária do que eles aprendem para, construtivamente, criticar” (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p.34). E, finalmente, a prática transformada é o produto desse processo reflexivo de adaptação dos conteúdos à realidade de quem aprende. (GRUPO NOVA LONDRES, 2000, p.32)

Segundo Rojo (2012), essa proposta de ensino sofreu confrontação do “*Back to Basics*”, um forte movimento reacionário nos Estados Unidos e na Comunidade Europeia, o que fez com que os autores retrocedessem essas quatro metas às tradicionais “experimental, conceitualizar, analisar e aplicar”. Entendemos, ainda assim, que a proposta do GNL (2000) é muito pertinente para os dias atuais, mesmo que ela encontre resistência para ser aplicada. É válido lembrar também que esse ensino para a cidadania demanda muito esforço e boa vontade do professor, que pode se sentir tentado a voltar ao tradicional, mas deve persistir, se entender que a perspectiva poderá ajudar na construção de uma sociedade mais igualitária.

5.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A ESCRITA COLABORATIVA DO HIPERCONTO

Como já dissemos, a internet vem evoluindo e trazendo oportunidade de

construção de conhecimento coletivo, ainda que de forma insipiente. Hipertextos como a Wikipédia e blogs, por exemplo, já permitem que seus usuários interajam acrescentando informações novas ao suporte, criando conteúdos de forma colaborativa. Pensamos, então, na possibilidade de utilizar essa mesma estratégia no ensino da escrita. O gênero que escolhemos foi o hiperconto, que é o conto tradicional associado à hipertextualidade, para podermos discutir assuntos relevantes da vida cotidiana dos alunos, de forma que as pessoas da comunidade pudessem participar da discussão, ou, pelo menos, da apreciação do texto via redes sociais.

A ideia é que o discente se aproprie do gênero e faça dele um meio de transformação social, que abra caminho para uma reflexão sobre os problemas que a sociedade vem enfrentando, os quais, muitas vezes, são negligenciados pelas autoridades e pessoas mais favorecidas.

A escolha do hiperconto se deu, primeiro, porque ele consegue tratar de assuntos reais com a verossimilhança que um texto ficcional permite, uma vez que a situação relatada no enredo pode não ter acontecido, mas ser passível de se tornar real e, segundo, porque a estrutura que ele oferece permite um trabalho de escrita e de pensamento em conjunto, o que é extremamente importante na construção do conhecimento.

Pinheiro (2011) afirma que a escrita colaborativa é um empreendimento ativo e social que é impulsionado por duas forças: a do grupo como apoio a cada um dos indivíduos e a do participante que deseja partilhar a realização da tarefa com o grupo. Ele acredita que a colaboração cria um significado compartilhado entre os envolvidos no processo e que

pode ocorrer a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e de pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas (PINHEIRO, 2011, p.228)

Ainda segundo o autor,

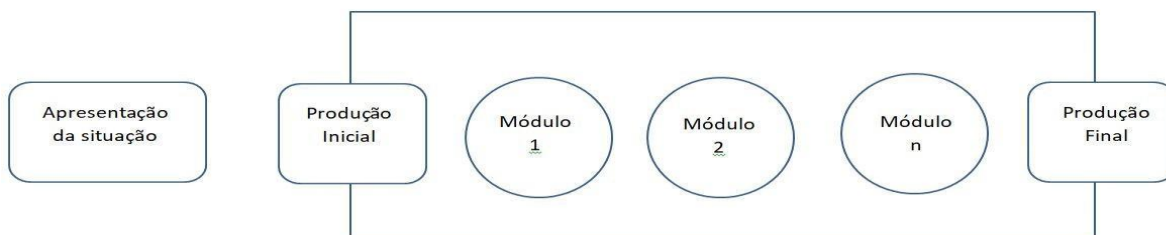
[...] o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos no trabalho, bem como se validam novos saberes construídos. (PINHEIRO, 2011, p.229)

Nessa atividade de escrita colaborativa, o grupo se envolve em três etapas: o

planejamento, a elaboração do texto e a revisão. A primeira diz respeito à organização das informações, ao estabelecimento dos objetivos e à geração de informações pertinentes para a atividade de escrita; a segunda está relacionada à geração do texto a partir das discussões da fase de planejamento vindo, no entanto, ao encontro dos objetivos do grupo; e a terceira é a avaliação e a revisão do texto elaborado.

Pensando nisso, para organizar o trabalho, utilizaremos a ideia de sequência didática que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Segundo os autores, ela funciona como condução ao domínio de um gênero de forma diagnóstica, sendo planejada no decorrer de sua realização, adaptando-se às dificuldades da turma apresentadas na fase inicial. O modelo apresentado por eles tem a seguinte composição, demonstrada no esquema abaixo:

Esquema 1 - Etapas da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na apresentação da situação, o professor dará o norte para a produção dos alunos. Ele indicará que gênero irão desenvolver, quem serão os interlocutores do texto, que forma a produção assumirá (gravação de áudio, folheto, carta a ser enviada, etc.) e quem serão os participantes no processo (todos os alunos, alguns da turma, se será de forma coletiva ou individualmente, etc.). Além disso, nessa fase, os alunos têm ciência da importância do conteúdo a ser trabalhado e noção dos elementos constitutivos do gênero que, no caso do conto, são o narrador, as personagens, enredo, espaço e tempo.

A produção inicial poderá ser feita individual ou coletivamente e é o primeiro contato do aluno com o texto, por isso, não se deve esperar nem a proficiência nem o insucesso. Segundo os autores, o insucesso não ocorre se a apresentação da

situação de comunicação foi bem-feita. Com o sucesso parcial, o professor terá a noção das dificuldades da turma e poderá trabalhá-las no decorrer dos módulos. Nestes, o professor avaliará as dificuldades de produção da turma, apresentadas na produção inicial, e planejará atividades variadas que irão ao encontro das necessidades dos alunos, para que eles possam capitalizar os ganhos com as etapas e colocá-los em prática na produção final.

Optamos por esse modelo, pois ele permite a reescrita por meio de módulos, de forma a olhar mais atentamente para as dificuldades dos alunos. Entendemos que o processo de reescrita é essencial para que o aluno se torne crítico quanto à sua produção. Concordamos, nesse sentido, com Costa, Menegolo e Menegolo (2005):

O contato do aluno com seu próprio texto, momento da refacção, pode estabelecer uma relação de maior confiabilidade em relação à sua produção, gerando assim, no aluno, a condição de olhar para seu texto com uma visão mais crítica e mais apta às mudanças, porque ele, enquanto sujeito-produtor, passa a ganhar condição de sujeito-avaliador (COSTA, MENEGOLO E MENEGOLO, 2005, p.77).

Para os autores, reescrever um texto possibilita o diálogo entre o sujeito-autor e seu texto, levando a uma interação maior e fazendo com que ele saia do estágio da primeira escrita para uma maior racionalização sobre o que foi materializado.

No entanto, como já dissemos, o gênero em que decidimos investir vai além da escrita e de sua refacção. A ideia é que ele seja interativo e colaborativo, utilizando os recursos do ambiente virtual. É bem verdade que ele partirá do texto escrito até se tornar um texto multimodal. Pensando nisso, adotamos também um projeto de ensino chamado “Projeto de Aprendizagem Colaborativa”, de Behrens (2000).

A proposta inicial da autora é a aplicação no ensino superior, mas as fases propostas se encaixam, de igual forma, para os alunos do ensino médio, atendendo à visão de ensino que desejamos. Segundo ela, essa reflexão alia “a formação ético-humanística aos desafios tecnológicos-científicos, sob pena de construir uma sociedade produtiva e, ao mesmo tempo, agressiva, racional, desumana, acentuando os problemas e as injustiças sociais” (BEHRENS, 2000, p.72).

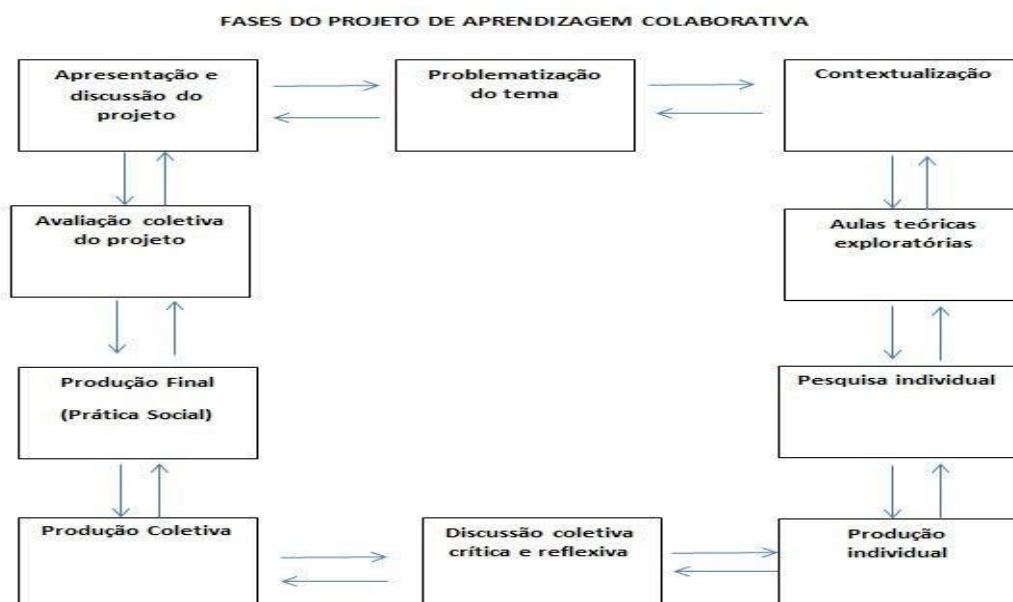
No Projeto, ela sugere três abordagens que o justificam: o ensino com pesquisa, que faz com que o aluno busque a construção de seu conhecimento, evitando a forma reprodutiva adotada pela escola; a abordagem progressista, que pressupõe a transformação social e instiga o diálogo e a discussão coletiva, de forma

a criar uma aprendizagem significativa, criar parcerias e participação crítica e reflexiva de alunos e professores; e a visão holística, que visa superar a fragmentação do conhecimento considerando o homem como um todo, com suas inteligências múltiplas, para a formação de um profissional mais humano, ético e sensível.

Além disso, a autora afirma, baseada na proposta de Chikering e Ehrmann (1999), que o uso das tecnologias contribui para, pelo menos, sete procedimentos. São eles: encorajar o contato entre os alunos e a escola/universidade; encorajar a cooperação entre os estudantes; encorajar a aprendizagem colaborativa; permitir dar retorno e respostas imediatas; enfatizar tempo para as tarefas, pois favorece as tarefas presenciais e semipresenciais; comunicar altas expectativas, pois o fato de ter os trabalhos disponíveis online pode motivar o aluno a caminhos de criação, iniciativa e autonomia, respeitando talentos e modos de aprender diferentes.

Na proposição de ensino expressa anteriormente, o conhecimento é produzido a partir da subjetividade do aluno. O modelo de Behrens (2000) agrega o trabalho com pesquisa individual e de produção coletiva. O esquema 2 indica o caminho a ser seguido:

Esquema 2 - Projeto de Aprendizagem Colaborativa



Fonte: Behrens (2000).

A apresentação e a discussão do projeto são os momentos iniciais de contato do docente com os alunos. Neles, serão apresentadas as fases do projeto, que darão

abertura para que os alunos possam fazer observações, fazendo com que se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na problematização do tema, o docente irá instigar os alunos a levantarem problemas da comunidade, relacionados com o tema do projeto. Segundo Behrens (2000), “a problematização dá oportunidade para um processo de inquietação” (BEHRENS, 2000, p.111). A autora afirma que, num primeiro momento, eles se sentirão desafiados a buscar caminhos para a solução do problema, mas é preciso alertá-los que não encontrarão respostas prontas, mas sim respostas possíveis.

Na contextualização, “o professor precisa argumentar e explorar o tema como um todo, instigar os alunos a visualizar o todo com suas referidas partes. Torna-se essencial que os alunos se localizem historicamente diante da temática proposta” (BEHRENS, 2000, p.112).

Segundo a autora, há que se explicar aos alunos como se realiza o ensino com pesquisa, o que se pode esperar do professor, quais os recursos e qual o envolvimento desejado deles, enfatizando a parceria para aprendizado de todos durante o processo. É necessário alertar sobre a tolerância e a convivência com as diferenças, já que “a proposição de um ensino que tenha ênfase na aprendizagem não é tornar os alunos homogêneos, mas sim incentivá-los em suas inteligências múltiplas a buscar as diferenças com criticidade e criatividade.” (BEHRENS, 2000, p.112)

Outro aspecto que faz parte desta fase é a atenção para que estejam presentes dados da realidade, quanto ao viés social, histórico, econômico e outros, referentes à problemática, para demonstrar aos alunos que a proposta vem de um contexto maior e que as respostas apresentadas não são absolutas e inquestionáveis.

Nas aulas teóricas exploratórias, o professor vai apresentar, estruturar e encaminhar os conteúdos do projeto e fazer a ligação deles com o tema. Em seguida, ele proporá a pesquisa individual, na qual o aluno buscará informações nos recursos disponíveis, alertando sobre a seleção das informações obtidas para que tenha criticidade e questione a qualidade do que se apresenta na internet.

Na produção individual, a proposta original é que o aluno redija um texto com base na pesquisa e no material disponibilizado em sala de aula. Nessa fase, esse texto é científico, dentro das regras da ABNT, por se tratar de um contexto de universidade. Como nossa pesquisa é sobre um gênero literário, essa etapa será substituída pela produção inicial da sequência didática.

Na discussão coletiva, crítica e reflexiva, o professor devolve os textos produzidos individualmente e provoca a discussão sobre a problemática levantada e pesquisada. Nesse momento, os alunos estarão mais preparados para discutir sobre seus avanços e dificuldades. A autora ressalta que esta fase dá aos alunos a possibilidade de discutir e apresentar suas dúvidas, refletir sobre o seu papel de cidadãos e trabalhar em parcerias, buscando a entreaajuda e o consenso ao vivenciar situações de conflito.

Na produção coletiva, o que se propõe é a produção de um texto coletivo com base nas pesquisas individuais e nas contribuições da discussão coletiva. Após a entrega dos textos ao professor para análise, eles podem se tornar disponíveis na *homepage* do professor ou em outras plataformas para que aceitem sugestões sobre o tema proposto. Segundo Behrens (2000), “essa atitude abre um universo privilegiado para o aluno reconhecer nas suas produções, mais do que uma preocupação pragmática da nota, a produção de sua aprendizagem e o compartilhamento com o grupo” (BEHRENS, 2000, p.125).

Na produção final, o aluno pode escolher como quer fazer a apresentação dos resultados do trabalho em sala. Como sugestões, a autora cita a criação de uma página na internet para expor seus avanços e dúvidas, composição de peças teatrais e apresentações públicas na escola.

A última fase é a avaliação coletiva do projeto, momento em que o aluno é instigado a avaliar cada fase, levantar pontos positivos e negativos e as dificuldades encontradas em cada momento da proposta, o que vai permitir realinhar fases ou atividades e criar suporte para a autoavaliação.

Feitas as adequações necessárias, visto que o gênero é multimodal e crítico, além do ensino da estrutura, a ideia é inserir nos módulos o trabalho com recursos audiovisuais, para que o aluno perceba como os discursos relativos ao tema circulam nessas mídias.

Passemos, então, à apresentação do contexto da pesquisa e da metodologia.

6. METODOLOGIA

A seguir, passaremos a apresentar o método de pesquisa, o local e os sujeitos envolvidos, os subsídios da criação da sequência didática do hiperconto e os instrumentos de coleta de dados.

6.1 A PESQUISA-AÇÃO

Nesta pesquisa, não pretendemos levantar dados quantitativos, mas sim qualitativos. Assim, optamos pelo método da pesquisa-ação que, para Franco (2005),

[...] é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 489)

Por sua vez, Deslauriers e Kérisit (2012) afirmam que o pesquisador qualitativo não vai a campo procurar apenas respostas para suas perguntas, mas para descobrir questões mais pertinentes e adequadas do que as que postulava no início da pesquisa. Defendendo esse ponto de vista, entendemos que o processo educativo está sempre em movimento e, ao lidar com seres humanos, sempre podemos encontrar respostas que nos levarão a outras perguntas; o que pode tornar a pesquisa-ação um contínuo na vida do professor atuante em sala de aula.

Franco (2005) aponta três dimensões desse tipo de pesquisa: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. Na dimensão ontológica, relacionada à natureza do objeto a ser conhecido, a autora afirma que o que se busca conhecer é a realidade social, mais do que isso, esse conhecimento deve levar a outro: ao da pedagogia da mudança das práxis, que permita melhorar a compreensão de seus condicionantes, estabelecer mudanças em suas práticas profissionais, melhorar as práticas para fins coletivamente desejados e reestruturar os processos formativos.

Na dimensão epistemológica, é afastada a metodologia positivista, que é tida como objetiva e neutra em relação à realidade social. Sendo a pesquisa-ação uma maneira de intervir e transformar essa realidade, no momento em que o pesquisador entra no mundo pesquisado, anula-se qualquer possibilidade de neutralidade. Por fim, na metodológica, exige-se uma articulação entre ontologia e epistemologia durante o

processo, pois, independentemente das técnicas utilizadas, deve-se propor uma metodologia que crie uma dinâmica de grupos e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. Segundo a mesma autora, para ser bem-sucedida, a dimensão metodológica precisa contar com tempo para sua realização, pois está diretamente ligada à imprevisibilidade e “considerá-la significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomada de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (FRANCO, 2005, p.493).

Ainda segundo ela, a palavra “pesquisa-ação” deveria ter uma dupla flecha no lugar do hífen, indicando concomitância, intercomunicação e interfecundidade, sendo necessário que se priorizem alguns momentos para que haja essa integração. São eles: a construção da dinâmica do coletivo, que é a sensibilização do grupo para a cooperação na inserção do pesquisador, através de um clima de camaradagem, para se evitar atitudes defensivas, de timidez e embaraço dos sujeitos envolvidos; a ressignificação das espirais cíclicas, em que todo avanço da pesquisa gera reflexão por causa de seu caráter pedagógico; análise/redireção e avaliação das práticas, necessária para que os participantes se envolvam no processo de reflexão, construindo novas teorias sobre as práticas e analisando intersubjetivamente tanto suas compreensões quanto a conscientização das novas dinâmicas compreensivas, momento em que é dado tempo ao participante de se apropriar das mudanças em sua perspectiva como sujeito.

6.2 O “LOCUS” DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola situada na zona rural do município de Colatina – ES, a qual optamos por ocultar seu nome para resguardar a ética no processo, assim como proteger a identidade dos sujeitos envolvidos. Atualmente, a escola é composta por 67 professores, cerca de 1050 alunos, sendo eles moradores de cidades das redondezas, da zona rural e urbana.

A opção pela escola para a implementação deste estudo deu-se pelo fato de ser o local de trabalho do pesquisador, o que facilitou o acesso aos recursos humanos e tecnológicos, e também por ter seu ensino aliado às tecnologias, um dos pilares da instituição.

6.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

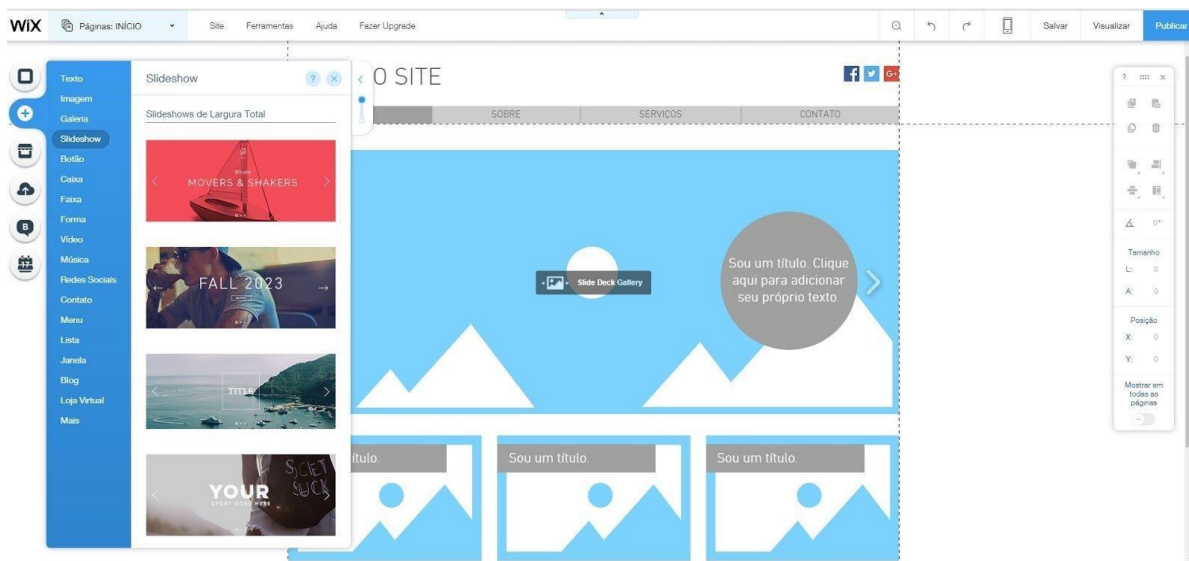
Nossa escolha foi por uma turma de terceira série, com 30 alunos, que tinham entre 16 e 19 anos e eram provenientes de Colatina e de vários municípios vizinhos, com destaque para Baixo Guandu, Aimorés, Pancas e São Gabriel da Palha. Acompanhamos essa turma desde seu ingresso na escola, regendo classes a eles nos anos anteriores, fator que motivou nossa opção.

A turma era considerada, pela maioria dos professores, uma das melhores da escola no quesito rendimento, mas era possível perceber que havia, entre eles, muita dificuldade de lidarem com a diversidade. Havia identidades que sobressaíam na sala, mas três alunos, em especial, nos chamavam a atenção: o primeiro, homossexual, gostava de participar das aulas maquiado e, frequentemente, era alvo de piadas de cunho sexual pelos corredores. O segundo era reconhecido pela comunidade escolar como religioso e, às vezes, chamado pela escola para fazer oratórias em eventos relacionados à religião, mas era desrespeitado por colegas por ser evangélico. E o terceiro, negro, que de tanto ouvir piadas racistas em tom de “brincadeira”, quando perguntado, dizia achar totalmente normal, pois já havia se acostumado. A criação do hiperconto, então, viria como uma forma de abrir espaço para a pesquisa e a discussão sobre esse discurso de intolerância que se fazia presente no cotidiano, mas nem sempre era percebido como agressivo.

6.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A CRIAÇÃO DO HIPERCONTO

Em pesquisas autônomas pela internet, encontramos uma ferramenta/página chamada WIX (<https://pt.wix.com/>) que tem os mesmos comandos simples que o *Word* e o *Powerpoint*, como o processamento de texto e a possibilidade de inserção de imagens e vídeos, ou, como os próprios criadores chamam “arrasta e solta”, com a característica de poder publicar ou conectá-la às redes sociais de forma gratuita. Recursos como adicionar música, trocar plano de fundo, dentre outros, estão, praticamente todos, na mesma aba e são, na maioria, executados como *upload* (inserção de arquivos). Como podemos perceber na figura, em seguida, há uma galeria de *templates* (modelos) prontos, o que pode facilitar o processo de criação.

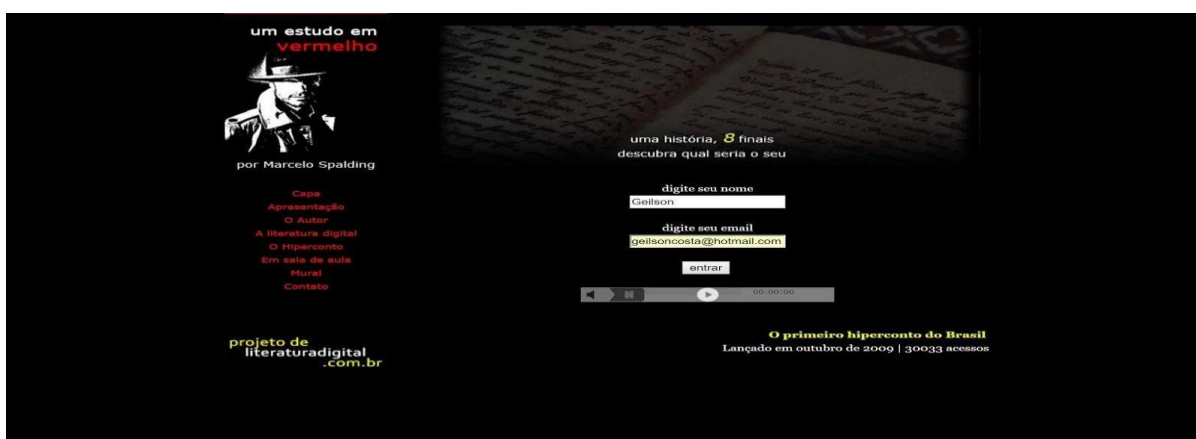
Figura 1 - Página de edição do Wix.



Fonte: *Print Screen* da página <https://pt.wix.com>

Como modelo de produção, encontramos o hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding⁸. Nele, como pode ser visto na figura a seguir, o leitor insere seu nome, seu endereço de e-mail e passa a ser personagem da história, como cliente do investigador Sr. Dupin (o mesmo das histórias de Sherlock Holmes), e relata o desaparecimento da irmã para que o detetive possa encontrá-la.

Figura 2 - Página inicial do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding.



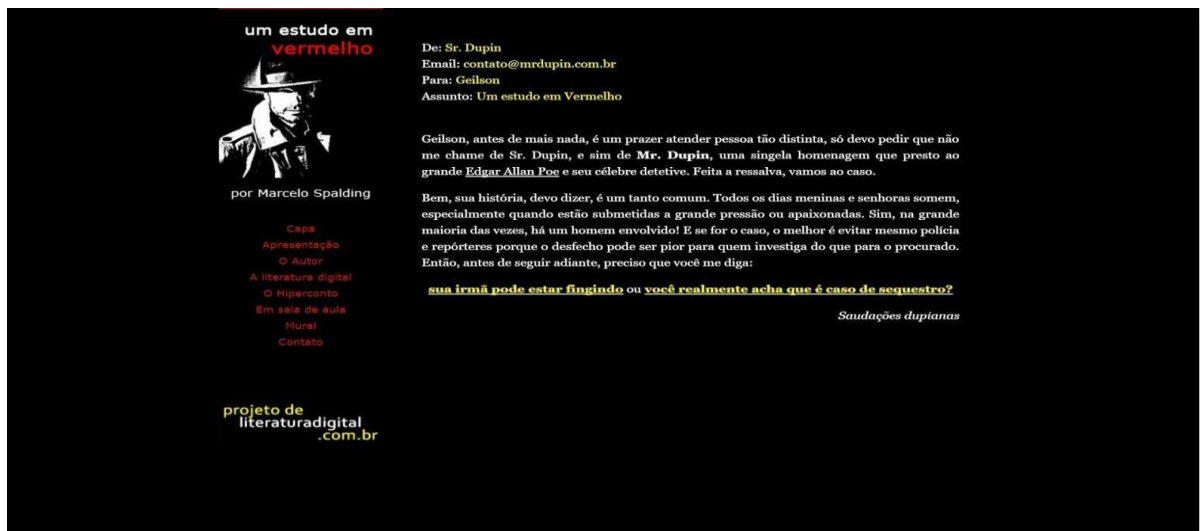
Fonte: *Print Screen* da página http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/.

No decorrer da história, uma música de fundo é tocada e surgem links (textos

⁸ Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/>. Acesso em: 20 fev. 2017

em amarelo na Figura 3) para que o leitor escolha os rumos que o enredo vai tomar, até chegar a um dos oito finais disponíveis. O interessante é que a história não se encerra na primeira leitura, pois o leitor pode voltar ao início quantas vezes quiser e obter várias combinações possíveis.

Figura 3 - Interior do hiperconto com a presença de links.

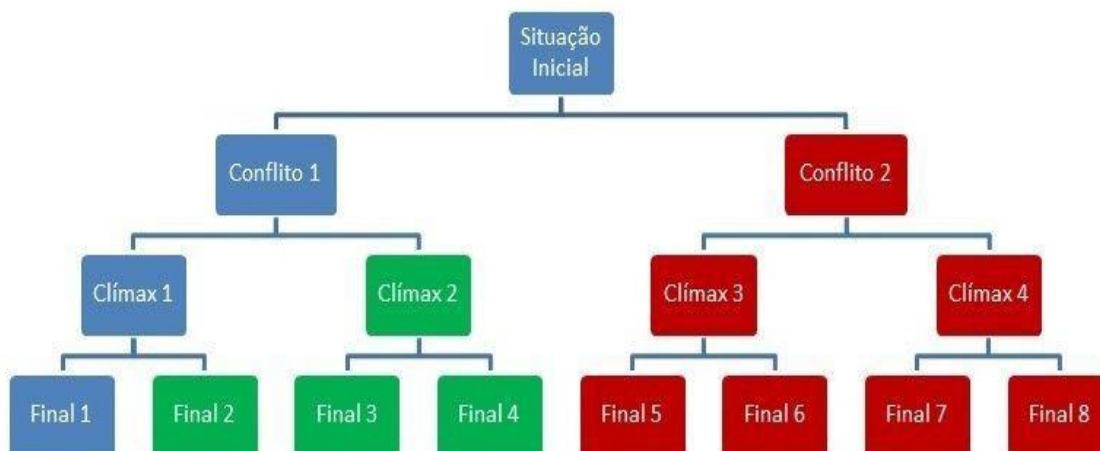


Fonte: *Print Screen* da página http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/.

Vislumbramos a possibilidade de os alunos produzirem hipercontos em sala de aula através dos recursos disponíveis neste site e justificamos esta pesquisa pela necessidade de investigar como a construção de uma sequência didática, ligada a um gênero digital, pode contribuir para o ensino da forma e do conteúdo, bem como para o ensino do texto como discurso, que poderia provocar a reflexividade do aluno em relação a questões do seu cotidiano.

O tema proposto para a produção do hiperconto foi a “intolerância” que poderia não somente permitir a aprendizagem do gênero, mas também mostrar que os textos não são apenas escritos e que as mídias podem ter significados próprios, carregar vários discursos e sentidos para a vida social. Sendo assim, a proposta foi a de que o hiperconto, dentro do contexto social do aluno, fosse produzido em duplas, a partir do texto individual da produção inicial, organizado da seguinte maneira:

Esquema 3 - A estrutura do hiperconto.



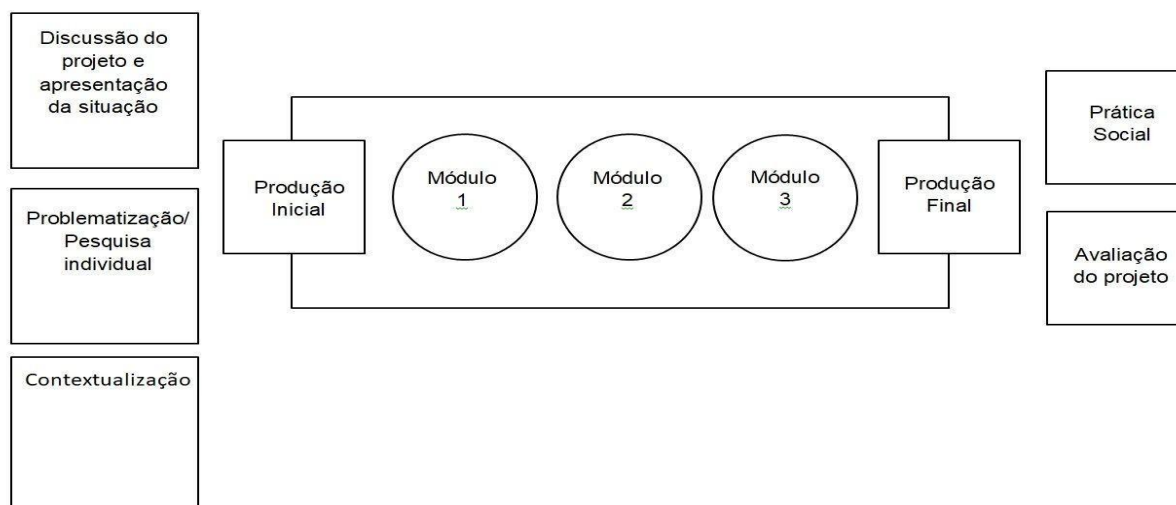
Fonte: Adequação criada pelo autor a partir do conto de Spalding.

Como podemos perceber no esquema, houve duas versões do mesmo texto com apenas uma situação inicial. A parte em azul foi a versão reescrita da produção inicial individual e a parte em verde foram os diferentes finais e clímaxes criados pelo mesmo aluno, a partir dessa versão reescrita. Já o que está destacado em vermelho foi a versão alternativa, construída pelo colega que leu a situação inicial do texto original e criou outros caminhos para a história. Houve, então, a proposta de uma escrita colaborativa em que um colega ajudou no acompanhamento, desde o planejamento até a revisão, do texto do outro. Logicamente que, por se tratar de uma turma de ensino médio, o professor/pesquisador também esteve junto nesse processo e pode dar opiniões sobre a formulação da estrutura do conto, fazendo uma segunda ou terceira revisão do texto.

Para que se chegasse a esse resultado, traçamos as etapas da sequência didática que tinha o planejamento estabelecido para 20 aulas de 50 minutos, com atividades a serem desenvolvidas dentro e fora de sala.

Conforme o esquema a seguir, a execução das etapas ficou assim estruturada:

Esquema 4 - Estrutura da sequência didática do hiperconto.



Fonte: Adaptação nossa da sequência didática e do Projeto de Aprendizagem Colaborativa.

Na fase de discussão do projeto e apresentação da situação, apresentamos as etapas da pesquisa até chegar à prática social, momento em que o texto produzido seria apresentado e apreciado pela comunidade de dentro e fora da escola e que falaríamos da importância do tema escolhido para a sociedade, dos efeitos benéficos que a reflexão sobre ele poderia proporcionar.

Em seguida, na problematização e pesquisa individual, abrimos espaço para debate sobre “intolerância” para perceber como eles enxergavam o tema e se eles conseguiriam apontar casos no cotidiano, através de ações ou da linguagem. Mostramos, assim, como as relações de poder se constituem através da linguagem. Encerrado o momento de discussão, pedimos aos alunos que fizessem pesquisas na internet a fim de que pudessem saber mais sobre o assunto e para melhor caracterizarem as personagens e o enredo do conto a ser produzido.

Na contextualização, propusemos dois questionários, feitos através do *Google Docs*, apresentando vídeo e imagens que circulavam nas redes sociais trazendo situações de intolerância e preconceito que, muitas vezes, passam despercebidas quando não se tem um olhar crítico. O primeiro, composto por três questões, trouxe um vídeo intitulado “Juíza”, da companhia de humor “Porta dos Fundos”. Nele, o discurso machista se fazia presente na fala do advogado e do promotor, no julgamento em relação à juíza do caso. Nosso intuito era que os alunos identificassem o tipo de discurso, como ele deveria ser encarado em situações reais e que atitudes têm sido

tomadas para combatê-lo. O segundo questionário apresentou duas imagens relacionadas ao racismo e teve espaço aberto para que os alunos demonstrassem como elas deveriam ser interpretadas, utilizando-se do que tinha sido debatido na etapa anterior. A ideia era observar o posicionamento crítico deles em relação aos discursos e como eles entendiam que poderiam reverter as situações de opressão.

A produção inicial do conto veio após uma breve sondagem sobre o conhecimento prévio do gênero e de seu contexto de circulação, e foi pedido que eles utilizassem a pesquisa para enriquecer a história. Nesse momento, eles escolheram o colega com quem iriam construir o texto de forma colaborativa.

O primeiro módulo foi de saneamento das dificuldades observadas na produção inicial e abriu um espaço de construção coletiva do conhecimento sobre o conto através de atividades diversificadas, que permitiram que os alunos percebessem os modos diferentes de contar, encontrando meios de reformularem seu texto. No segundo, os alunos, em dupla, fizeram sugestões nos textos uns dos outros sobre a progressão do enredo e, a partir da situação inicial, criaram uma versão alternativa dele, para incorporar ao hiperconto. No terceiro, eles foram levados ao laboratório de informática para conhecer o hiperconto de Spalding, anteriormente citado, e aprenderam a operar o editor de sites “Wix” para poderem criar a versão digital de seu conto.

Após revisão do texto e finalização dos ajustes do site, eles puderam escolher entre apresentar o texto através da exposição do trabalho dentro da escola ou publicar em suas redes sociais, convidando amigos, colegas e a comunidade em geral para fazer comentários sobre o tema e sobre a iniciativa desse modo de ensino. Em ambos os casos, observaríamos o *feedback* dado pelas pessoas para perceber se elas propunham alguma discussão sobre o assunto e o que elas pensavam do uso dos textos como ferramenta para proporcionar reflexão.

A avaliação do projeto foi feita na última aula do desenvolvimento da pesquisa. Pedimos que eles apontassem as dificuldades nas etapas e no uso da tecnologia e a relevância da abordagem do tema em sala de aula e que, também, fizessem uma autoavaliação de seu comprometimento com essa forma de ensino.

6.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita através dos textos orais produzidos durante a fase de problematização, gravados por um *smartphone* e organizados em forma de retextualização da fala dos alunos; dos questionários, na contextualização e na avaliação do projeto; dos textos escritos de forma colaborativa, desde o conto até o hiperconto e dos comentários da fase da prática social, além de observações em sala de aula das reações dos alunos em relação ao tema, ao trabalho colaborativo e ao respeito das opiniões dos colegas.

Dos textos orais, obtivemos os dados para mostrar como eles encaravam situações de intolerância no cotidiano e agiriam em relação a elas. Dos questionários da contextualização, conseguimos respostas sobre a interpretação dos textos, sobre o tema e sobre o posicionamento crítico, permitindo-nos apontar soluções. Dos textos escritos e das observações em sala, analisamos os ganhos tanto para o desenvolvimento da escrita como para o trabalho de ajuda mútua em sala de aula. Dos comentários das pessoas sobre os textos dos alunos através da rede social, coletamos as impressões delas a respeito desse tipo de ensino e o olhar delas sobre o tema proposto. A partir do questionário da avaliação do projeto fizemos um levantamento das dificuldades e dos pontos positivos sobre essa abordagem de ensino.

Vale ressaltar que os textos escritos, escolhidos para a análise, tiveram como tema a intolerância racial, uma vez que, dos 22 hipercontos produzidos, 19 tratavam desse assunto. Os demais, trataram, em exemplares de uma versão cada, as temáticas da intolerância religiosa, do *bullying* e da homofobia.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Como todo ensino que busca o desenvolvimento do lado humano do educando, a vertente crítica enfrenta desafios de uma série de fatores individuais ou sociais que precisam ser superados. Antes de começarmos a análise dos dados coletados, gostaríamos de fazer uma rápida contextualização do ambiente de pesquisa encontrado ao fazer a proposta de aplicação.

7.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO ENSINO CRÍTICO

Deslocamento. Essa foi a primeira sensação quando chegamos à sala de aula para apresentar o projeto da pesquisa. Primeiro, porque essa seria a primeira vez que trabalharíamos com o ensino crítico. Acostumados com o viés conteudista, por ser mais prático e ter se tornado uma rotina cheia de repetições de assuntos da grade curricular sem muitas alterações, estávamos acostumados com a aferição objetiva de desempenho, de apto e não apto, do certo e errado. Não que não víssemos necessidade de mudar a direção para o desenvolvimento de uma prática cidadã em sala de aula, mas, não sendo cobrados ou incentivados a agir de outra forma, passamos ao comodismo da vertente não-crítica que está, há muito tempo, posta e engendrada na mente do sistema: escola, alunos e comunidade.

É uma nova proposta para dar sentido ao que se ensina, mas, como tudo que é novo, causa um choque de realidade de início. Passando a conhecer a vertente crítica pelas disciplinas do mestrado e pelas leituras em função delas, e tendo apenas seis meses para formulação e aplicação do projeto, trazer a ideia para a sala de aula tinha se tornado algo bem desafiador. Esse hábito que fomos adquirindo durante o decorrer do tempo de docência, de questionar, de se perguntar qual o motivo de ensinar o que vem sendo ensinado, recebeu um direcionamento, um embasamento teórico para, enfim, materializar o desejo de transformar a prática em sala de aula.

Segundo, porque falar de temas não curriculares parece um tabu. Quando começamos a falar que o tema a ser trabalhado seria a intolerância, era possível perceber no olhar de alguns alunos o questionamento: prá que “estudar” isso? Essa impressão foi confirmada com alguns comentários feitos durante a assinatura do termo de assentimento (ANEXO C). Por se tratar de uma turma de terceira série do ensino médio, sempre se ouvia: “Isso não vai atrapalhar a gente estudar para o Enem não,

né? ” “Por que você não ensina redação pra gente ao invés de trabalhar com esse projeto? ”

Adolescentes sempre questionam tudo e isso é normal. Essa característica deles é que torna o ensino crítico ainda mais necessário para que as perguntas não fiquem apenas no mundo das ideias, mas que tenham aplicação no mundo real. Até chegar a esse estágio, muito esforço e muita paciência são necessários para fazer com que entendam que o conhecimento primordial não é passível de ser decorado, que existem provas no decorrer da vida muito mais importantes do que as aplicadas pelos concursos ou aqueles que medem proficiência de aprendizagem como o Enem e que vale a pena aprender a obter suas próprias verdades em vez de esperar que alguém as imponha.

Apesar de termos ficado satisfeitos com os resultados de uma forma geral, é preciso estar ciente de que, para se ensinar a criticidade, é necessário estar disposto a ouvir críticas. Nesta pesquisa, cinco dos trinta alunos saíram logo na primeira etapa. Um deles se justificou, dizendo: “Isso é muito chato! ”, “Não vejo nada que posso aprender com isso! ”, “Seria melhor ensinar matéria de verdade que a gente aproveita mais! ”.

Ser um intelectual transformador, “apesar de ser uma tarefa difícil, é uma luta que vale a pena travar” (GIROUX, 1997, p.165). Se estamos firmes no propósito da resistência ao comodismo e à alienação que têm se tornado mais dominantes na mente das pessoas na atualidade, temos que estar preparados para propor mudanças e assumir o “risco” de formar cidadãos mais conscientes.

Passemos, então, à análise dos dados.

7.2 PREPARANDO O CAMINHO E PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a primeira aula foi utilizada para a apresentação e discussão do projeto. Falamos dos objetivos, apresentamos as fases e a situação de produção para obter a adesão da turma e pedimos àqueles que concordassem em participar que trouxessem assinados os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO B) e de assentimento (ANEXO C), já que a maioria dos participantes eram menores de idade.

Na segunda aula, recolhemos os documentos e reforçamos o contexto de produção, qual seja: cada um produziria um hiperconto através de uma sequência

didática que seria mediada pelo professor e que o público de leitores seriam outros colegas, comunidade ou pessoas da rede social. Dito isso, perguntamos a eles se consideravam melhor que a fase da prática social, isto é, a apresentação da produção final, fosse dentro da escola ou pelas redes sociais e eles preferiram a segunda opção, por ser mais fácil, devido à timidez de alguns de falar em público e pela divulgação poder alcançar mais pessoas ao mesmo tempo.

Abrimos aqui um espaço para o diálogo e escuta sobre este processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a eles a chance de participar da escolha e do rumo das ações. Optamos apenas por não flexibilizar o tema, uma vez que entendemos que era uma necessidade específica da turma naquele momento.

Dito isso, passamos à fase de problematização do tema “intolerância”. Começamos a abordagem mostrando as diferenças entre os conceitos de preconceito e intolerância, para esclarecimentos, e utilizamos como motivadores três vídeos de curta duração, que têm circulação nas redes sociais: o primeiro intitulado “Ninguém nasce racista. Continue criança”⁹ que mostra um teste realizado pela campanha “Criança Esperança” com crianças, em que elas teriam de contracenar com uma mulher negra e ler frases racistas retiradas das redes sociais, mas elas não se sentem bem ao dizê-las. O segundo “*You look disgusting*”¹⁰ retrata um teste que uma blogueira fez para saber o nível de tolerância das pessoas nas redes sociais quanto à beleza. Ela apareceu sem maquiagem e o resultado foi de milhares de comentários intolerantes. O terceiro “Poesia sobre intolerância religiosa”¹¹ mostra uma garota chamada Anamari Souza recitando um poema criado por ela após sofrer intolerância religiosa.

Os textos abaixo fazem parte da produção oral dos alunos, gravadas pelo celular do professor durante a etapa do debate, os quais que usaremos para a análise de como eles veem os discursos de intolerância no cotidiano, não se tratando de transcrição, mas de uma retextualização da fala deles. Após a exibição dos vídeos, abrimos o debate, deixando claro a importância de se respeitar as opiniões de todos:

Professor: E aí, o que vocês acharam dos vídeos? Onde começa a intolerância?

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mSbPUWYgytw>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mSbPUWYgytw>>. Acesso em: 20 jul. 2016

Aluna H: Acho que começa quando você começa a julgar a pessoa antes de qualquer coisa, né? Você só olha a pessoa e pensa: Ah... igual eles falaram da questão da roupa. Tem muita gente que pensa assim: Ah...ela está se vestindo assim, então ela é isso, isso, isso e isso...

Aluno B: Ah... ela está de short curto, ela é uma p*.

Aluna H: Éééé... eles julgam antes de qualquer coisa e aí já começa a intolerância. Você já não quer ouvir a opinião, você já não quer saber se a pessoa é mesmo como você pensou ou não e....

Aluno W: Eu acho que a questão da intolerância vem muito do estereótipo que as pessoas colocam em tudo também por parte da liberdade pessoal. Até ontem, um menino veio atrás de mim falando que sou o organismo de outra pessoa. Acho que isso também é muito difícil.

Professor: Onde normalmente começa a intolerância? Você é intolerante desde que nasceu? Você é intolerante porque sua criação foi assim?

Aluno B: A sociedade meio que te ensina.

Aluno H: Te impõe...

Professor: Mas ela te ensina de que forma?

Aluno B: Primeiro que dentro de casa, a gente tem uma educação... por exemplo, seu avô, ele viveu há tantos anos atrás. O bisavô do seu avô provavelmente nasceu poucos anos depois da escravidão. Então, por exemplo, o racismo, às vezes, é muito presente numa família branca. Na reunião de domingo, por exemplo, na minha família, o meu avô faz uma piadinha, sabe?

Aluna H: Mesmo que seja uma piadinha “inocente” ...

Aluno B: É comum porque, em nossa sociedade, legalmente é errado mas oficialmente todo mundo comete, sabe. Não há normas...[...] A intolerância está muito quando você quer impor a alguém algo que foi imposto a você ou que você acha que é o certo, mas isso pra você... Aí você quer impor isso a alguém: a sua cor, a sua etnia, a sua religião... Aí quando você quer impor isso à pessoa e ela tem a dela, aí começa a intolerância.

Aluno A: Nos vídeos, é bem claro: você tem a liberdade, você pode se expressar mas você tem que ver qual o limite daquilo. Até que ponto eu não vou ofender outra pessoa. Porque você sempre vai encontrar pessoas com pensamentos, pessoas que falam de maneiras diferentes, pessoas que te desagradam, mas você tem que saber como interagir com essas pessoas de forma a não ofendê-las. Porque eu posso muito bem estar em um ambiente que eu não gosto e conviver com pessoas que divergem de pensamento comigo mas sem ofender elas.

Percebemos, nas falas dos alunos B e W, intolerâncias vividas no cotidiano. O aluno B relata a presença de piadas racistas nas reuniões de sua família; já W, homossexual, fala de uma situação de um menino da escola que o chamou de “organismo de outra pessoa”, por ter se assumido.

Este foi um dos três alunos que nos chamaram a atenção. Por já acompanharmos essa turma desde a primeira série, era possível passar pelos corredores e ouvir piadinhas sobre a sexualidade dele. Algumas vezes, ele chegava à escola maquiado e/ou travestido e a zombaria dos outros alunos aumentava ainda mais. Víamos e/ou ouvíamos, mas não agíamos por não saber como nos portar diante da situação e, em meio a um ambiente com tantas pessoas, não conseguir abrir um diálogo franco para que elas pudessem ouvir o que se sente quando se é alvo de chacotas por assumir uma identidade que diverge da opinião da maioria. A diferença

aqui é marcada pela exclusão, mesmo que em forma de “brincadeira”, e essa oportunidade de escuta em sala de aula favorece a compreensão do outro, o que não acontece quando o ensino é firmado no conteudismo.

Durante essa parte do debate, notamos que eles reconhecem a natureza social da intolerância e a imposição social dos estereótipos que têm impedido o diálogo. Há um reconhecimento, no entanto, falta um posicionamento crítico para apontar como problematizar essas questões e um posicionamento para minimizar os males causados por essas ações. Apenas a fala do aluno A propõe uma possível saída para negociar as identidades.

Em seguida, abordamos as relações de poder como motivadoras da intolerância e os incentivamos a buscarem exemplos de racismo e de machismo:

Professor: Quando uma pessoa comete racismo, que relação de poder vocês percebem nisso?

Aluno E: O risco principal é tentar atingir uma pessoa. É uma raça tentando desqualificar a outra.

Professor: Isso! E na relação homem e mulher?

Aluno E: O homem achar que é melhor...Uma mulher, no caso, tem os casos de machismo... do homem achar que porque ela é mulher, ela nasceu pro lar, por exemplo.

Professor: É a própria cultura que faz isso né?

Aluno E: Exatamente... É você dar um cargo pra ela na empresa... sei lá... e por achar que ela é mulher, ela ser menos capacitada que você, mesmo sabendo que isso não influencia em nada...

Professor: Menos inteligente?

Aluno E: Exatamente!

Aluna H: Que a mulher não é capaz de fazer o que o homem faria.

Aluno W: E, às vezes, a mulher tem que fazer o dobro do que ele faria para mostrar que ela é capaz e, nem sempre o trabalho que ela faz na empresa é reconhecido em comparação ao homem, porque tem aquela imagem do executivo, do homem de terno, aquela pessoa como mais capacitada, sabe? Mas, como a gente sabe, tem muitas mulheres muito mais capacitadas que homens e que dão um show!

Nessa parte da discussão, as falas de E, H e W apontam para a sobreposição de uma raça ou gênero sobre o(a) outro(a), mas nenhum deles pareceu à vontade para opinar sobre os malefícios disso. Parecem, à primeira vista, limitar-se a responder apenas o que lhes foi perguntado, o que entendemos ser um reflexo das leituras e interpretações fomentadas pelos livros didáticos e de um ensino de língua ainda com enfoque gramatical, não levando o aluno a pensar “fora da caixa”.

Na terceira aula, no laboratório de informática (escolhemos esse ambiente para que eles pudessem responder ao questionário com a análise de imagens e vídeo sobre os discursos da mídia), continuamos o debate falando sobre como a linguagem,

através do discurso hegemônico, pode contribuir para manter essas relações de poder. Explicamos brevemente, e na linguagem deles, o conceito de discurso e citamos um exemplo:

Professor: Lembra daquelas piadas prontas do “Tinha que ser”? Quando uma mulher faz algo errado no trânsito, alguém sempre diz “Tinha que ser mulher”!

Aluno W: Professor, tem um comentário que eu acho que muitas pessoas fazem que elas não percebem o que estão falando. Você está fazendo um trabalho e tal, aí você fala: - Que “serviço de preto” estou fazendo! porque eu não estou fazendo bem. Aí você está meio que xingando ou inferiorizando uma pessoa. Prá algumas pessoas é até mecânico usar essas frases no dia a dia, ela faz isso mesmo inconscientemente, porque ela já está acostumada.

W começou um processo de criticidade, mas faltou refletir o porquê do “mecânico” e da naturalidade com que essas frases feitas circulam na sociedade. Elas estão a serviço da estereotipação que liga uma característica pessoal a algo mal feito, polarizando, distorcendo a imagem do outro e dando a ele esse rótulo negativo.

Encerrado o debate, solicitamos que eles escolhessem sobre qual tipo de intolerância gostariam de escrever e que procurassem notícias ou relatos a respeito disso na internet para poderem se inteirar mais sobre como elas ocorrem. Dissemos a eles, que mesmo se tratando de um gênero ficcional, o conto poderia abordar histórias reais que poderiam ser, até mesmo, de sua vivência ou de outrem. Pedimos que formassem duplas de acordo com a similaridade do recorte do tema escolhido, isto é, quem escolhesse falar de racismo ou intolerância de gênero, por exemplo, deveria se juntar com outro colega com os mesmos interesses.

Na quarta aula, pedimos que criassem um e-mail exclusivo para o projeto. Em seguida, começamos a fase de contextualização através das mídias. Em um formulário do Google, criamos um questionário para que eles analisassem o vídeo “Juíza”¹², do Porta dos Fundos, buscando discutir um tipo específico de discurso, o machismo. Assim, eles teriam de observar suas implicações no cotidiano. O enredo mostra um advogado e um promotor diante de uma juíza esperando o julgamento. Eles começam a lançar questionamentos sobre a capacidade de ela ocupar aquela posição através de frases prontas. Decidimos por manter a escrita original das respostas para evidenciar a espontaneidade dos posicionamentos.

Foram feitos três questionamentos. O primeiro foi: “Que tipo de discurso é feito

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nHcQOY-Rews>>. Acesso em: 08 jun 2016

pelo advogado e pelo promotor no vídeo? Como você o reconhece? Cite partes que fundamentem sua resposta.”

Aluna N: O discurso deles apresenta diversas ironias, a fim de debochar das mulheres que ocupam cargos que no conceito deles, são "inapropriados". Exemplos: "Quando é que vai começar o julgamento de verdade?" "Daqui a pouco você vai julgar também a separação da colher de pau com o tanque de lavar roupa" "Empresta sua fantasia pra ele..."

Aluno P: Foi um discurso machista que se percebe quando o advogado e o promotor perguntam onde está o juiz de verdade pois uma mulher não pode ser juiz.

Aluno LP: Um discurso machista, porque eles não reconhecem a juíza por ser mulher.

Aluno J: Machista, com comentários como "julgar a colher de pau com tanque de lavar roupa".

Aluno O: Que uma mulher não é capacitada de fazer um julgamento. Quando ele diz cadê o juiz de verdade para julgar o caso.

Aluno LN: É um discurso machista. Porque ele pergunta quando o juiz de verdade vai chegar. Quando ele fala pra ela trocar de lugar com o faxineiro, porque assim ele queria dizer que um homem julgaria o caso melhor do que ela.

Aluno N: Que ela não é capaz de julgar o caso por ser mulher. A discriminação feita pelo advogado e o promotor em relação ao fato de uma mulher não poder ser juíza e os dois afirmarem que o lugar dela seria na faxina.

Aluno H: Discurso de machismo, dando a entender que a mulher é incompetente no exercício de juíza. "Daqui a pouco você vai julgar também a separação da colher de pau com o tanque de lavar roupa."

Aluna LS: Um discurso de machismo, reconheço quando eles falam da incompetência da juíza estar ali por ser uma mulher, eles debocham da cara dela mandado ela chama o faxineiro para fica atrás da mesa para bater o martelo e decidir o julgamento após esse ocorrido eles pede para ela ficar no lugar do faxineiro e pega a vassoura e varrer citando que ela deveria fazer muito bem aquilo.

Aluna S: Um discurso machista patriarcal, sem fundamentos legais e com sentido. É nítido no momento em que cita "Quando seu pai vai vir", "você tem que ir comer chocolate, e parar de brincar"...

Observamos, nessa sequência de respostas, que todos os alunos, direta ou indiretamente, apontam para a presença do discurso machista e os exemplos das frases que tentam silenciar a mulher são vários: “Quando o juiz de verdade vai chegar?” “Daqui a pouco, vai querer julgar a separação da colher de pau com o tanque de lavar roupas!” e tantos outros que restringem o seu papel na sociedade, como, por exemplo, a preocupação com o serviço doméstico.

Na segunda pergunta, questionamos a veracidade do assunto abordado e como se deveria encará-lo, já que foi interpretado por um grupo de humor: “Por se tratar de uma trupe de humoristas, como poderia ser interpretada a situação? Ela acontece na vida real? Qual a intenção ao produzir o vídeo? ”

Aluna N: No contexto do vídeo, se trata de uma história de humor que na realidade não é verdadeira, mas que acontece sim não só nessa, mas em outras diversas situações, e não só com o personagem ruim sendo o homem. O vídeo tem intenção de mostrar que o preconceito está estampado na sociedade, e que se não houver mudanças sobre o assunto, o convívio com as pessoas ficará cada vez mais difícil.

Aluno P: Pode ser interpretada como machismo, existem muitos casos no Brasil o vídeo chama atenção para isso através do humor.

Aluno LP: Eles são machistas e não aceitam uma mulher em um cargo tão importante. Sim, pois há um preconceito contra a mulher, mostrar como o machismo está tão grande.

Aluno J: Sim, mostrar a realidade da sociedade.

Aluno O: Como discriminação. Sim, esse tipo de situação acontece muito na vida real, mostrar a realidade dos fatos.

Aluno LN: É uma atuação que mostra como a discriminação acontece. Esse tipo de discriminação acontece sim na vida real por pessoas machistas que não aceitam que uma mulher julgue seu caso.

Aluno N: Acontece sem ser em forma de piadas, mas sim em algo sério. Não acontece da mesma forma retratada no vídeo, mas acontece. Tem a intenção de mostrar o machismo e o preconceito que a sociedade tem com a mulher.

Aluno H: Como um simples episódio de humor. Acontece. Mostrar de uma maneira ampla e forte a desigualdade de gênero que existe na sociedade.

Aluna LS: Interpreta em um tribunal, essa situação em alguns lugares pode ocorrer sim pelo fato de uma mulher decidir o rumo da vida de outra pessoa, se ela irá ser presa ou não. O vídeo nos mostra que ainda existe preconceito contra a mulher, sociedade machista achar que a mulher só deve ficar em casa fazendo serviços domésticos e que ela não pode tomar decisões que até pouco tempo atrás era profissões da maioria dos homens.

Aluna S: é uma situação irônica do cotidiano visto em vários âmbitos e lugares, com a intenção de fazer escárnio do advogado e do promotor, além de conscientizar sobre os problemas do machismo e como essa atitude é um crime.

É possível notar, na maior parte das respostas, que eles entendem que, apesar de ser um esquete humorística, o assunto é real e deve ser levado a sério. No entanto, percebemos que eles continuam respondendo apenas o que é perguntado, sem uma atitude de problematizar a situação, sem questionar as consequências desse ato machista.

Na terceira questão, partimos para a provocação de uma reflexão sobre os efeitos na vida real e o que se tem feito para minimizá-los: “Se ela acontece, quais são as consequências? Você percebe ações sendo feitas para combatê-la?”

Aluna N: As consequências se remetem de várias formas desde como a pessoa alvo do preconceito se sente, até onde pessoas com atitudes como a do juiz e promotor do vídeo podem chegar. Existem sim ações para o combate, mas elas não são o foco principal da situação como deveriam ser.

Aluno P: Às vezes sim, às vezes não tanto para um caso quanto para o outro.

Aluno LP: Há uma punição para esse ato, como no vídeo foi considerado desacato.

Aluno J: Em partes.

Aluno O: Muitas vezes não, mais cada um tem seu direito de fazer o que

bem quer.

Aluno LN: Sim. Porque essas pessoas são presas por desacato.

Aluno N: Muito poucas ações para combater.

Aluno H: Sim, as metas do desenvolvimento do milênio.

Aluna LS: Sim, existe as leis que defende as mulheres, dando a elas os direitos de ser quem elas é de verdade, hoje as mulheres têm o direito de fazer o que elas querem mais ainda no mundo existe muitas pessoas machista que não aceita que as mulheres fazem os tais "serviços de homem".

Aluna S: Existe a delegacia e o ministério da mulher, leis públicas que protegem a integridade física, psicológica e moral das mulheres, porém a cultura do estupro e a cultura machista patriarcal ainda é um problema rotineiro e frequente e deve ter medidas mais punitivas e concretas.

Na hora da reflexão, as respostas se mostraram, em sua maioria, fugidias, de esquiva, como as dos alunos P e J, que podemos apontar como um possível desconhecimento do assunto e seus efeitos ou a falta de incentivo à criticidade envolvendo situações reais do cotidiano. Por sua vez, as alunas N, LS e S esboçaram algum conhecimento, mas apenas a primeira e a última tentam uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre a dificuldade de se defender as mulheres dos males que essa relação de poder pode causar.

Em um segundo questionário, a ideia era fazer com que eles percebessem outro discurso, o do racismo, mas sem a ajuda do texto verbal, somente com imagens, para que eles descobrissem que, ainda que não utilizasse o modo convencional das palavras, o texto imagético também é produtor de sentidos. Selecionamos duas imagens para análise e iniciamos uma pequena reflexão de como há uma desigualdade de tratamento às pessoas da raça negra e, como em toda relação de poder, a condição de vida não era uma escolha, mas uma imposição.

Inserimos o seguinte enunciado: “As imagens estão relacionadas ao racismo. Como elas devem ser interpretadas? Utilize elementos delas para justificar sua resposta” e pedimos para que eles se posicionassem em relação às situações representadas.

Vamos às respostas, primeiramente, quanto à marginalização do negro (Figura 4) e, posteriormente, quanto à “máscara branca” (Figura 5).

Figura 4 – A marginalização do negro.



Fonte: [www.http://racismoambiental.net.br/2016/10/04/violencia-e-racismo-uma-relacao-calcada-em-problemas-estruturais/](http://racismoambiental.net.br/2016/10/04/violencia-e-racismo-uma-relacao-calcada-em-problemas-estruturais/). Acesso em: 22 jul.2016

Aluno R: Nesta imagem mostra um negro acorrentado a favela e aparentemente machucado. Demonstra que o negro ao fim da escravidão foi morar em favelas, que são conjuntos de casas, e mostra que nestas favelas tem muita criminalidade pois o helicóptero da polícia está sobrevoando o local isso nos dias de hoje.

Aluna A: A imagem retrata que mesmo com a liberdade dos negros, muitas vezes eles ainda são presos a uma vida sem boas condições, na maioria das vezes as pessoas cometem o erro de associar a cor da pele com a classe social, e nessa associação os negros são colocados com inferiores, como se eles não pudessem ser bem sucedidos.

Aluna C: A imagem mostra um homem negro acorrentado em meio a pobreza, com um helicóptero da polícia por perto o que representa a marginalização que as pessoas negras sofrem.

Aluno L: A condição em que muitos negros vivem, em favelas, com policiamento e em condições lamentáveis.

Aluno G: Esta imagem mostra que com o fim da escravidão o negro foi obrigado a viver na periferia, em locais sem estrutura de saneamento básico, caracterizando um novo tipo de escravidão ainda mais lucrativo, pois ao mostrar essa realidade muitas pessoas adquirem grandes somas em dinheiro, fazendo falsas promessas ou apenas mostrando a realidade sem fazer algo para mudá-la.

Aluno J: Os ricos fazem questão de aprisionar essas pessoas em condições ruins e ainda utilizam os militares que só agem a favor dos ricos.

Aluno F: Muitas das pessoas negras são vistas como pessoas pobres, faveladas ou ligadas a crimes. Isso ocorre muito na sociedade brasileira e mundial. Houveram vários casos em diversos lugares do mundo em que negros inocentes foram culpados por algo que não fizeram, apenas por estarem no lugar errado e na hora errada, assim, apenas por serem negros, recebiam a culpa, pela maioria não negra bastante ignorante.

Aluno M: A sociedade que possui uma cor "Morena" sendo retida da sociedade, sendo retirada, convivendo longe do resto da sociedade.

Aluna S: Há muita discriminação em uma pessoa ser negra, as pessoas julgam sem saber, discriminam sem nem conhecer a pessoa

Aluna N: A desigualdade é algo ruim pois só aqueles que têm algo para oferecer são reconhecidos na sociedade. Na imagem há uma pessoa negra passando por dificuldades, um helicóptero da polícia passando e fingindo que não tem ninguém ali.

Apesar de afirmativas generalizantes de boa parte dos alunos, percebemos que os

alunos A C e F associam bem a ideia da raça como fator de marginalização. Interessante apontar o comentário crítico da aluna A que entende que a escravidão não acabou, apenas mudou de formato e que ela considera um erro associar cor de pele à classe social, pois isso impõe uma realidade determinista ao outro.

Por outro lado, o aluno N, apesar de acreditar no malefício da desigualdade, reproduz a visão determinista dizendo que “só quem tem algo a oferecer é reconhecido na sociedade”. Podemos interpretar que ele tenha dito isso ao se referir à pobreza, mas, ao mesmo tempo, ele faz a assimilação entre negro e pobre e que, por classe social ou por raça, essas pessoas não teriam algo a oferecer. Essa mesma ligação automática entre negro, pobreza e criminalidade é feita pelo aluno R no trecho em que diz “mostra que nestas favelas tem muita criminalidade pois o helicóptero da polícia está sobrevoando o local isso nos dias de hoje. ” A perspectiva trazida por ambos é mesma construída pela mídia, e que vem sendo reproduzida de forma natural, aumentando ainda mais a segregação.

Passemos à segunda imagem. Ela traz a mesma situação que citamos no primeiro capítulo, retratada por Fanon (2008), de que o negro precisa se anular, agindo como branco para que este reconheça a sua humanidade.

Vamos às interpretações:

Figura 5 - A máscara branca.



Fonte: <http://racismoambiental.net.br/2016/11/23/quando-o-racismo-sai-pela-culatra-ou-por-que-a-esquerda-deve-rever-posturas/>. Acesso em: 22 jul.2016

Aluno R: A imagem retrata uma negra com máscara de uma pessoa de cor branca. Neste caso demonstra como a sociedade quer que uma pessoa seja para ser aceita ou seja se escondendo atrás do que não é.

Aluna A: A imagem mostra a tentativa, de uma pessoa negra de se esconder,

por baixo de uma máscara, de uma pessoa branca, por causa do preconceito racial que sempre existiu no mundo, e quando ela retira a máscara ela demonstra a realidade vivida pelas pessoas negras, com um olhar assustado, entristecido e vago.

Aluno L: A imagem mostra uma mulher negra retirando uma máscara, ela está insatisfeita e cansada, por causa do racismo da sociedade.

Aluno G: Negros tendo que ter um padrão estético "branco", na qual a cor de sua pele influencia para a sua vida.

Aluno J: Esta imagem retrata uma mulher negra vencendo os estereótipos da sociedade, que por ser racista, introduz a imagem da mulher branca como perfeita. A pessoa tenta se encaixar na sociedade com o tal padrão europeu que foi imposto, mas cansada ela mostra sua verdadeira aparência

Aluno F: Em muitos lugares do mundo os negros são discriminados e excluídos da população até os dias de hoje. Um exemplo disso é em lugares nos Estados Unidos onde há bairros para negros e bairros para brancos. Assim, muitas pessoas negras têm medo de aparecer em público devido aos maus olhares e com o pensamento de algo possa acontecer com ela. Também, pelo fato de terem implantado na cabeça das pessoas em alguns lugares de o negro é "mau", muitas das próprias pessoas negras têm vergonha de sua cor e sua raça.

Aluno M: A imagem demonstra o conflito entre as duas cores.

Aluna S: Podemos ver que negros tem vergonha de serem negros porque há muita discriminação contra eles.

Aluna N: O negro várias vezes tem sua identidade desprezada. Na imagem a mulher precisa "ser branca", ou "agir como branca", prá ser reconhecida como uma pessoa digna de direitos.

Trechos das falas de R, A, F e S revelam uma espécie de visão derrotista quanto à luta por reconhecimento dos negros, pois mostram que a vergonha de sua raça é um sentimento que irá segui-los pelo resto de suas vidas e não há o que se possa fazer para mudar isso.

É nesse sentido que o ensino crítico deve agir, desconstruindo verdades impostas, como esses discursos de exclusão, de marginalização, fazendo com que o discente aprenda a atravessar essas versões deterministas sobre o outro. Vale lembrar que, antes e durante a proposição desse questionário, houve um espaço para discussão sobre o assunto, mas, mesmo assim, quando chamados à criticidade, os alunos ainda reproduzem estereótipos veiculados pela mídia.

Queremos dizer, com isso, que o objetivo da vertente crítica fracassou? Claro que não. Esse olhar mais aprofundado da realidade demanda prática e esta só vem quando se abrem mais e mais oportunidades de reflexão. A cada dia, um novo esclarecimento, a cada reflexão, uma oportunidade de rever os velhos (pré) conceitos.

A hipótese que levantamos de o ensino crítico permitir a reflexão sobre os discursos de exclusão se confirma, uma vez que os alunos os perceberam no cotidiano. Além do mais a atitude de agir contra eles advém dos desafios do dia a dia. Como fizemos questão de deixar claro durante toda a discussão, a tolerância e o

respeito às diferenças é uma questão de escolha. Não sabemos se, quando estes alunos estiverem diante de uma situação real, vão pôr em prática o posicionamento adequado, mas, como já dissemos, concordando com Street (2014), Giroux (1997), Perrenoud (2005) e Carvalho (2012), citados no segundo capítulo, a escola deve ser um espaço democrático de esclarecimento das ideologias dominantes, que geram as desigualdades, e deve possibilitar a humanização do ensino para que os envolvidos possam ter um olhar mais solidário para seu semelhante. Nesse sentido, acreditamos que todo o debate realizado no decorrer desta etapa da pesquisa contribuiu para essa humanização.

7.3 A PRODUÇÃO INICIAL

Na quinta e na sexta aulas, perguntamos aos alunos se eles conheciam o gênero conto. A maioria dos que responderam apontou para o conto de fadas e, quando começavam a falar do que entendiam sobre a finalidade desse gênero textual, ficou claro que eles realmente sabiam do que se tratava. Pedimos, ainda, que eles diferenciassem conto e fábula, o que também fizeram com facilidade, até porque, por se tratar de uma turma concludente do ensino médio, eles já tinham experiência de anos anteriores.

Aproveitamos o debate da aula anterior para fomentar um questionamento: se eles já haviam percebido que as personagens que selam seu destino com um “e viveram felizes para sempre” dessas histórias infantis têm o padrão europeu de aparência e personalidade e que isso poderia ser uma forma de exclusão das demais culturas. Apontamos alguns exemplos e deixamos a ideia em aberto para que eles refletissem ao construírem o texto, já que ele abordaria casos de injustiça e desigualdade como forma de quebrar esse pensamento dualista, eurocêntrico, a partir de narrativas periféricas.

Em seguida, lembrando o contexto de produção e seus objetivos, pedimos a eles que produzissem a primeira versão do conto que, seguindo a ideia da sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), serviria para apontar as dificuldades no domínio do gênero, o que embasaria a proposição de atividades nos módulos.

Tomamos como exemplo, para observação das necessidades a serem exploradas nos módulos, dois textos que seguiremos até se tornarem hipertextos. São eles: “A história de Adelaide”, do aluno N, e “Encardida”, da aluna S. Ambas têm por tema a intolerância racial.

O primeiro conta a história de uma menina órfã, de nove anos, de nome Adelaide, que passou a morar num orfanato e lá começou a sofrer agressões físicas por causa da cor de sua pele. N criou assim o enredo:

Adelaide

Adelaide era uma menina órfã de 9 anos, que foi mandada para um orfanato quando completou seus 5 anos de idade, devido ao falecimento de seus pais, que tinham descendência escrava. Preta? Não; fosca, menina de pele escura, rosto sofrido e olhos assustados.

Nos primeiros anos Adelaide vivia nos cantos da grande casa, sozinha, sem nenhuma amiga para brincar. Vivia sempre jogada sobre uma esteira ao lado de um lixeiro, pois ali se escondia da diretora do orfanato, Aurélia, mulher robusta, rica, muito conhecida em toda a região. Porém, tinha um defeito: Não suportava choro de criança, e naquele orfanato apenas Adelaide era “chorona”, que todo o dia chorava alto, incomodando assim Aurélia.

Aurélia sempre vivia dando beliscões, tapas, palmadas sobre o corpo sofrido de Adelaide. Por que apenas Adelaide era tratada de forma cruel? Será que era só por que era negra, e as demais garotas do orfanato brancas? Talvez essa seria uma boa justificativa para tal crueldade.

Um certo dia Adelaide teve uma recordação de seus pais e começou a chorar, porém um choro alto, a qual incomodava a Aurélia.

- Peste, cala essa tua boca, pois não suporto mais ouvir sua voz, e por que diabos essa bocarra está sempre aberta?

A pobre menina, banhada em prantos e assustada com a grosseira voz de Aurélia, permanece em silêncio, o que aumenta ainda mais a fúria da diretora.

- Sua macaca sem vergonha, a partir de hoje eu quero que você limpe os banheiros dessa espelunca, e deixe o quintal desse lugar sempre organizado, se isso não acontecer, você será castigada ainda mais. E a pobre menina aceita o que foi dito por Aurélia. Assim os dias passam, a sofrida menininha negra dá toda a sua vida por um trabalho duro, para manter o bem-estar das outras meninas do orfanato. Vendo todo o sofrimento de Adelaide, uma outra, Angelina, menina que aparentava ter a mesma idade, resolver a ajudar, e a diretora ao ver aquela cena, se indigna:

- Angelina, agora você também quer se misturar com a macacada né? Suma já daqui agora. - Mas, minha senhora, estou apenas tentando ajudar minha colega que tanto sofre com o serviço sozinha. - Não quero mi-mi-mi. Suma daqui antes que eu te bato.

Um certo dia, o orfanato ganhou um passeio ao parque da cidade vizinha. Aurélia toda empolgada, chega ao orfanato, manda reunir todas as meninas daquele lugar, e com entusiasmo diz:

- Meninas, todas vocês amanhã iram realizar um passeio a aquele parque que vocês tanto falam, porém, Adelaide você não poderá ir pois tem que tomar conta do serviço diário deste lugar. No dia seguinte, todas as meninas do orfanato vão ao passeio, inclusive Angelina.

A pobre Adelaide, banhada em prantos se retira e vai para o seu quarto, e lá começa a chorar, pois via todas as companheiras de quarto passearem e ela não. A magoa foi tão grande que na noite daquele dia, sob o clarão da lua, Adelaide morreu, morreu de tanto sofrimento que passava naquele orfanato. Aquela menininha negra, do cabelo crespo e pele ruça, partiu não fazendo nenhuma diferença às pessoas daquele orfanato, pois ela vivia sempre distante das outras meninas. A menina que sempre engolia os desaforos por não ter coragem de falar uma só palavra com a diretora daquele lugar, morreu de forma triste, por ser discriminada pela sua cor negra.

Por sua vez, a aluna S, como poderemos ver, estabelece uma relação

intertextual com o conto de fadas, Cinderela, para retratar a humilhação sofrida pela jovem Joyce que buscava reconhecimento social, mas tinha seu intento impedido pela madrasta, pelas meio-irmãs e por outras pessoas da sociedade que a questionavam e a inferiorizavam por ser negra. O título “Encardida” refere-se ao apelido pejorativo que recebeu em função desse preconceito. Segue a narrativa de S:

Encardida

Era uma vez, um senhor viúvo que tinha uma filha chamada Joyce a quem amava muito. Ele decidiu casar-se novamente com uma viúva esperta que tinha duas filhas.

Pouco tempo depois de casados, ela o envenenou para garantir a herança e sua filha começou a sofrer maus tratos de sua nova família. As três mulheres invejavam Joyce, por sua cor e seus cabelos cacheados e, então, converteram a garota em sua criada e apelidaram ela de “encardida”.

Encardida lavava, limpava, passava e cozinhava. Porém, mais que tudo chorava, porque todas da casa abusavam dela.

Um certo dia, o servo do rei convidou todas as jovens da redondeza para um baile, pois o príncipe queria escolher uma garota para se casar.

As filhas da madrasta, juntamente com Joyce, se empolgaram muito. E então a madrasta disse:

- Encardida, você não chega aos pés das minhas queridas filhas e está proibida de ir ao baile. Se eu te ver lá, te expulso de casa. Mas o que realmente as mulheres temiam, era que o príncipe se encantasse por Joyce, pois sua beleza era muito encantadora.

As garotas ficaram vários dias procurando roupas e sapatos para ir ao baile.

E então, chegou o grande dia. As filhas da madrasta saíram rindo e ofendendo Joyce:

- Encardida, limpe bem nossa casa, tem umas roupinhas no nosso quarto para você lavar!

De repente, bateu em sua porta uma amiga que era proibida de frequentar a casa de Joyce, pois sua madrasta buscava todas as formas de fazê-la sofrer.

- Joyce, trouxe um vestido e sapatos para você provar e ir nesse baile, vou te ajudar a ficar ainda mais linda. Será sua chance de se libertar dessa prisão. A jovem ficou encantada e agradeceu muito a sua velha amiga pela produção.

- Vá depressa, minha amiga! Aproveite muito e seja feliz.

Ao chegar no palácio, todos se encantaram com sua beleza, menos a madrasta que veio com fúria em sua direção.

-Encardida, o que você faz aqui. Vá embora agora, é uma ordem!

Mas já era tarde, o príncipe que não havia gostado de nenhuma garota, já estava vindo em direção a Joyce que o chamou muita atenção. Durante a noite toda, ele dançou somente com ela.

No outro dia, ele já pediu Joyce em casamento e a madrasta e suas filhas foram expulsas do reino pela prática de preconceitos que já eram proibidos lá.

Antes de avançar, é necessário que estabeleçamos um parâmetro para que se possa acompanhar a análise. O conto é uma narrativa curta e densa cujo enredo, em geral, é dividido em quatro partes: a situação inicial, que é quando os acontecimentos estão em equilíbrio e nada acontece para desestabilizá-los; É o espaço para a apresentação do contexto e das personagens; o conflito ou complicação, que é o

momento de desequilíbrio em que algo acontece para mudar o rumo das coisas ou quando duas personagens se tornam antagonistas; o clímax, que é a intensificação do conflito que encaminha a história para um final; e o desfecho, que é a volta ao equilíbrio, com a resolução ou não dos acontecimentos. Vale ressaltar também que, em alguns casos, sendo breve, o conto não prioriza a determinação de tempo e deve se desenvolver em poucos espaços e com número reduzido de personagens, sendo estes identificados por nome próprio ou não.

Dito isso, prossigamos. Em ambos os textos, é notório que o ato de contar está consumado. No primeiro, é perceptível, logo nas primeiras linhas, o modo como o aluno se posiciona na construção do texto para envolver o leitor. Desde o começo ele estabelece a imagem de Adelaide como uma menina sofrida, na descrição de sua aparência “menina de pele escura, rosto sofrido e olhos assustados” e pelo modo como era tratada “Adelaide vivia aos cantos da grande casa, sozinha, sem nenhuma amiga para brincar. Vivia sempre jogada sobre uma velha esteira ao lado de lixeiro”. Ao mesmo tempo, cria a imagem da agressora, Aurélia, como uma pessoa robusta, que não suportava choro de crianças e que agredia a menina por causa de sua cor. A situação inicial está estabelecida.

Na progressão, o conflito está bem formado com a agressão verbal de Aurélia, por causa do choro e da chegada da colega que se aproxima para ajudá-la com o serviço, mas é repreendida pela diretora. Para retratar a agressão e a repreensão, o aluno lança mão de palavras racistas.

A continuidade do texto fica comprometida quando o aluno tenta criar o clímax. Ele insere um passeio recebido pela diretora do orfanato, em que ela convida todas as meninas a irem, menos Adelaide, que cuidaria dos serviços de limpeza. No entanto, não fica claro no texto que essa atitude estaria relacionada com o racismo, e isso também compromete a relação com o desfecho.

Na narrativa de S, ela delimita bem a personalidade das personagens e os abusos praticados pela madrasta e suas filhas na situação inicial. O conflito é estabelecido pela proibição de ir ao baile, mas há uma descontinuidade da relação entre o clímax e o desfecho: não há um desenvolvimento que demonstre o agravamento do conflito, que seria a intervenção da madrasta ao ver Joyce no evento, nem uma ligação ou tentativa de resolução na ação do príncipe, no final da história.

Percebemos que o problema da progressão do enredo, que demonstramos

nesses dois textos, ocorria na maioria das produções da turma, logo, o primeiro módulo deveria se basear em atividades que fizessem com que os alunos reconhecessem as várias possibilidades de desenvolver a história, observando aspectos comuns em textos de diferentes autores.

7.4 OS MÓDULOS DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO E A REESCRITA

Para que os alunos pudessem refletir sobre o gênero e tivessem a oportunidade de exercitar um olhar mais amplo sobre a versão inicial, preparamos dois módulos: o primeiro, para que eles pensassem sobre algumas possibilidades de características, recorrentes ou não, através de outros contos, e o segundo, para que eles desenvolvessem a escrita colaborativa em duplas, a partir da produção inicial um do outro. A hipótese levantada aqui é que a escrita em colaboração poderia ser muito mais do que uma atividade coletiva de produção textual, que ela poderia trazer outros saberes compartilhados, assim como estreitar a parceria, respeito e solidariedade, o que facilitaria a exposição, a discussão e a negociação de sentidos das ideias acerca de um assunto em comum.

Na sétima aula, começamos o primeiro módulo em forma de construção coletiva do conhecimento sobre o gênero, propondo atividades diversificadas de prática de escrita. Lemos o conto “Conto de Escola”, de Machado de Assis, em formato de roda, para que os alunos pudessem conhecer, interpretar e também apontar nele como ocorre a progressão textual. Sugerimos, também, a busca de obras de outros autores como Edgar Allan Poe, Dalton Trevisan, Clarice Lispector e Arthur Conan Doyle, por exemplo, para que eles pudessem se aprofundar sobre o gênero e aguçar o gosto pela leitura. Na oitava aula, disponibilizamos partes soltas de diferentes contos e as distribuímos para que os alunos, em casa, elaborassem o restante do texto. Ora o trecho era de uma situação inicial, ora de um desfecho. Na aula seguinte, os alunos iam à frente ler o trecho criado e ouvir a apreciação dos colegas sobre a criatividade a respeito da parte inserida na progressão do texto.

No segundo módulo, na décima aula, devolvemos a produção inicial junto com os bilhetes orientadores para que os alunos se juntassem em dupla e pegassem o texto um do outro para proporem sugestões. Na décima primeira e décima segunda aulas, eles continuaram juntos, nessas mesmas duplas, fizeram as correções e

entregaram ao outro para criar, a partir da situação inicial: um conflito, dois tipos de clímax e quatro finais. A orientação foi a de que os finais fossem opostos: um com resolução do problema e outro não, para que o leitor do hiperconto pudesse escolher os rumos que a história iria tomar. Pedimos que, em cada desfecho, eles deixassem uma mensagem, em forma de pergunta ou afirmação, para que a reflexão sobre o tema pudesse continuar viva, mesmo após o término da leitura.

Fotografia 1 - Alunos durante o segundo módulo revisando os textos conjuntamente e criando a versão alternativa do conto.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

7.5 A REESCRITA COLABORATIVA

O processo de reescrita dentro da ideia de colaboração se colocava sob três olhares: o do próprio autor do texto, o do colega em parceria e o do professor. Nesse sentido, procuramos fazer um atendimento individualizado, ainda que o aluno estivesse com o bilhete orientador em mãos, pois, assim, ele poderia discutir sugestões para a reescrita do texto. Deixamos o planejamento, a discussão e a elaboração do conto de forma livre, a cargo da dupla, para que pudessem criar um vínculo de parceria e negociar os sentidos, mas sempre estivemos próximos na revisão da estrutura e ortografia e na criação da versão alternativa para o hiperconto.

A fala de Costa, Menegolo e Menegolo (2005) sobre a possibilidade de a reescrita oferecer um olhar mais crítico sobre o texto, citado no capítulo 5, é confirmada aqui. Percebemos que, da primeira produção para esta, os alunos N e S

melhoraram consideravelmente a articulação do texto e o modo como decidiram movimentar as ideias contidas nele.

No bilhete orientador, identificamos as partes do texto separando os trechos, apontamos problemas de progressão e escrevemos sugestões, como se pode ver a seguir:

Sugestões:

N,

As personagens do seu texto estão bem-criadas, assim como a situação inicial e conflito. No entanto, no clímax, que é quando o conflito piora, não fica claro porque Aurélia deixa Adelaide para trás na viagem. Como sugestão, você pode manter essa parte especificando que ela faz isso como forma de agredir, atingir a menina por causa de sua cor ou pode alterar para outra situação. Lembre-se de que o desfecho tem que estar relacionado com o clímax caso venha a mudá-lo.

Pelas alterações feitas no texto, percebe-se que o bilhete serviu como auxílio no caminho que ele escolheu para a progressão dos acontecimentos. Segue abaixo o texto reescrito:

A história de Adelaide

Adelaide, uma menina órfã de 9 anos, foi mandada para um orfanato quando completou seus 5 anos de idade, devido ao falecimento de seus pais, que tinham descendência escrava. Menina de pele escura, rosto sofrido e olhos assustados.

Nos primeiros anos, a menina vivia aos cantos da grande casa, sozinha, sem nenhuma amiga para brincar. Permanecia sempre jogada sobre uma velha esteira, ao lado de um lixeiro, pois ali se escondia da diretora, Aurélia, mulher robusta, rica, muito conhecida em toda a região. Porém, tinha um defeito: não suportava choro de criança e, lá, apenas Adelaide era "chorona", que todos os dias chorava muito alto, incomodando-a.

-Se tem alguma coisa que me irrita nesse orfanato é o choro dessas pestinhas! Chega a me doer os nervos!! - dizia Aurélia- e, por isso, a mulher vivia dando beliscões, tapas e palmadas no corpo sofrido da menina.

Por que apenas Adelaide era tratada de forma cruel? Será que era só por ser negra e as demais meninas brancas? Talvez essa seria uma boa justificativa para tal crueldade.

Um dia, ela teve uma recordação de seus pais e começou a chorar, fato que incomodou Aurélia.

- Tia Aurélia, hoje lembrei dos meus papais e fiquei muito triste, pois estou com saudades.

- Peste, cala essa tua boca, pois não suporto mais ouvir sua voz! E, por que diabos essa sua bocarra está sempre aberta?

- Desculpe-me, tia Aurélia!

A pobre menina, banhada em prantos e assustada com a grosseira voz, permanece em silêncio, o que aumenta ainda mais a fúria da diretora, que começa a ofender e espancar a menina.

-Sua macaca, sem vergonha! A partir de hoje, eu quero que você limpe os banheiros dessa espelunca e deixe o quintal sempre organizado! E, se isso não acontecer, você será castigada ainda mais!

Tudo bem, tia Aurélia! -respondeu a menina, resignada.

Ela aceitou sem reclamar tudo o que foi ordenado. Assim, os dias passavam e a sofrida menininha dava toda a sua vida por um trabalho duro, a fim de manter o bem-estar das demais. Vendo todo o sofrimento de Adelaide, uma outra garota, Angelina, menina que aparentava ter a mesma idade, mesmo sem ser amiga dela, resolveu ajudá-la.

- Tia Aurélia, por favor, não castigue Adelaide! – implorou Angelina.

Ao ver Angelina ajudando Adelaide, a diretora se exaltou:

- Angelina, agora você também quer se misturar com a macacada, né? Desapareça daqui agora!

- Mas, minha senhora, estou apenas tentando ajudar minha colega que tanto sofre com o serviço sozinha! - retrucou a menina.

Não quero mi-mi-mi! Suma já daqui antes que te bata!

Um certo dia, o orfanato ganhou um passeio ao parque da cidade vizinha. Aurélia, toda empolgada, chegou ao orfanato, mandou reunir todas as meninas e, com muito entusiasmo, disse:

-Meninas, amanhã, todas vocês irão realizar um passeio àquele parque que vocês tanto falam!

Com a intenção de humilhar Adelaide, Aurélia se virou para ela e disse:

- Adelaide, sua negra inútil, você não irá pois tem que tomar conta do serviço deste lugar!

No dia seguinte, todas as meninas do orfanato foram ao passeio, inclusive Angelina. Adelaide ficou muito triste, chorou muito e se retirou para o seu quarto onde chorou ainda mais.

Os meses se passaram. Um casal negro havia conseguido uma autorização e chegou para adotar alguma criança do orfanato. Ao entrar lá, logo se encantou com Adelaide e resolveu ficar com ela. As outras meninas se surpreenderam com o ocorrido, pois achavam que ela tinha pouca chance de ser adotada por ser negra.

Adelaide acabou ganhando uma família que lhe deu todo amor e carinho. Quando completou 26 anos, Adelaide se formou em uma faculdade de medicina e já começou a trabalhar em um hospital que prestava serviço a asilos, orfanatos e outros lugares. Certo dia, o pronto-socorro recebeu uma ligação dizendo que a diretora de um orfanato estava tendo uma parada cardíaca e Adelaide foi mandada, juntamente com sua equipe, de ambulância para o local. Ela realizou um ressuscitamento e todos procedimentos de socorro na senhora, que voltou a viver. Ao ver que Adelaide havia salvado sua vida, Aurélia caiu em prantos e começou a agradecer e a pedir perdão por todo o mal que fez contra ela. Com isso, a mulher aprendeu a fazer o bem a todas as pessoas, pois de quem menos se espera, pode se surpreender, ao ponto de salvar uma vida.

O perdão é sempre uma demonstração de honra por parte da pessoa ofendida. Nesses casos, melhor que perdoar é impedir que a ofensa aconteça. Respeitar as diferenças é essencial!

O primeiro ganho pela reescrita foi que ele solucionou o problema com a progressão do clímax usando uma das sugestões do bilhete orientador que foi manter a situação do passeio, mas deixando claro que ele foi usado como uma forma de humilhação pública para a menina, através da parte sublinhada no trecho:

Um certo dia, o orfanato ganhou um passeio ao parque da cidade vizinha. Aurélia, toda empolgada, chegou ao orfanato, mandou reunir todas as meninas e, com muito entusiasmo, disse:

-Meninas, amanhã, todas vocês irão realizar um passeio àquele parque que vocês tanto falam!

Com a intenção de humilhar Adelaide, Aurélia se virou para ela e disse:
- Adelaide, sua negra inútil, você não irá pois tem que tomar conta do serviço deste lugar!

No dia seguinte, todas as meninas do orfanato foram ao passeio, inclusive Angelina. Adelaide ficou muito triste, chorou muito e se retirou para o seu quarto onde chorou ainda mais.

Além disso, o desfecho que, na primeira produção apontava para a morte da garota, na reescrita ganhou um novo direcionamento: como resolução para o sofrimento, a menina foi adotada e quando cresceu, tornou-se médica, tendo a chance de salvar a vida de Aurélia que, arrependida dos maus-tratos, pediu perdão a ela. Na verdade, a parte final da versão anterior não foi eliminada, pois, como poderia haver mais de um desfecho para a mesma história, o aluno deixou que o desfecho anterior se tornasse uma possibilidade de escolha dentro do hiperconto.

Quanto ao texto de S, cujo problema era o mesmo do de N, o bilhete orientador sugeriu que houvesse uma intensificação do preconceito mostrado no conflito para que o clímax pudesse existir e, a partir dele, houvesse o encaminhamento para a resolução ou não da situação:

Sugestões:

S,
A madrasta poderia tentar sabotar Joyce ou tentar agredi-la fisicamente ou verbalmente em público demonstrando preconceito. O príncipe poderia estar presente no momento e defender a menina justificando a expulsão da madrasta. Se quiser, acrescente diálogos entre as personagens para fazer com que o leitor possa se envolver ainda mais nessa parte da história.

A reescrita permitiu à aluna a possibilidade de rever a sequência dos acontecimentos e dar novo sentido a eles, como segue:

Encardida

Em um sítio, nas redondezas do castelo, Joyce, uma menina negra linda, morava com seu pai e eram muito felizes. Certo dia, ele resolveu se casar novamente e a escolhida foi uma senhora viúva que tinha duas filhas. Pouco tempo depois de casados, ela o envenenou para garantir a herança e a menina começou a sofrer maus-tratos de sua nova família. As três mulheres invejavam-na por sua pele negra e seus cabelos cacheados e o sonho delas era que a garota fosse embora. Então, passaram a tratá-la como sua criada e a apelidaram de “encardida”. Encardida lavava, limpava, passava e cozinhava, porém, mais que tudo, chorava porque todas da casa abusavam dela.

Um dia, o servo do rei convidou todas as jovens da redondeza para um baile que aconteceria no palácio e lá o príncipe escolheria uma garota para se casar, como de tradição. As filhas da madrasta, juntamente com Joyce se empolgaram muito.

E, então a madrasta logo disse:

- Encardida, você não chega aos pés das minhas queridas filhas e está proibida de ir ao baile. Se eu te vir lá, vou te expulsar de casa. Onde já se viu? Uma negra achando que é gente!

Mas o que realmente a megera temia era que o príncipe se encantasse por ela, pois sua beleza chamava muita atenção.

As garotas ficaram vários dias procurando roupas e sapatos para ir ao baile. E, então, chegou o grande dia. As filhas da madrasta saíram rindo e ofendendo Joyce:

- Encardida, limpe bem nossa casa! Tem umas roupinhas no nosso quarto para você lavar!

De repente, bateu em sua porta uma amiga que era proibida de frequentar a casa de Joyce, pois sua madrasta buscava todas as alternativas para fazê-la sofrer.

- Joyce, trouxe uns vestidos e sapatos para você provar e ir nesse baile, vou te ajudar a ficar ainda mais linda. Será sua chance de se libertar dessa prisão – disse a amiga

A jovem ficou encantada e agradeceu muito a sua velha amiga pela produção e pensando também que nesse baile poderia se libertar para sempre das malvadezas sofridas por tanto tempo.

- Vá depressa, minha amiga, aproveite muito e seja feliz!

Ao chegar no palácio, todos se encantaram com sua beleza, menos a madrasta que veio furiosa em sua direção.

- Encardida, o que você acha que faz aqui? Está passando vergonha com essa sua roupa horrível! Estou te dando a última chance de voltar para casa e não ouse me desobedecer ou senão já sabe seu futuro!

- Eu não vou voltar! Cansei de ser escrava de vocês!

Ouvindo isso, a madrasta começou a atacá-la com tapas e empurrões, dizendo:

- Você vai ser só, sua negra imunda! Vou te mostrar o seu lugar!

O príncipe, rapidamente, chegou para checar o que estava acontecendo e, ao ver Joyce machucada no chão, ajudou a garota a se levantar, chamando alguns servos para tratar as feridas e mandou prender a madrasta por agressão e prática de racismo e baniu-a, imediatamente, do reino.

O preconceito é inaceitável, independente de qual seja. É preciso que se tomem providências para que ele não seja algo comum em nosso meio. O respeito às diferenças está acima de tudo!

A exemplo de N, a aluna também aceitou as sugestões do bilhete e, em relação à produção inicial, em que a madrasta apenas questiona o que Joyce fazia no baile, agora ela acrescentou diálogos e uma situação de intolerância, o que tornou possível a conexão com a resolução do imbróglio no encerramento do conto, como podemos perceber no trecho a seguir:

Ao chegar no palácio, todos se encantaram com sua beleza, menos a madrasta que veio furiosa em sua direção.

- Encardida, o que você acha que faz aqui? Está passando vergonha com essa sua roupa horrível! Estou te dando a última chance de voltar para casa e não ouse me desobedecer ou senão já sabe seu futuro!

- Eu não vou voltar! Cansei de ser escrava de vocês!

Ouvindo isso, a madrasta começou a atacá-la com tapas e empurrões, dizendo:

- Você vai ser só, sua negra imunda! Vou te mostrar o seu lugar!

Ao perceber a intolerância, o príncipe baniu a mulher do reino e cuidou das

feridas de Joyce. É interessante observar que, apesar de nosso país não permitir o banimento, a situação final apresentada pela aluna pode ser entendida como um afastamento do agressor do convívio social e a ideia de que o racismo deve ser compreendido como um ato grave pelo leitor.

7.6 O RECONHECIMENTO E A CRIAÇÃO DO HIPERCONTO

No terceiro módulo, na décima terceira aula, no laboratório de informática, propusemos a produção do hiperconto. Primeiramente, apresentamos o hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding, para que os alunos percebessem como os recursos de áudio e imagens foram utilizados pelo autor em sua criação. Nas duas aulas seguintes, no mesmo local, apresentamos a ferramenta *Wix* e ensinamos como montar o hiperconto, criando as abas e adicionando os recursos.

Fotografia 2- Alunos durante a aula de apresentação da plataforma *Wix* e do hiperconto de Spalding.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Por se tratar de uma tecnologia e um gênero novos, algo tão presente no cotidiano de adolescentes que vivem ligados à tecnologia, poderia parecer uma tarefa simples o manejo de editores de texto, que eles teriam habilidades suficientes para se moverem nos recursos disponibilizados, de forma que não haveria necessidade de tanto acompanhamento na parte de tecnologia.

Com o desenvolver das atividades, observamos, no entanto, que a hipótese que formulamos de que o acesso aos recursos tecnológicos poderia não se traduzir

em habilidades para operá-los, veio a se confirmar. Havia alunos que não dominavam os editores de texto via computador e isso dificultava um pouco a explicação da lógica da construção do site, que era feita passo a passo, de forma igual para toda a turma. Por terem habilidades diferentes, alguns alunos se destacavam e entendiam rapidamente os comandos, enquanto outros simplesmente “travavam” diante da tela e necessitavam da repetição do comando. Mas foi surpreendente o fato de como os alunos que tinham mais facilidade se dispuseram a ajudar os que estavam com dificuldade.

Acreditamos que a parceria criada durante a escrita colaborativa tenha despertado esse sentimento de solidariedade, já que, por conhecermos a turma há bastante tempo e não termos visto nenhuma atitude dessa natureza, isso se tornou notório. Pode ser porque não tenha havido oportunidades para isso, com o ensino tradicional e suas regras de conduta, que propõem o silêncio como norma, ignorando as manifestações pessoais e a própria subjetividade. É interessante ressaltar, inclusive, que o aluno L se autodenominou monitor da turma, ficando responsável por tirar dúvidas dos colegas após o término das aulas.

Nas três aulas seguintes (décima sexta à décima oitava), eles continuaram no laboratório para a produção do hiperconto. Com a ajuda do aluno L e de outros alunos que se dispuseram a ajudar na atividade, ficou mais fácil, pois os que tinham mais dificuldade assumiram o computador para que pudessem ter as ações acompanhadas, já que havia apenas 18 computadores *desktop* disponíveis e tínhamos de providenciar notebooks da escola ou pedir para que eles trouxessem de casa.

Nessa fase, tivemos que aumentar a distância dos encontros que aconteciam em duas aulas por semana e reduzimos para uma. Isso ocorreu porque a criação do site demandava tempo e dedicação e, como estava próxima à semana de provas e devido ao acúmulo de tarefas de outras disciplinas, preferimos flexibilizar o tempo para que também pudéssemos revisar as versões alternativas de todos eles. Orientamos que aqueles que já dominassem a técnica da produção poderiam inserir os textos no site de suas casas, uma vez que a ferramenta era online e permitia essa alternativa. Para que isso fosse possível, fizemos plantão depois do horário para atender àqueles que não tinham acesso ou que não iriam para casa durante a semana, por morar em

regime de internato dentro da escola.

Fotografia 3 - Aluno N durante a produção do hiperconto.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Fotografia 4 - Aluna I editando o hiperconto em seu computador pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Em relação aos recursos do hiperconto, pedimos que escolhessem uma música e uma imagem de fundo que estivessem relacionados com o que estava sendo contado na história. Na construção do site, os alunos receberam um padrão de abas (17 no total), sendo 14 delas referentes às partes indicadas na estrutura do hiperconto, explicitadas na metodologia, e as outras três da página inicial, que figura como a capa do site, “Sobre a intolerância”, para que eles pudessem falar um pouco a respeito do assunto a ser tratado no enredo; e “Os autores” para que eles pudessem se apresentar ao público, caso quisessem. A não ser por esse modelo de organização, que visava a facilitar a explicação para todos os alunos ao mesmo tempo sobre como produzir o hiperconto, todo o restante do design ficou por conta deles. Na imagem a seguir,

vemos como N estruturou sua página:

Figura 6 - Página inicial do hiperconto “A história de Adelaide”.



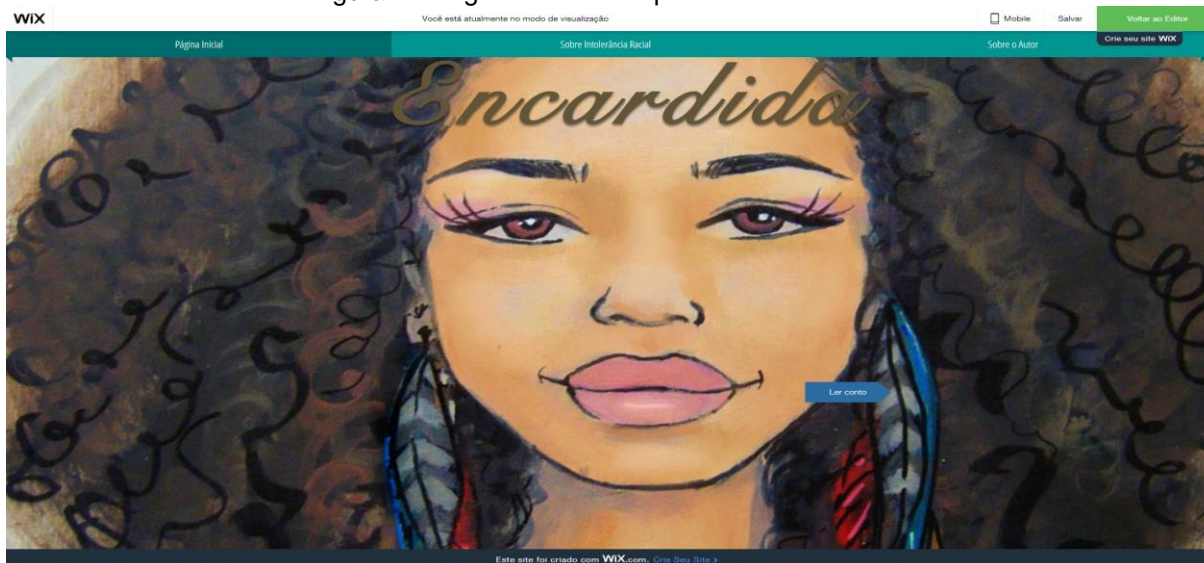
Fonte: *Print Screen* do *Wix* site desenvolvido pelo aluno N.

Esta é a página inicial. Em sua estrutura, podemos observar o menu na parte superior, que leva às páginas “Sobre a intolerância Racial” e “Os autores”, em azul, assim como o botão “Leia o conto” que leva à situação inicial. Como a história versa sobre o racismo, a imagem de fundo que mostra uma menina negra sendo silenciada, remete à protagonista do conto e dá pistas ao leitor do que vai ocorrer no decorrer do conto. A escolha da cor da letra branca com o fundo escuro liga-se com o tema. O aluno também inseriu uma música de um vídeo disponível no *Youtube*, intitulada “Saddest song ever”¹³, que ele converteu para o formato de áudio através de uma ferramenta online. Ela é tocada ao piano e confere um tom triste e melancólico que faz com que o leitor entre no clima da leitura e se envolva com o martírio da personagem principal.

Por sua vez, S manipulou uma imagem da internet de uma menina negra em formato de desenho para compor o plano de fundo. Ela acrescentou o título do hiperconto “Encardida” na altura da testa da menina, como podemos perceber a seguir:

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r7bNmtlniQQ>>. Acesso em: 10 jun.2017.

Figura 7 - Página inicial do hiperconto “Encardida”.



Fonte: *Print Screen* do *Wix* site produzido pela aluna S.

A multimodalidade não é um dos objetos de análise desta pesquisa por causa do recorte que fizemos e, por isso, deixaremos como pauta para o prosseguimento dos estudos, mas há algo curioso que gostaríamos de destacar na composição desta imagem: é possível perceber que a palavra que compõe está na cor marrom. Enquanto a aluna estava editando, perguntamos por que ela tinha alinhado o título dessa cor na altura da testa e ela respondeu que o marrom representava a raça da menina e o posicionamento da palavra, um rótulo/apelido que ela havia recebido por ser negra, como se o preconceito estivesse “escrito na testa”.

É interessante observar como ela produziu sentido unindo o verbal ao não-verbal e, para complementar, ela utilizou a música tema do filme “Cinderela”¹⁴, uma vez que seu conto estabelece uma relação intertextual com o conto de fadas. O que podemos interpretar é que a própria escolha da aluna por reformular o conto de fadas é uma forma de subverter os padrões impostos de quem pode ser princesa e receber o “viveram felizes para sempre”, tanto que, em um dos desfechos, Joyce se casa com o príncipe.

Não podemos afirmar que ela tenha sido influenciada a fazer essa opção pela reflexão que trouxemos antes da primeira produção, mas o fato é que, quando se abre espaço para a criticidade em relação a problemas reais do cotidiano, a tendência é

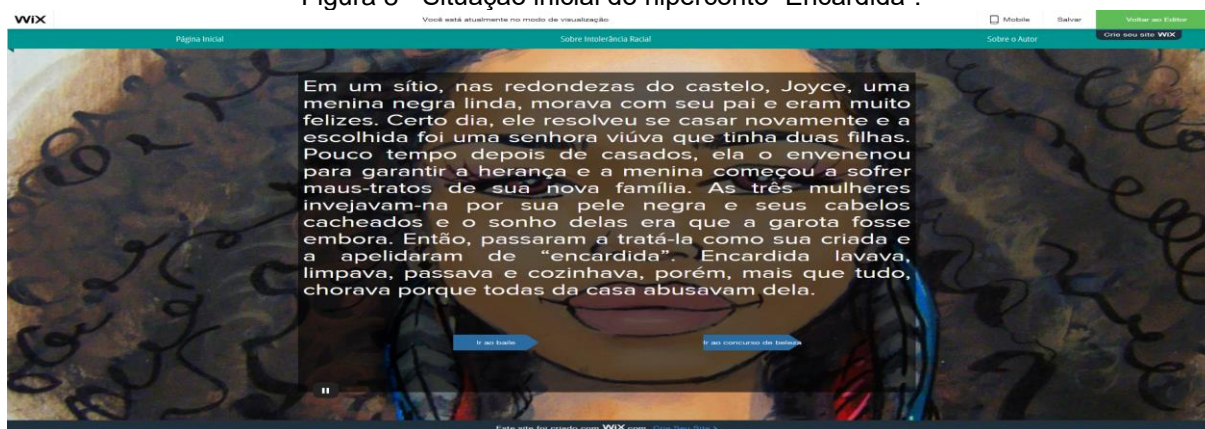
¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Paqvq7XZGs>>. Acesso em 12 jun.2017

que se amplie o olhar sobre os discursos e que se permita ao aluno criar mecanismos próprios para lutar contra eles. Vale ressaltar, ainda, que a aluna S é branca e deixou de lado qualquer tipo de discriminação para se identificar com identidades negras e ajudar a defendê-las.

É desse tipo de espaço democrático e não determinista que falávamos no segundo capítulo, é o da escuta, da necessidade de fazer com que esse sujeito pós-moderno individualista deixe de lado a preocupação apenas com seu bem-estar e passe a olhar de forma solidária para o outro. Para nós, não há fracasso escolar quando se investe no desenvolvimento humanitário desses sujeitos.

No processo de ensino que propusemos, uma vez sensibilizado ao exercício da escuta e do respeito mútuo, o aluno passará a permitir a reflexão da comunidade ao seu redor através do texto, dando a ela a escolha dos caminhos que atitudes de preconceito e intolerância podem tomar caso elas persistam em acontecer. No hiperconto, essa “escolha dos caminhos” é dada através dos links que trazem versões diferentes da mesma história, modificada a cada clique de quem está lendo. Na figura abaixo, é possível perceber como foi a dinâmica que dá essa alternativa ao leitor:

Figura 8 - Situação inicial do hiperconto “Encardida”.



Fonte: *Print Screen* do Wix site produzido pela aluna S.

Esta é a situação inicial do hiperconto de S. Logo abaixo do texto, podemos notar dois botões azuis: no primeiro, está escrito “ir ao baile” e, no segundo, “ir ao concurso de beleza”. O baile e o concurso de beleza são os ambientes, ou o motivo dos conflitos, lembrando que o primeiro foi criado pela aluna S na versão original e o segundo, pelo aluno A, seu parceiro de escrita, ambos a partir da situação inicial apresentada na figura acima.

Abaixo trazemos as duas opções de conflito, transcritas na íntegra:

Conflito 1

Um dia, o servo do rei convidou todas as jovens da redondeza para um baile que aconteceria no palácio e lá o príncipe escolheria uma garota para se casar, como de tradição. As filhas da madrasta, juntamente com Joyce, empolgaram-se muito.

E, então a madrasta logo disse:

- Encardida, você não chega aos pés das minhas queridas filhas e está proibida de ir ao baile. Se eu te vir lá, vou te expulsar de casa. Onde já se viu? Uma negra achando que é gente!

Mas o que realmente a megera temia era que o príncipe se encantasse por ela, pois sua beleza chamava muita atenção.

As garotas ficaram vários dias procurando roupas e sapatos para ir ao baile. E, então, chegou o grande dia. As filhas da madrasta saíram rindo e ofendendo Joyce:

- Encardida, limpe bem nossa casa! Tem umas roupinhas no nosso quarto para você lavar!

Conflito 2

Certo dia, o rei promoveu um concurso para saber quem era a mais bela do reino. As irmãs logo se entusiasmaram e resolveram se inscrever. Joyce, incentivada pela amiga, Esther, também aceitou participar. Quando as irmãs souberam ficaram furiosas e começaram a ofender a menina:

- Minha filha, você não tem espelho em casa? Vê se alguém ia escolher uma negra ridícula como você para ser a mais bela! – disse a mais velha.

- E ela está se esquecendo que tem cabelo ruim que mais parece uma palha de aço, irmã! – acrescentou a mais nova.

A menina saiu muito triste dali, mas, mesmo assim, decidiu que ia continuar.

Na versão de S (conflito 1), o antagonismo das personagens se concretiza pela humilhação racista e com a proibição à Joyce de ir ao baile e na de A (conflito 2), ele acontece pelas ofensas por parte das irmãs em relação à cor da pele e ao cabelo da órfã. Cada um deles gerou dois clímaxes: ao conflito 1 pertencem os clímaxes 1 e 2 e ao conflito 2, os clímaxes 3 e 4:

Clímax 1

De repente, bateu em sua porta uma amiga que era proibida de frequentar a casa de Joyce, pois sua madrasta buscava todas as alternativas para fazê-la sofrer.

- Joyce, trouxe uns vestidos e sapatos para você provar e ir nesse baile, vou te ajudar a ficar ainda mais linda. Será sua chance de se libertar dessa prisão— disse a amiga

A jovem ficou encantada e agradeceu muito a sua velha amiga pela produção e pensando também que nesse baile poderia se libertar para sempre das malvadezas sofridas por tanto tempo.

- Vá depressa, minha amiga, aproveite muito e seja feliz!

Ao chegar no palácio, todos se encantaram com sua beleza, menos a madrasta que veio furiosa em sua direção.

- Encardida, o que você acha que faz aqui? Está passando vergonha com essa sua roupa horrível! Estou te dando a última chance de voltar para casa e não ouse me desobedecer ou senão já sabe seu futuro!

- Eu não vou voltar! Cansei de ser escrava de vocês!

Ouvindo isso, a madrasta começou a atacá-la com tapas e empurrões, dizendo:

- Você vai ser só, sua negra imunda! Vou te mostrar o seu lugar!

Clímax 2

Uma amiga de Joyce que era proibida de frequentar a casa passando pela rua e ouvindo tudo, aproveitou a saída da madrastra e filhas ao baile para reencontrar sua querida amiga:

- Oi, Joyce, como você está? Tanto tempo sem te ver... E essa sua cara de tristeza? Porque está com essas roupas? O que está acontecendo com você?

- Olha, minha amiga, já estou cansada de sofrer na mão da minha madrastra e suas filhas. Eu sou obrigada a cuidar de tudo nessa casa, sou ofendida com palavrões e ainda me ameaçam caso eu conte isso a alguém...

- Nossa!!! Mas isso é terrível e inaceitável. Vou à corte denunciar isso agora!

- Tome muito cuidado, minha amiga! Tenho medo disso piorar e eu morrer sendo feita de escrava delas, sofrendo agressões verbais por causa da minha cor. Estou farta de tudo isso!

- Pode deixar! Vou tentar fazer de tudo para ajudar você!

Clímax 3

O dia tão esperado chegou. Todos da realeza estavam presentes, inclusive o príncipe, que queria aproveitar o concurso para escolher uma esposa. Uma a uma, as candidatas subiam ao palco. Quando chegou a vez de Joyce, a irmã mais velha pegou um pouco de lama, jogou contra a menina e gritou:

- Volta pra senzala que é o seu lugar, negrinha!

Clímax 4

Chegou o grande dia. Joyce estava empolgada com a oportunidade de ser considerada a mais bela do reino. O apresentador chamava uma a uma ao palco até que o nome da menina surgiu. Ela se apressou, toda sorridente, subiu para onde estava as outras candidatas e ficou de frente para a plateia. A multidão se calou. A jovem olhou para o lado e recebeu um olhar frio de desprezo do anfitrião do evento. Ele se dirigiu a ela e perguntou:

- O que está fazendo aqui, garota? Você não se enxerga? Olhe para as outras garotas e veja se você se compara a elas!

Seguindo a linha de raciocínio do enredo, podemos ver que a ação de proibição de ir ao baile leva a dois agravamentos: o primeiro, a ida de Joyce ao baile mesmo sem a autorização da madrastra, acarretando em agressão verbal e física à menina; e o segundo, a revolta da amiga da jovem ao ver os maus-tratos causados pela megera e a decisão de enfrentamento e denúncia ao príncipe. Por sua vez, a humilhação verbal sofrida pela protagonista antes do concurso se intensifica por dois caminhos: em um deles, quando ela sobe ao palco para se apresentar, uma das irmãs joga lama nela e grita insultos racistas e, no outro, o apresentador do evento a humilha publicamente dizendo que ela não tinha condição de estar ali porque era negra e, logo, não era bela como as outras.

Cada um dos clímaxes leva a dois finais distintos. Pertencem ao clímax 1, os desfechos 1 e 2; ao clímax 2, os desfechos 3 e 4; ao 3, os desfechos 5 e 6 e ao 4, os desfechos 7 e 8, transcritos a seguir:

Desfecho 1

O príncipe, rapidamente, chegou para checar o que estava acontecendo e, ao ver Joyce machucada no chão, ajudou a garota a se levantar, chamando alguns servos para tratar as feridas e mandou prender a madrasta por agressão e prática de racismo, banindo-a, imediatamente, do reino.

O preconceito é inaceitável, independente de qual seja. É preciso que se tomem providências para que ele não seja algo comum em nosso meio. O respeito às diferenças está acima de tudo!

Desfecho 2

As pessoas ao redor viram o ocorrido, mas não quiseram fazer nada para ajudar. Constrangida e toda ferida, a menina, chorando, levantou-se do chão e disse:

- Eu vou embora sim, mas vocês nunca mais irão me ver novamente!

E, foi assim que nunca mais ouviram falar de Joyce. Já a madrasta continuou tendo uma vida normal ao lado de suas filhas, sem nenhuma punição pelos atos de racismo.

Assim como na história, esse tipo de ato costuma acontecer em nosso dia-a-dia e é levado como "natural" e os praticantes saem sem nenhuma punição. Onde vamos parar?

Desfecho 3

E, foi assim, chegando ao palácio denunciou todas as atitudes da madrasta e filhas para a corte, que foi até a casa para confirmar se toda história era real. Ao ver Joyce, o príncipe logo se apaixonou e pediu sua mão em casamento e prenderam a madrasta e suas filhas no baile mesmo e, como punição, elas foram mandadas para bem longe de todos. O evento foi encerrado porque o príncipe havia encontrado seu verdadeiro amor.

Na vida real, não podemos nos calar quando cenas assim acontecem. O que você faria diante de um caso de racismo? Teria a mesma coragem da amiga de Joyce?

Desfecho 4

Chegando ao palácio, a madrasta avistou-a e perguntou o que ela estava fazendo ali. A jovem não respondeu e saiu correndo ao avistar o príncipe e começou a falar em alta voz:

- Vossa Alteza, essa mulher maltrata a enteada e comete racismo contra ela e ninguém faz nada!

- Ela é uma mentirosa, meu príncipe! - disse a megera. Se quiser, vamos até minha casa para confirmar!

Antes de irem, ela mandou que as filhas fossem na frente e intimidassem Joyce a não contar nada. Quando entraram na casa, encontraram a menina e perguntaram-na sobre o suposto fato, mas, com medo de represálias, ela negou tudo. O caso ficou sem punição e a jovem continuou sofrendo nas mãos de suas agressoras por muito tempo.

O medo faz com que muitos casos de racismo fiquem sem punição. As pessoas que o sofrem preferem ficar caladas também por vergonha de serem taxadas como vitimistas. O que podemos fazer para mudar isso? Será que se as apoiarmos a fazer uma denúncia ajudaria a resolver?

Desfecho 5

A multidão, vendo o que tinha ocorrido, começou a gargalhar. A menina, constrangida, saiu do palco às lágrimas e foi correndo para casa. A realeza concordou com o gesto e o rei comentou com os demais:

- O que essa menina tinha na cabeça quando achou que podia se igualar a nós?

Desse dia em diante, Joyce não quis nem mais sair de casa pois achou que se tornaria motivo de piada entre as pessoas.

Infelizmente, algumas pessoas se acham superiores às outras por causa da cor da pele mas somos todos iguais. Você também pensa assim?

Desfecho 6

O príncipe, mesmo estando longe, esteve observando Joyce e comentado que a havia achado linda. Quando percebeu o que tinha acontecido, chamou os guardas para prenderem a agressora, dizendo:

- Prendam essa mulher! Se ela não sabe respeitar as outras pessoas, não pode ficar em nosso meio!

Imediatamente, vendo que a menina chorava muito, ele declarou:

- Não é mais necessário continuar o festival! Já encontrei quem eu estava procurando! Esta será a mais nova integrante da família real! Depois de alguns meses, casaram-se e tiveram duas belas crianças e viveram muito felizes.

A beleza está em cada um de nós e não precisamos provar nada a ninguém. Assim fomos criados e é como devemos nos sentir!

Desfecho 7

Após as duras palavras do apresentador, a menina se lembrou das críticas das duas irmãs antes de o concurso começar. Sentiu-se ofendida e magoada de tal forma, que saiu correndo e ninguém nunca mais ouviu falar mais dela na região.

Palavras e olhares de desprezo machucam muito. Como você tem olhado para o seu semelhante?

Desfecho 8

A multidão se enfureceu ao ouvir as palavras daquele homem. Alguns começaram a invadir o espaço para pegá-lo. Perseguiram-no até conseguir e o trouxeram para o rei.

O soberano olhou para ele e disse:

- Você tem ideia do que acabou de fazer? Tem consciência do que um ato como esse pode causar? Dou a você uma oportunidade: se estiver realmente arrependido do que fez, volte lá e peça desculpas à menina em voz alta ou irá direto para a prisão.

O homem, arrependido, voltou ao palco e pediu perdão do que havia feito e prometeu que isso não iria mais se repetir. No mesmo instante, as pessoas aplaudiram e gritaram, repetidamente, o nome de Joyce. Ela saiu tão feliz que nem se importou mais com o concurso.

É preciso se conscientizar da força que nossas palavras têm. Somos todos diferentes mas merecemos igualdade no respeito e na forma que tratamos e gostaríamos de ser tratados.

Como dissemos anteriormente, a ideia era deixar, a cada par de desfechos, uma resolução e uma não-resolução do conflito, isto é, em um dos finais, o preconceito/intolerância recebia uma punição e no outro, não. Nesse pensamento, as alternativas aos leitores dos encerramentos de cada uma das versões foram as seguintes: para a agressão da madrasta à Joyce, houve a punição de banimento da madrasta e a prestação de socorro à menina, ou a multidão que viu o acontecido nada fez e ela foi embora humilhada e desapareceu do convívio social; para a denúncia da amiga ao príncipe para que ele punisse a madrasta, em um dos finais, ela teve êxito e a mulher foi presa e no outro, ao saberem da alegação, as filhas da acusada coagiram Joyce a não dizer qualquer coisa incriminatória e a acusação foi desfeita; para a ação de agressão com lama, houve ou a zombaria geral, tanto da multidão que

assistia quanto das autoridades presentes e o descaso com a menina, ou a alternativa da prisão da agressora e o pedido de casamento do príncipe à Joyce; e, por fim, para a atitude de discriminação do apresentador, ocorreu o abatimento da garota com as palavras dele e seu desaparecimento ou a intervenção do rei para que houvesse um pedido público de desculpas.

Por sua vez, o aluno N fez parceria com o aluno G. Como a estrutura das páginas era a mesma para todos, ele também escolheu a posição dos botões abaixo do texto para dividir os caminhos da história a partir da situação inicial, como podemos ver abaixo:

Figura 9 - Situação inicial do hiperconto “A história de Adelaide”.



Fonte: *Print Screen* do Wix site produzido pelo aluno N.

Nas opções, se o leitor escolher “Adelaide se recorda dos seus pais e chora”, seguirá o desenrolar do enredo criado pelo aluno N, mas, se optar por “Adelaide esbarra no espelho de Aurélio”, lerá a versão alternativa que G desenvolveu a partir da situação inicial da história original.

É baseado na definição da personalidade das personagens que ambos traçam caminhos tortuosos demarcando o sofrimento da órfã: Adelaide era uma menina triste, assustada, que chorava por tudo e Aurélio, forte, ríspida e que, apesar de trabalhar com crianças, não as suportava. Já no conflito, N colocou as duas frente a frente: a menina começou a chorar por ter saudade dos pais e sofreu agressões físicas e verbais por causa de sua cor de pele. G criou uma situação parecida em que a menina foi chamada aos gritos pela mulher e, na pressa de atender ao chamado, derrubou um espelho de estimação e as agressões começaram:

Conflito 1

Um dia, ela teve uma recordação de seus pais e começou a chorar, fato que incomodou Aurélia.

- Tia Aurélia, hoje lembrei dos meus papais e fiquei muito triste, pois estou com saudades.

- Peste, cala essa tua boca, pois não suporto mais ouvir sua voz! E, por que diabos essa sua bocarra está sempre aberta?

- Desculpe-me, tia Aurélia!

A pobre menina, banhada em prantos e assustada com a grosseira voz, permanece em silêncio, o que aumenta ainda mais a fúria da diretora, que começa a ofender e espancar a menina.

- Sua macaca, sem vergonha! A partir de hoje, eu quero que você limpe os banheiros dessa espelunca e deixe o quintal sempre organizado! E, se isso não acontecer, você será castigada ainda mais!

Tudo bem, tia Aurélia! - respondeu a menina, resignada.

Ela aceitou sem reclamar tudo o que foi ordenado. Assim, os dias passavam e a sofrida menininha dava toda a sua vida por um trabalho duro, a fim de manter o bem-estar das demais. Vendo todo o sofrimento de Adelaide, uma outra garota, Angelina, menina que aparentava ter a mesma idade, mesmo sem ser amiga dela, resolveu ajudá-la.

- Tia Aurélia, por favor, não castigue Adelaide! – implorou Angelina.

Ao ver Angelina ajudando Adelaide, a diretora se exaltou:

- Angelina, agora você também quer se misturar com a macacada, né? Desapareça daqui agora!

- Mas, minha senhora, estou apenas tentando ajudar minha colega que tanto sofre com o serviço sozinha! - retrucou a menina.

- Não quero mi-mi-mi! Suma já daqui antes que te bata!

Conflito 2

Ao cair da noite, Aurélia, chamou Adelaide, aos gritos, para ir até a dispensa ajudá-la. Na sala do orfanato, havia um espelho enorme que ela tinha trazido de sua viagem a Paris. Adelaide estava apressada para atender ao chamado que, ao passar correndo pela sala, encostou nele, que cai e virou mil pedaços. Ao ouvir o barulho dos estilhaços, a diretora, rapidamente, foi em direção à sala para ver o que tinha acontecido. Ao ver o objeto quebrado no chão e a garotinha juntando os cacos, ela agarrou a menina e, com muita força, começou a castigá-la. A criança gemia de dor, chorava, gritava mas de nada adiantava. Ela não conseguia comover o coração da mulher.

- Por favor, tia, pare! – suplicou.

- Sua peste negra, você quebrou meu espelho importado! – respondeu a mulher irada

- Desculpe, titia, não era minha intenção! Eu esbarrei nele sem querer! – disse.

- Cala sua boca, macaca! – repreendeu a mulher batendo ainda mais forte.

Nos clímaxes, eles tomaram situações totalmente diferentes para dar prosseguimento. Como cada aluno deveria criar dois, N levou o preconceito da esfera privada para a pública em um deles e, no outro, colocou um adulto, a professora Carmem, para poder enfrentar a injustiça e defender a menina:

Clímax 1

Um certo dia, o orfanato ganhou um passeio ao parque da cidade vizinha. Aurélia, toda empolgada, chegou ao orfanato, mandou reunir todas as meninas e, com muito entusiasmo, disse:

-Meninas, amanhã, todas vocês irão realizar um passeio àquele parque que vocês tanto falam!

Com a intenção de humilhar Adelaide, Aurélia se virou para ela e disse:

- Adelaide, sua negra inútil, você não irá pois tem que tomar conta do serviço deste lugar!

No dia seguinte, todas as meninas do orfanato foram ao passeio, inclusive Angelina. Adelaide ficou muito triste, chorou muito e se retirou para o seu quarto onde chorou ainda mais.

Clímax 2

Adelaide saiu correndo assustada que, no meio do corredor, esbarrou na professora Carmem, que logo se preocupou com o que estava acontecendo com ela. A criança, em choro, explicou o que tinha acontecido e a mestra decidiu resolver o problema.

Ela se dirigiu até Aurélia e pediu explicação pelo ocorrido mas a diretora se exaltou:

- Quem é você para me questionar sobre o que eu faço? Eu sou a dona deste lugar e tenho o direito de fazer o que quiser aqui!

- Mas, Aurélia, a criança está sendo maltratada! Isso é inaceitável!

- Você ainda insiste em discutir comigo? Acho melhor continuar a fazer o que estava fazendo.

G, por sua vez, entendeu que as agressões resultariam em dois diferentes agravamentos: no primeiro, a menina, estando cansada de tanto sofrimento, decidiu tentar escapar do orfanato durante a noite e, no segundo, a cozinheira da instituição viu os maus-tratos e resolveu confrontar a diretora:

Clímax 3

A menina não aguentava mais tanto sofrimento causado por Aurélia. Ficava sempre marcada pelas surras e trancada em seu quarto. Um dia, enquanto estava sozinha à noite, percebeu que os vigias sempre demoravam um tempo para trocar de turno e o portão sempre ficava aberto nesse período.

Pensando nisso, ela teve a ideia de fugir dali e chamou Angelina para ir com ela que topou a ideia, mas se mostrou com medo do que poderia acontecer se fossem pegas. Elas então marcaram para a noite seguinte a tentativa de escapar daquele lugar.

Enquanto iam em direção ao portão correndo, a diretora as viu e começou a correr atrás delas com uma cinta. Angelina, amedrontada, parou no meio do caminho. Aurélia a alcançou e chamou o zelador para colocá-la de castigo. A menina gritou por Adelaide, que olhou para trás, mas lembrando-se da surra do início da semana, começou a correr ainda mais.

A perseguição continuava. Aurélia, furiosa, gritava:

- Volta aqui, negrinha maldita!

Clímax 4

Enquanto a menina estava sendo agredida, a cozinheira do orfanato, ouvindo os gritos de dor da menina e cansada de presenciar essa situação, enfrentou Aurélia e tirou a garotinha dos braços dela e a colocou sentada no canto da parede.

Uma discussão se iniciou:

- Quem você está achando que é para se intrometer no que eu faço? Não vê que estou apenas disciplinando essa garota malcriada? - esbravejou a diretora.

- Disciplinando? Olha só para ela! Está toda machucada e tudo por causa de um espelho quebrado? – questionou a cozinheira.

- Olha aqui, sua...! Não é da sua conta! Saia logo daqui antes que eu te mande embora! – gritou ainda mais.

Os dois, em situações diferentes, mostraram a coação exercida por pessoas que estão na parte mais alta da hierarquia e que, muitas vezes, impedem que outros se levantem para lutar contra o racismo. Vale lembrar que o enredo foi construído com base em situações reais, só não há como precisar se eles presenciaram ou souberam de algum ente ou amigo próximo que tenha sofrido preconceito, ou se a ideia veio de pesquisa de casos na internet. O que importa para nós é que eles refletiram e conseguiram uma espécie de verossimilhança com abusos reais.

Nos desfechos, as alternativas se diversificaram ainda mais. Para a humilhação pública de Adelaide, houve a adoção da menina que, anos mais tarde, tornou-se médica e salvou a vida de Aurélia, que pediu perdão por tudo o que tinha feito contra ela; ou, após a proibição de ir ao passeio, a menina chorou tanto que veio a falecer. Para intervenção da professora Carmem, houve a denúncia na delegacia e Aurélia foi presa ou, depois de fazer a queixa, a professora foi demitida, já a menina ficou com medo de denunciar a diretora e esta saiu livre da acusação. Para a tentativa de fuga, em um dos finais, a menina conseguiu fugir e se encontrou com uma assistente, que a encaminhou para um lar onde ela recebeu todo amor e carinho e, no outro, quando Adelaide estava próxima ao portão, ela foi detida pelo vigia, que a entregou de volta à diretora e o martírio recomeçou. E, finalmente, para o confronto da cozinheira, houve a desistência de ajudar a menina, pois ela ficou com receio de perder o emprego ou, às escondidas, ela ligou para o conselho tutelar que chegou, prendeu Aurélia e levou Adelaide ao hospital para cuidar dos ferimentos.

Seguem abaixo os desfechos na íntegra:

Desfecho 1

Os meses se passaram. Um casal negro havia conseguido uma autorização e chegou para adotar alguma criança do orfanato. Ao entrar lá, logo se encantou com Adelaide e resolveu ficar com ela. As outras meninas se surpreenderam com o ocorrido, pois achavam que ela tinha pouca chance de ser adotada por ser negra.

Adelaide acabou ganhando uma família que lhe deu todo amor e carinho. Quando completou 26 anos, Adelaide se formou em uma faculdade de medicina e já começou a trabalhar em um hospital que prestava serviço a asilos, orfanatos e outros lugares. Certo dia, o pronto-socorro recebeu uma ligação dizendo que a diretora de um orfanato estava tendo uma parada cardíaca e Adelaide foi mandada, juntamente com sua equipe, de ambulância para o local. Ela realizou um ressuscitamento e todos procedimentos de socorro na senhora, que voltou a viver. Ao ver que Adelaide havia salvado sua vida, Aurélia caiu em prantos e começou a agradecer e a pedir perdão

por todo o mal que fez contra ela. Com isso, a mulher aprendeu a fazer o bem a todas as pessoas, pois de quem menos se espera, pode se surpreender, ao ponto de salvar uma vida.

O perdão é sempre uma demonstração de honra por parte da pessoa ofendida. Nesses casos, melhor que perdoar é impedir que a ofensa aconteça. Respeitar as diferenças é essencial!

Desfecho 2

A mágoa foi tão grande que, na noite daquele dia, sob o clarão da lua, Adelaide morreu. Morreu de tanto sofrimento que passava ali. Aquela menininha negra, de cabelo crespo e pele russa, partiu não fazendo nenhuma diferença às pessoas daquele orfanato, pois ela vivia sempre distante das outras meninas. Logo ela que sempre engolia os desaforos foi-se, morreu, de forma triste, por ser discriminada por sua cor.

Ninguém merece ser tratado de forma rude por causa de cor, crença ou qualquer outro motivo. Todos somos iguais e precisamos pôr o respeito ao próximo em prática!

Desfecho 3

Carmem saiu da sala da diretoria tão frustrada que resolveu ir até a delegacia local para prestar queixa por maus-tratos e racismo à Adelaide. Ela registrou um boletim de ocorrência e Aurélia foi chamada para justificar e se defender mas levou a garotinha junto com ela, que não teve coragem de acusá-la, e, assim, ambas voltaram para o orfanato.

Enfurecida, a diretora manda carta de demissão à professora que, tentando ajudar, acabou perdendo seu emprego.

Muitas vezes, esse tipo de violência e preconceito é difícil de se combater porque as vítimas sentem medo de denunciar e acabam dando mais uma chance para que isso volte a acontecer.

Desfecho 4

Carmem saiu da sala da diretoria tão frustrada que resolveu ir até a delegacia local para prestar queixa por maus-tratos e racismo à Adelaide. Ela registrou um boletim de ocorrência e Aurélia e a menina são chamadas para depor.

A garotinha, sem medo, decidiu contar tudo o que passou, os maus-tratos e a humilhação que sofreu por todo aquele tempo. O delegado, após juntar todos os fatos, decidiu dar ordem de prisão à Aurélia.

Quando a consciência não resolve, a lei precisa agir. Racismo é crime e todos precisam saber disso!

Desfecho 5

Não vendo ninguém à sua frente, a menina correu em direção à rua. Ela conseguiu escapar das garras de Aurélia, pois, como estava escuro lá fora, ela se escondeu em meio aos carros e foi se esquivando até chegar a rua debaixo.

No dia seguinte, enquanto estava na rua pedindo algo para comer, ela se deparou com uma mulher de mais ou menos 40 anos, que começou a conversar com ela:

- O que faz aqui sozinha, mocinha? Onde está sua mãe? – perguntou a mulher com uma voz suave.

- Não tenho mãe, nem pai porque eles morreram num acidente quando eu era mais nova. - respondeu a menininha.

- Se não tem pais, você precisa vir comigo. Sou assistente social e trabalho para encontrar lares para crianças como você. – disse com um olhar terno.

A garotinha concordou em ir com ela. No outro dia, ela foi encaminhada para uma nova família que a acolheu de braços abertos, dando toda ajuda, amor e carinho de que precisava.

Todos têm direito a ter um lar acolhedor onde se é respeitado e amado independente de qualquer coisa.

Desfecho 6

Cansada de tanto correr, ela começou a olhar para trás para ver a que distância estava de sua perseguidora. Ela parou por um instante para descansar, mas quando se virou para voltar a correr, o vigia, que já estava voltando ao posto, agarrou-a pelo braço e esbravejou:

- Para onde achou que ia a essa hora da noite, mocinha? Está achando que isso aqui é casa de Mãe Joana para fazer o que quiser?

- Senhor, por favor, tenho que ir! Não aguento mais ficar aqui! Deixe-me passar! – implorou a garota.

- Nada disso! Volte para o seu quarto! – ordenou.

- Mas, senhor...- suplicou novamente com os olhos cheios de lágrimas.

Quando avistou Aurélia se aproximando furiosa, ele entendeu a situação da fuga. Entregou-a à diretora que a levou de volta aos safanões e a menina apanhou ainda mais.

Até quando iremos permitir situações como essa? Essa intolerância precisa acabar!

Desfecho 7

A cozinheira parou de discutir e voltou para seu ambiente de trabalho já que, como era pobre e viúva, dependia daquele emprego para sustentar seus três filhos. Inconformada com a situação, mas com medo de perder o emprego, ele acabou permitindo que aquela situação degradante continuasse.

Se você estivesse no lugar da cozinheira, o que faria?

Desfecho 8

A cozinheira parou de discutir, mas, às escondidas, ligou para o conselho tutelar. Ao chegarem e verem toda a cena, os conselheiros, rapidamente, foram até a criança para ver a situação. Aurélia tentou fugir, mas um deles correu atrás dela e a conteve. A polícia foi chamada e chegou minutos depois. Não eram necessárias provas para acusar a diretora pois toda a cena já resumia o ocorrido. Aurélia recebeu voz de prisão em flagrante e, rapidamente, foi levada à delegacia.

Enquanto isso, Adelaide toda ferida, foi levada ao hospital mais próximo. Depois de três semanas em coma, ela conseguiu se recuperar e recebeu alta do hospital. Ao voltar para o orfanato, a cozinheira que realizara a denúncia, estava provisoriamente como diretora, acolheu a criança com todo o carinho. A menina foi recebida com uma grande festa, organizada por suas coleguinhas. Nesse instante, um sorriso de gratidão apareceu no rosto de Adelaide, que chorou de emoção por sentir em casa e rodeada de pessoas que gostavam dela. Presenciar um ato de intolerância e não fazer nada é a mesma coisa que participar dele. Você já esteve numa situação assim e fez o que era certo?

Antes de terminarmos esta seção, gostaríamos de destacar como a produção textual se tornou mais rica com a parceria da escrita/aprendizagem colaborativa. Mais do que o texto, a contribuição de um estudante ao outro e aos demais colegas foi além dos conhecimentos escolares. Eles aprenderam a negociar, a expor ideias, a se dispor a ajudar aquele que tem dificuldade, inclusive, com saberes que a escola não ensina.

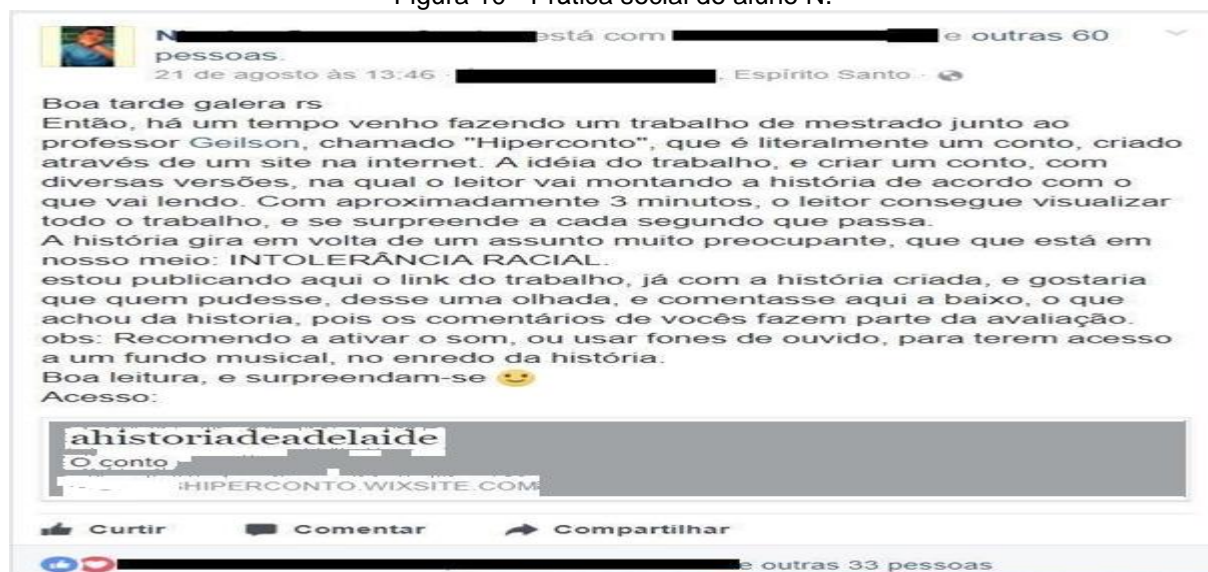
Percebemos, desde o espaço do debate, que eles passaram a ouvir o que o outro tinha a dizer e, de forma mais respeitosa, a colocar suas objeções ou restrições quanto ao pensamento dos outros. A sala de aula, aos poucos, foi se tornando um

lugar mais democrático, não plenamente, mas com um pouco mais de abertura à pluralidade, o que representa um bom começo.

7.7 O TEXTO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A VOLTA À PRÁTICA SOCIAL

Após o término do trabalho e suas respectivas correções, na décima nona aula, levamos os alunos para o laboratório de informática para fazerem os ajustes finais e pedimos para que eles compartilhassem o link do hiperconto em sua página de *Facebook*, como sugerido por eles mesmos desde o primeiro dia do projeto. A ideia era que deixassem a postagem por dois ou três dias e marcassem amigos da comunidade ou colegas de sala para comentarem sobre o assunto abordado e fazerem uma avaliação do texto. Nas Figuras 18 e 19, aparecem a postagem e os comentários sobre o texto do aluno N:

Figura 10 - Prática social do aluno N.





Fonte: *Print Screen* da página pessoal do Facebook do aluno.


Pelo texto da postagem, podemos perceber que o aluno compreendeu o objetivo do trabalho, que é a discussão do tema com a comunidade. Há, ainda, uma confirmação do que Behrens (2000) fala sobre o fato de o aluno vislumbrar a possibilidade de ter seu texto publicado na internet e o afastamento da ideia de produção de texto em troca de nota, quando ele escreve “Boa leitura e surpreenda-se”.


Os comentários com avaliação dos usuários da rede social foram os seguintes:

Figura 11- Comentários da prática social do aluno N.


 [Redacted] Simplesmente emocionante e encantador N [Redacted] que seja o primeiro de muitos. Parabéns.
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:01


 [Redacted] Ótimo
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:09


 [Redacted] Muito bom N [Redacted] Parabéns!
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:16

 [Redacted] Adoreeeeei ❤️
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:30


 [Redacted] Simplesmente maravilhoso, lindo demais. Parabéns!!!
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:34


 [Redacted] Ficou ótimo!! Arrasou
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:37

 [Redacted] Arrasou msm, ótimo conto
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:49

 [Redacted] Mandou bem Zezin
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 14:51

 [Redacted] caraca , N [Redacted] isso ta muito muito bom mesmo !! quando se tornar escritor me chama pra ver a estreia ta kk amei o conto !!!
 Curtir · Responder · 21 de agosto às 15:34


 [Redacted] Parabéns pelo trabalho N [Redacted]!!! Muito triste ainda termos relatos em nosso dia a dia sobre a intolerância racial, num país tão miscigenado como o nosso 😞
 Curtir · Responder · 1 · 21 de agosto às 16:12

 [Redacted] Parabéns pelo conto zezin!! Lamentável quando saem nos noticiários casos de preconceito em relação a qualquer diferença, não temos obrigação de gostar, mas temos a obrigação de respeitar
 Curtir · Responder · 1 · 21 de agosto às 16:51

Fonte: Print Screen da página pessoal do Facebook do aluno

A aluna S, aproveitando-se do texto da postagem de N, também convidou os amigos e pessoas da comunidade para apreciarem seu hiperconto, conforme as Figuras 20 e 21:

Figura 12 – Prática social da aluna S

 S [Redacted] está com [Redacted] e outras 32 pessoas. ...
 21 de agosto de 2017 · ✨

Boa noite, pessoal!




Então, há um tempo venho fazendo um trabalho com a orientação do professor Geilson, chamado "Hiperconto", criado através de um site na internet. A idéia do trabalho, é criar um conto, com diversas versões, na qual o leitor vai montando a história de acordo com o que vai lendo. Com aproximadamente 3 minutos, se consegue visualizar todo o trabalho, e se surpreender a cada segundo que passa.

A história gira em volta de um assunto muito preocupante, que está em nosso meio: INTOLERÂNCIA RACIAL.

estou publicando aqui o link do trabalho, já com a história criada, e gostaria que quem pudesse, desse uma olhada, e comentasse aqui abaixo, o que achou da história, pois os comentários de vocês fazem parte da avaliação. Desde já, muito obrigada!

Acesso:

encardida
Página Inicial

 Curtir
  Comentar
  Compartilhar

Fonte: Print Screen da página pessoal do Facebook da aluna

Figura 13 – Comentários da prática social da aluna S



Fonte: *Print Screen* da Página pessoal do Facebook da aluna

Os comentários, em geral, apesar de tímidos, apreciam a iniciativa dessa forma de escrita e incentivam o aluno a continuar. Acreditamos que mais oportunidades como essa podem ajudar os alunos a entenderem a função do texto como forma de transformação social, a partir do momento em que eles os expõem como forma de reflexão de problemas reais para a comunidade. Nos dois últimos comentários, houve um início de problematização. A última resposta à na postagem de N, inclusive, pertence ao aluno que, na metodologia, dissemos que nos preocupava, pois ele achava normal os apelidos e as piadas racistas feitas em chamado tom de “brincadeira” e podemos ver que tomou consciência dos males que essas atitudes podem trazer e que precisam ser levadas a sério.

As respostas da comunidade ao texto de S foram mais reflexivas que as de N. Na maior parte delas, as pessoas apontam a relevância de se abordar o tema e

reconhecem as mazelas que o preconceito tem trazido no meio social. No sexto comentário, inclusive, há uma aprovação do incentivo que a escola pode promover com os alunos a usarem as habilidades que têm e o espaço que a internet abre para construir discussões sobre problemas, o que pode levar a uma conscientização sobre a existência deles e à busca de caminhos para enfrentar tais problemas.

Ainda que seja uma pequena contribuição por parte dos alunos, acreditamos que é um bom começo para que eles se vejam como agentes sociais, que se posicionem a fim de transformarem a comunidade em que estão inseridos. Como o pensamento crítico é formado através de oportunidades contínuas de reflexão, quanto mais recorrentes elas forem, mais resultados poderão ser obtidos. Com isso, nessa mudança do ensino voltada à prática social, aos poucos, a sociedade começará a olhar para a escola como um lugar de parceria, de força conjunta para repensar os modos de vida e também como um espaço que vai muito além da transmissão de conhecimentos, mas que agrega também valores e princípios de cidadania e de humanidade.

7.8 AVALIAÇÃO DO MODELO DE ENSINO E AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO

Na vigésima e última aula, reunimos os alunos no laboratório de informática para registrar as impressões que eles tiveram sobre essa nova forma de ensino, o contato com o gênero digital e a ferramenta de edição. Durante trinta minutos, em forma de conversa informal, eles apontaram algumas das dificuldades, que já havíamos percebido, na fase de aprendizagem da utilização do *Wix*; também abordaram fatores como a falta de tempo para se comprometerem com o projeto e problemas para entenderem a estrutura do hiperconto, no início.

Para que fosse mais fácil analisarmos as avaliações, pedimos a eles que inserissem tudo o que disseram em um formulário do *Google Docs*, de forma individual, permitindo também àqueles que não se sentiram à vontade para falar, de expressar sua opinião. O questionário era composto de três itens. O primeiro deles: “Cite os prós e contras da sequência didática de ensino do hiperconto e sua aplicação. Faça sugestões para melhoria.” As vantagens apontadas pela maior parte dos alunos foram as seguintes: poder refletir sobre um problema social, saber que várias pessoas podem ler o seu texto, reconhecer que o gênero hiperconto contribuiu para a

criatividade e para melhorar a leitura e escrita. Os pontos negativos foram: o entendimento da operação da ferramenta *Wix* pela falta de contato que alguns tinham com a edição de textos, falhas no site na hora de salvar o que já haviam produzido e a relação quanto ao espaço de tempo entre as etapas, principalmente, na fase de assimilação da operação do editor e da construção do hiperconto. Como sugestão, eles indicaram a utilização de um modelo pronto para ser a base inicial do hiperconto ou a troca por uma ferramenta que permita uma manipulação mais fácil, como podemos perceber nos fragmentos abaixo:

Aluno F: O trabalho foi muito bom, pois é diferente e envolve a criatividade e o conhecimento sobre os assuntos abordados, falando da intolerância e, assim, podendo melhorar as ideias que as pessoas que fizeram e as que leram têm do tema e fazendo com que possam refletir sobre suas ações. O começo do trabalho foi um pouco confuso, pois não conseguíamos ter uma ideia de como seria o conto, mesmo com o esquema, já não tínhamos visto um modelo concreto pronto para ter como base. Porém, tudo foi explicado melhor e alguns exemplos foram demonstrados, facilitando a realização do trabalho. Assim, seria melhor se alguns modelos prontos já fossem mostrados no início para já termos uma ideia melhor de como era pra ser feito.

Aluna N: Realizar o trabalho foi muito importante, pois tive a oportunidade de refletir sobre o quanto a intolerância está presente em nosso meio e como encontrar caminhos para combatê-la. O site em que o conto foi escrito é bem completo, mas acho que poderia ser mais simples de navegar.

Aluno M: Um ótimo meio de se abrir e contar com o que nos deparamos e com esses fatos elaborar mais finais, tendo uma possibilidade de ser bom ou ruim. No entanto, apresentei uma certa dificuldade na elaboração dos conflitos e em mexer no site.

Aluna C: Prós: Foi bastante construtivo para mim, parar e pensar no assunto e nos preconceitos que estão presentes na sociedade atual. Achei gratificante poder escrever sobre a intolerância de gênero e saber que mais pessoas poderão ler o meu conto.

Contras: Encontrei dificuldades de mexer no site.

No segundo item, questionamos a relevância do tema e a forma como foi tratado para conhecimento e reflexão sobre ele: “O tema " Intolerância" tratado na produção do hiperconto gerou reflexão/ contribuiu para o conhecimento sobre o assunto? Se sim, de que forma? ”

Aluna S: Sim, pesquisei bastante para distribuir as ideias o mais dentro da realidade possível. Obtive muito conhecimento e percebi que meu conto pode servir de inspiração para várias pessoas.

Aluno E: Sim, pois para escrever o conto, algumas coisas sobre o assunto foram pesquisadas para poderem ser retratadas na história e, assim, como pesquisa, ajudaram a enriquecer o conhecimento sobre tal assunto. Também ajudou na reflexão de quem fez, assim, podendo pensar mais em suas ações (mesmo que não vá mudar a de todos) e também poderá fazer com que as pessoas que leiam o conto possam começar a refletir.

Aluno L: Sim, o hiperconto fez com que se enxergasse a intolerância de outra forma, pois participando da história, o leitor se sente realmente dentro da situação.

Aluna D: Sim, pois através dele pesquisei mais sobre os casos de homofobia (meu tema) e me assustei com os números. Pude ter noção de como a nossa sociedade é preconceituosa!

Em geral, as respostas para essa pergunta foram afirmativas e a maior parte delas, como na amostra, aponta que a sequência didática do hiperconto permitiu a pesquisa que os levou a conhecer mais sobre o assunto. Essa é a ideia do tipo de ensino afirmada por Kleiman (2007), anteriormente citada, de que o início e o fim de todo letramento seja a prática social. Tanto na pergunta anterior quanto nesta, os alunos reconheceram a importância da abordagem do assunto de situações reais em sala de aula e este é um indício da necessidade de outros trabalhos de campo que venham a aperfeiçoar essa perspectiva.

No último item, pedimos uma autoavaliação sobre o comprometimento com as atividades desenvolvidas e que citassem os motivos pelos quais eles não puderam participar de todas as etapas. O enunciado deste item foi: “Faça uma autoavaliação: como você classifica seu envolvimento nas atividades (nota de 1 a 10). Justifique sua resposta mostrando situações que possam ter impedido uma melhor participação. ”

Aluna S: Meu envolvimento foi nota 7, pois foi uma atividade aplicada paralelamente com as outras matérias nossas e devido à falta de tempo, não houve tanta dedicação à atividade.

Aluno A: 7. No começo, não tive muito interesse em criar esse hiperconto, pois achei muito complexo e cansativo, mas depois vi que não era um bicho de sete cabeças e consegui criar, tendo um envolvimento maior e adquirindo um conhecimento em relação à intolerância, no intuito de através do saber e da leitura, ser um aliado a combater esse problema.

Aluna C: 10, pois eu me dediquei tentando me inteirar mais sobre o tema e me esforcei para escrever o conto, além de ajudar meus colegas na produção de seus trabalhos.

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, a participação dos alunos é extremamente importante. É possível notar que, durante todas as etapas, o professor ficou como mediador, deixando a posição de detentor do conhecimento e direcionando as ações para que eles buscassem as informações que achassem pertinentes para a construção do saber. Neste último item do questionário, há um retorno dos alunos quanto à participação das atividades do projeto.

As respostas escolhidas acima não são aleatórias, pois pretendemos mostrar que, apesar de ter sido por um período longo - aproximadamente, três meses - e por mais que existissem situações adversas, dos trinta alunos que aceitaram se envolver

na pesquisa, vinte e três foram até o final. É claro que, pela extensão do prazo, foi necessário motivá-los a prosseguir em algumas oportunidades, lembrando a eles da importância de se tratar de um tema como este e dos benefícios que esse tipo de atividade pode trazer para o meio social.

A fala da aluna S, que é a autora do hiperconto “Encardida”, que analisamos desde a produção inicial, aponta o motivo da “pouca” participação em sala de aula pelo acúmulo de atividades das outras disciplinas. No entanto, ela cumpriu bem seu papel na aprendizagem, “correu contra o tempo” e se dedicou a fazer a produção do hiperconto em seu tempo livre, pois, em casa e sempre, entrava em contato conosco por *Messenger*, e-mail ou *Whatsapp* quando teve dúvidas em relação ao editor.

A aluna C foi de grande ajuda em todas as etapas da produção textual, pois, como ela mesma disse, foi solidária com os colegas ajudando-os em suas dificuldades. Ela e outros sete foram essenciais para tirar dúvidas e otimizar o tempo, nas aulas e fora delas. Entendemos que essa predisposição esteja relacionada à aprendizagem colaborativa, pois eles puderam ver de perto os entraves que os demais enfrentavam para prosseguir nas atividades, e isso dava a eles a oportunidade de olhar para o outro de forma mais solidária e de mostrar o potencial do companheirismo que cada um possuía.

O aluno A, por sua vez, afirmou que a falta de interesse inicial o atrapalhou um pouco na execução das atividades. Vale lembrar que ele é o aluno negro que citamos na metodologia, que aceitava piadas racistas como brincadeira, ou seja, o assunto tratado era de muita importância para ele se conscientizar e tomar posição contra as atitudes preconceituosas que achava serem sem ofensividade. Notamos que a atenção dele começou a se voltar para o tema depois do debate e dos questionários que analisavam as imagens. Na criação do hiperconto, ele se juntou à aluna S e acreditamos que essa parceria foi de grande ajuda para ele compreender melhor o que estava por trás dessas ações que ignorava. A última frase da resposta dele confirma essa mudança de pensamento: “ser um aliado a combater esse problema” e se nenhum outro resultado como esse tivesse sido obtido durante a pesquisa, já estaríamos satisfeitos, pois conseguimos exatamente o que procurávamos.

Dos três alunos que deram início à ideia da proposição desta pesquisa, apenas o aluno A foi até o final. O aluno W participou das oito primeiras oficinas, mas, por

motivos pessoais, deixou a escola. Ainda temos contato com ele pelas redes sociais e vemos suas postagens reclamando das perseguições em relação à sua orientação sexual dentro da própria família e relatando algumas tentativas de suicídio por causa disso. Recentemente, adotando a transexualidade, ele (agora ela) criou um canal no *Youtube* e um blog para falar sobre a vida como trans, seus gostos e angústias. Isso aponta para a necessidade que o sujeito atual tem de se expressar, de expor suas identidades, conclamando a escola a ser um espaço plural, que não apenas reconheça a diversidade das identidades, mas que faça com que elas dialoguem entre si e estabeleçam um ponto de respeito mútuo. Quanto ao aluno Ab, o último dos três, que era desrespeitado por causa de sua religião, após ter participado do debate, por motivos que desconhecemos, resolveu abandonar o projeto.

Uma última observação antes de encerrarmos a análise é que, além das dificuldades relatadas pelos alunos, houve fatores externos que foram, de certa forma, empecilho para este empreendimento, como a queda da internet durante as aulas com certa frequência, o número insuficiente de computadores em funcionamento para atender a todos e a falta de suporte humano da área de informática, por não conseguirmos conciliar os horários. Todos esses aspectos devem ser considerados e solucionados para que haja um bom andamento em um próximo empreendimento relacionado ao uso das tecnologias em sala de aula.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nomear esta seção, decidimos usar a expressão “considerações finais” e não “conclusão”. Primeiro, porque, no decorrer do texto, fomos explicitando outras considerações acerca das impressões sobre a teoria e os dados coletados e, segundo, porque “conclusão” dá ideia de fim e, por se tratar de uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem, entendemos que este é um processo inacabado, reflexivo e contínuo e que não pode ser encerrado. Para ele, há reticências, interrogações e exclamações, mas nunca um ponto final.

Com a fundamentação teórica de Hall (2006), Bauman (2005) e Giddens (1991) procuramos demonstrar como as mudanças das relações sociais alteraram o modo de pensar, de assumir identidades diversas e, muitas vezes, conflitivas. O sujeito atual, também chamado de pós-moderno, procura um lugar para se encontrar nesse emaranhado de demandas sociais nas quais a aproximação das culturas, promovem rápidas maneiras de se comunicar com o mundo, trazidas por esta fase mais recente da globalização. Ele vive em meio ao caos e, apesar de ser o que mais tem acesso às fontes de conhecimento, é obrigado a tomar decisões rápidas, adotar identidades temporárias, sem ter muito tempo de refletir sobre elas. Isso tem causado, conseqüentemente, desequilíbrio nos modos de vida do tempo presente e das gerações futuras.

É nesse processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, que a educação se apresenta como ponto de equilíbrio em meio a esse ambiente caótico: ela deve promover espaços nos quais esse sujeito pare para repensar sobre as conseqüências que essa celeridade de seu estilo de vida tem causado nas relações humanas. A sala de aula torna-se, então, um espaço de escuta e promoção do diálogo em que as diferentes visões de mundo são expostas, não para que concordem entre si, mas que continuem existindo e buscando um ponto em comum para o bem-estar social.

Sabendo que a linguagem é parte fundamental nessa mediação entre os indivíduos, ela não pode ser ensinada de forma fragmentada e descontextualizada, já que tudo o que é dito tem um viés social, histórico e ideológico. Nesse sentido, a teorização dos letramentos de Matêncio (2012), Kleiman (1995; 2007), Street (2003; 2012; 2014), da sala de aula como espaço de criticidade e esclarecimento sobre as ideologias com Perrenoud (2005), Giroux (1997), Bittar (2008), Janks (2016),

Kalantzis e Cope (2012) e do uso das várias formas de texto e produção de sentido em busca da compreensão mútua em um ambiente de multiculturalidade, trazido pela pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (2000) contribuem para a criação de resistência, através da aproximação e problematização das identidades e diferenças, e a possibilidade de apresentar saídas para as desigualdades crescentes na sociedade já que, uma vez que as ideologias encontram-se sempre em relações de poder, o trabalho com a linguagem em sala de aula, através desses novos textos, pode contribuir para entendê-las e subvertê-las.

Como percebemos na parte de análise, o questionamento inicial de como a implementação de uma organização didática crítica e colaborativa para o ensino do hiperconto poderia ajudar o aluno a dominar o gênero e desenvolver seu papel de cidadão foi respondido, de forma satisfatória, no envolvimento dos alunos e da comunidade na construção do conhecimento através do debate do tema socialmente relevante.

A sequência didática permitiu que se abrisse espaço para que eles falassem de situações de intolerância que presenciam no cotidiano e percebessem o papel da linguagem nas relações de poder e os discursos em textos veiculados pela mídia. Ainda, contribuiu para mostrar que a postura não-crítica do ensino tradicional dificulta um posicionamento mais apurado acerca da desigualdade social apresentada nos textos analisados.

Em relação à escrita colaborativa, os ganhos se mostraram valiosos tanto para a construção coletiva do texto escrito quanto para habilidades de discussão, negociação de sentidos e aprendizagem de outros saberes, como a parceria e a solidariedade. A sensibilização ao exercício da escuta e ao respeito mútuo ocorreu tanto em relação à intolerância como para atender às dificuldades dos colegas, dificuldades estas previstas, ainda que eles estivessem acostumados às tecnologias.

Quanto à participação da comunidade no ensino, a sequência permitiu que as pessoas do ambiente escolar e de fora dele pudessem, ainda que forma tímida, apreciar de forma positiva a produção, a forma de ensino e comesçassem uma reflexão sobre o tema proposto no hiperconto. Entendemos que isso possa ser um incentivo para os alunos continuarem a produzir inquietações no meio social através dos textos.

Também destacamos a possibilidade de ouvirmos dos próprios alunos sobre os acertos e falhas do processo educativo, a fim de melhorá-lo. Isso se torna fundamental para a participação de todos os envolvidos para que o ensino possa vir a atender, da melhor forma possível, as necessidades do discente e da comunidade onde está inserido.

Uma das contribuições deste trabalho para a área de estudos da linguagem foi a desmistificação do pensamento que paira sobre boa parte da comunidade escolar de que o ensino voltado para as relações humanas atrapalha o cumprimento do conteúdo programático, dos saberes necessários para a continuidade dos estudos. Os resultados mostraram que foi possível unir saberes escolares, habilidades com as novas tecnologias e temas voltados para a prática social para tornar a aprendizagem mais significativa, através de uma participação ativa e responsiva dos envolvidos.

Outro aspecto relevante foi a introdução de um gênero digital em sala de aula como uma iniciativa para a aproximação do currículo escolar com as práticas de escrita mais comuns do cotidiano dos alunos. Tomadas as devidas providências em relação aos recursos materiais e humanos para sua realização, o hiperconto tornou a experiência de leitura e escrita mais prazerosa e com a possibilidade de ampliar a produção sentidos, por causa dos recursos multissemióticos que oferece.

Além disso, o hipertexto abre novas portas para a continuidade dos estudos. Como já dissemos, a multimodalidade é o caminho que tomaremos no prosseguimento deste empreendimento. Há, também, a intenção de investigar a combinação das escolhas do hiperleitor durante o processo de leitura através dos links disponíveis e da abertura para a contribuição dele na construção do enredo, já que, em nossa proposta, ele apenas interagia seguindo o que os autores inseriam na página.

Em relação à capacidade de deslocamento sentido na apresentação do projeto de ensino crítico, que conhecíamos apenas na teoria e nos desafiava à prática, entendemos que ele proporcionou a oportunidade de nos humanizar, como previsto por Giroux (1997), citado no segundo capítulo. Essa nova visão sobre o que ensinar pode preparar terreno para fomentar a prática cidadã na da sala de aula, tornando o papel de educador mais significativo, o que aconteceu em nosso caso.

Por fim, acreditamos que toda tentativa de tornar a escola uma extensão da vida real é válida para que os saberes encontrem seu lugar nas ações do cotidiano e para que os alunos, com a mente transformada pela criticidade, possam se tornar sujeitos ativos que se unem para fazer a diferença onde quer que estejam.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L.(s.d). **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença.
- APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimension of Globalization**. Minneapolis: University of Minneapolis Press,1996
- AQUINO, M.C. **Um resgate histórico do hipertexto: o desvio da escrita hipertextual provocada pelo advento da Web e o retorno aos preceitos iniciais através de novos suportes**. Disponível em <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNlrev_Aquino.PDF>. Acesso em 22 dez. 2017.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: François Maspero,1971
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BARBER, B.R. **Jihad vs Mcworld**.New York :Ballantine Books,1996.
- BARROS, D. P. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p.61-78.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahad Ed., 2005.
- BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. Editor's introduction. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.).**Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearing and Parlor Press, 2009. p.ix -xiv.
- BHABHA, H. K. Locais da Cultura. In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2.ed. Belo horizonte/MG: Editora UFMG, 2013. p.19-46.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.67-132.
- BITTAR, E. C. B. **A escola como emancipação dos sujeitos**. 2008. Disponível em<www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_1_bittar_escola.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria crítica do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora,1975.

CARVALHO, M. **A construção das identidades no espaço escolar.** *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>>. Acesso em 12 dez. 2017.

COLAÇO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever.** 2.ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

COSTA, E. D; MENEGOLO W.; MENEGOLO L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Revista Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, mar. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000100008>. Acesso em 04 jul. 2017.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista 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 23 mai. 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo/SP: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, H. A. Os professores como transformadores intelectuais. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, p.157 -163.

GOMES, L. F. **O hipertexto no cotidiano escolar.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in society**, vol. 11, p.49-76. United States of America, 1982. Disponível em <https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/.../Heath.BedtimeStories.pdf>. Acesso em 18 nov.2017.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.21-39.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-60.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, v. 32, n. 53, Santa Cruz do Sul, RS, dez. 2007. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>> Acesso em 10 jan. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-147.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LEFFA, V. J.; CASTRO, R. V. **Texto, hipertexto e interatividade**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008. Disponível em <www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf>. Acesso em 11 jun. 2017.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996. 157p.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. *Linguagem e Ensino*, Vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARIA, L de. **O que é conto?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

NEVES, S. L. **Hipertexto: um novo espaço de leitura e escrita**. 2010. 42f. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação (Especialização em mídias na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PARDO, J. L. El sujeto inevitable. In: CRUZ, M.(Org.). **Tiempo de subjetividade**. Barcelona: Paidós,1996, p.133-154.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola para a formação para a democracia. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Revista Calidoscópico**, Unisinos. v. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011. Disponível em < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07/557>>. Acesso em 20 nov. 2017.

RECLUS, E. **O Renascimento**. Disponível em< http://www.uff.br/geographia/rev_02/o%20renascimento.pdf.> Acesso em 15 dez. 2017.

RITZER, G. **The Mcdonaldization of society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

ROBERTSON, R. **The three waves of Globalization**: a history of developing global consciousness. London: Zed Books, 2003.

_____. **Globalization**: social theory and global culture.London: Sage, 1992

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

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. p.19-45.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**.42 ed. Campinas/SP: Autores Associados,2012

SILVA, S. L. Reflexões sobre o desafio das novas tecnologias na escola básica. **Revista InterteXto**, v. 9, n. 1. Minas Gerais, 2016. Disponível em <seer.ufbm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/download/1076/1519> Acesso em 15 ago. 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T.T (org.); HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais.15 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

STEGER, M.B. **Globalization**: a very short introduction. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013, p.1-36.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/101654340/Street-Traduzido>.>. Acesso em 20 mai. 2017.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação -1 ed - São Paulo: Parábola Editorial,2014.

TOMLINSON, J. **Globalization and Culture**. Oxford: Polity Press,1999

WELLS, H. G. The country of the blind. In: DOLLEY, C. (Ed.). **The Penguin Book of English short stories**. London: Penguin, 2011, p. 93-118.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. (Org); HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais.15 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, A. L.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.207-220.

_____. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ANEXOS**ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA**

Mediante consulta prévia do pesquisador do projeto **“A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos”**, Geilson Silva Costa, declaro estar ciente do trabalho a ser desenvolvido e autorizo a aplicação da sequência didática na turma 3º L.

Colatina/ES, 20 / 02 /2017

Diretor- _____

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, fui convidado a tomar ciência da pesquisa intitulada “A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos” a ser desenvolvida pelo mestrando Geilson Silva Costa, sob orientação da Professora Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo.

JUSTIFICATIVA

Com o avanço das novas tecnologias e a globalização, as demandas de habilidades de leitura e escrita e do uso de ferramentas digitais tem aumentado e com elas, diversas formas de ver e interpretar o mundo e a necessidade de se posicionar diante da enorme quantidade de informações que são recebidas diariamente via internet. Ocorre que, no ensino de língua materna, não se tem levado em consideração esse viés para debate de questões atuais e produção textual de modo a fazer o aluno refletir sobre a realidade que o cerca e a buscar soluções de que modo que a aprendizagem seja mais significativa para ele. Há, nesse sentido, a teoria dos multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (2000), que visa englobar os multimeios de comunicação e de produção de sentido aliados às questões de cultura e cidadania e a proposta de sequência didática estruturada através do modeloe Schnewly e Dolz e Noverraz (2004),Behrens (2000) e Pinheiro (2011) que propõe a facilitação do ensino de gêneros através da constatação, trabalho por módulos e reescrita, envolvendo a escrita colaborativa e a pesquisa de situações reais do cotidiano. O gênero escolhido foi o hiperconto, por se tratar de uma reformulação da estrutura do conto aliando novos recursos tecnológicos e modos de leitura e por ter, ainda, pouca difusão no ambiente de sala de aula. A justificativa para essa iniciativa é a tentativa de apresentar uma forma contextualizada de ensino de produção textual que pode trazer mudanças nos ambientes em que o texto produzido circula, demonstrando que é possível trabalhar o lado humano do aluno, sem que isso “atrapalhe” a aprendizagem dos saberes

valorizados pelos testes que ensejam a ascensão à universidade. Isso também pode permitir uma reflexão em torno do próprio currículo que, muitas vezes, engessa a liberdade comunicativa inerente à língua.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

- Aplicar uma sequência didática de forma que se permita o debate sobre a intolerância, a partir de reflexão em torno dos discursos veiculados pelos textos da mídia, a colaboração entre os alunos para a discussão e elaboração de hipercontos através de ferramenta online e a apreciação da comunidade escolar através das redes sociais, com vistas a fomentar um pensamento crítico em relação ao tema.

Objetivos Específicos:

- Possibilitar o reconhecimento de situações de intolerância, a partir da apreciação de vídeos que circulam nas redes sociais, de modo a demonstrar postura crítica em relação aos discursos neles subjacentes.
- Identificar como os estereótipos de preconceito veiculados pela mídia e presentes no meio social, aliados à postura acrítica do ensino tradicional, podem influenciar na interpretação de situações de marginalização das identidades e na apresentação de saídas para combatê-las.
- Acompanhar a construção textual desde o conto até o hiperconto e apontar os ganhos proporcionados pela escrita colaborativa para a construção do conhecimento.
- Observar como a comunidade se posiciona sobre a forma como o tema é abordado nos hipercontos e como veem essa iniciativa da escola.
- Coletar as impressões dos alunos sobre essa abordagem de ensino de produção textual e sobre o comprometimento deles com as atividades propostas.

- Descrever as dificuldades dos alunos ao lidar com o hiperconto tanto na elaboração do texto quanto na manipulação da ferramenta online que permitiu produzi-lo.
- Contribuir para a produção do conhecimento em Linguística Aplicada, no que se refere às tecnologias e aos multiletramentos.
- Problematizar o papel da linguagem na manutenção e/ou questionamentos de poder e opressão.
- Contribuir para a prática docente em perspectiva responsável e responsiva no âmbito dos estudos da linguagem.

PROCEDIMENTOS

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos de aplicação da sequência didática: Após a apresentação da situação de produção e debate sobre o tema Intolerâncias da sociedade "moderna", será pedido para que os alunos façam a primeira versão do conto a partir para constatar o conhecimento da estrutura do gênero. Logo após a primeira correção, os módulos serão criados para sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do gênero. Em duplas, os alunos farão a reescrita do texto de forma colaborativa para, posteriormente, criar as versões alternativas que comporão o hiperconto. Ainda, será apresentada a ferramenta WIX, de criação de sites, para que cada um possa criar seu hiperconto. A versão final será a produção do hiperconto, que será apresentado em sala de aula e/ou divulgado nas redes sociais para que as pessoas de seu círculo extraescolar possam apreciar, debater e, até mesmo, criar um final alternativo para o enredo. Os resultados serão enviados ao pesquisador para análise.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A aplicação da sequência didática se dará em uma turma de terceiro ano de nível médio em uma escola localizada no município de Colatina/ES e terá duração de 20 (vinte) aulas.

RISCOS E DESCONFORTOS

Há risco mínimo de constrangimento ao participar desta pesquisa: quando da realização das etapas, se houver qualquer dificuldade em relação ao modo de proceder, isso será minimizado por intervenções orais para esclarecimento de possíveis dúvidas que os alunos tenham e também pela utilização de bilhetes orientadores acompanhando os textos produzidos, com vistas a esclarecer a cada um, em particular, o que é necessário rever na produção. Quanto ao debate, será mantido o máximo de respeito possível na opinião dos colegas para que haja uma discussão sadia e proveitosa.

BENEFÍCIOS

Os resultados obtidos com esta pesquisa permitirão dizer se a metodologia da sequência didática possibilita articulação de conhecimentos textuais, tecnologia e cidadania.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Forneceremos todas as explicações e informações necessárias durante a pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Entendo que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da minha recusa.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Comprometemo-nos a garantir o sigilo e a privacidade quanto à participação na pesquisa.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá ressarcimento ou recompensa financeira por sua participação na pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou perante a necessidade de reportar qualquer injúria ou dano relacionado com o estudo, eu devo contatar o pesquisador Geilson Silva Costa, no telefone (27) 98871-9265 ou no endereço Rua Rui Barbosa, 75 - Bairro Diamantina - Serra/ES ou pelo e-mail geilsoncosta@hotmail.com. Caso não consiga contatar o pesquisador ou para relatar algum problema, posso contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos/CCHN/UFES no telefone (27) 3357-9500 – ramal 9820 ou correio, através do seguinte endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do CCHN, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória/ES - Brasil, CEP: 29.090-075 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente autorizo o (a) menor _____, portador(a) do documento de identidade/certidão de nascimento nº _____, a participar desta pesquisa. Também declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada pelo pesquisador.

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos”, eu, Geilson Silva Costa, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Responsável legal pelo(a) menor

Geilson Silva Costa (pesquisador)

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “*A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos*”

Neste estudo, pretendemos aplicar uma sequência didática de forma que se permita o debate da intolerância, mostrando os discursos veiculados pelos textos da mídia em relação a ela, a colaboração entre os alunos para a discussão e elaboração do texto através de uma ferramenta online e a submissão à apreciação da comunidade escolar para fomentar um pensamento crítico em relação ao tema através das redes sociais.

O motivo que nos leva a esta pesquisa é que, com o avanço das novas tecnologias e a globalização, as demandas de habilidades de leitura e escrita e do uso de ferramentas digitais tem aumentado e com elas, diversas formas de ver e interpretar o mundo e a necessidade de se posicionar diante da enorme quantidade de informações que são recebidas diariamente via internet. Ocorre que, no ensino de língua materna, não se tem levado em consideração esse viés para debate de questões atuais e produção textual de modo a fazer o aluno refletir sobre a realidade que o cerca e a buscar soluções de que modo que a aprendizagem seja mais significativa para ele.

Há, nesse sentido, a teoria dos multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (2000), que visa englobar os multimeios de comunicação e de produção de sentido aliados às questões de cultura e cidadania e a proposta de sequência didática estruturada através do modelo de Schnewly e Dolz e Noverraz (2004), Behrens (2000) e Pinheiro (2011) que propõe a facilitação do ensino de gêneros através da constatação, trabalho por módulos e reescrita, envolvendo a escrita colaborativa e a pesquisa de situações reais do cotidiano. O gênero escolhido foi o hiperconto, por se tratar de uma reformulação da estrutura do conto aliando novos recursos tecnológicos e modos de leitura e por ter, ainda, pouca difusão no ambiente de sala de aula.

A justificativa para essa iniciativa é a tentativa de apresentar uma forma contextualizada de ensino de produção textual que pode trazer mudanças nos

ambientes em que o texto produzido circula, demonstrando que é possível trabalhar o lado humano do aluno, sem que isso “atrapalhe” a aprendizagem dos saberes valorizados pelos testes que ensejam a ascensão à universidade. Isso também pode permitir uma reflexão em torno do próprio currículo que, muitas vezes, engessa a liberdade comunicativa inerente à língua.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos de aplicação da sequência didática: Após a apresentação da situação de produção e debate sobre o tema *Intolerâncias da sociedade "moderna"*, será pedido para que os alunos façam a primeira versão do conto a partir para constatar o conhecimento da estrutura do gênero. Logo após a primeira correção, os módulos serão criados para sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do gênero. Em duplas, os alunos farão a reescrita do texto de forma colaborativa para, posteriormente, criar as versões alternativas que comporão o hiperconto. Ainda, será apresentada a ferramenta WIX, de criação de sites, para que cada um possa criar seu hiperconto. A versão final será a produção do hiperconto, que será apresentado em sala de aula e/ou divulgado nas redes sociais para que as pessoas de seu círculo extraescolar possam apreciar, debater e, até mesmo, criar um final alternativo para o enredo. Os resultados serão enviados ao pesquisador para análise.

Para participar, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação científica.

Este estudo apresenta risco mínimo de constrangimento: quando da realização das etapas, se houver qualquer dificuldade em relação ao modo de proceder, isso será minimizado por intervenções orais para esclarecimento de possíveis dúvidas que você tenha e também pela utilização de bilhetes orientadores acompanhando os textos produzidos, com vistas a esclarecer a cada um, em particular, o que é necessário rever na produção. Quanto ao debate, será mantido o máximo de respeito

possível na opinião dos colegas para que haja uma discussão sadia e proveitosa. Os benefícios oferecidos pela pesquisa permitirão dizer, a partir dos resultados, se a metodologia da sequência didática possibilita articulação de conhecimentos textuais, tecnologia e cidadania.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão de seu responsável legal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade/certidão de nascimento nº _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) menor

Geilson Silva Costa
(pesquisador)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-UFES PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO CCHN
AV. FERNANDO FERRARI, 514, GOIABEIRAS - VITÓRIA (ES) - CEP: 29.090-075
FONE:
(27) 3357-9500 – RAMAL 9820 / E-MAIL: CEP.GOIABEIRAS@GMAIL.COM

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: GEILSON SILVA COSTA ENDEREÇO: RUA RUI BARBOSA,75 - BAIRRO DIAMANTINA - SERRA/ES - CEP: 29.160-813
FONE: (27) 98871-9265 EMAIL: GEILSONCOSTA@HOTMAIL.COM

ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO NO VÍDEO

Discursos

O questionário é baseado na análise de vídeos para observação dos discursos presentes em situações cotidianas veiculadas pelas mídias.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome

Texto de resposta curta

Questão 1

Descrição (opcional)

Juíza - Porta dos Fundos



Que tipo de discurso é feito pelo advogado e pelo promotor no vídeo? Como você o reconhece? Cite partes que fundamentem sua resposta. *

Texto de resposta longa

Questão 2

Descrição (opcional)

Por se tratar de uma tropa de humoristas, como poderia ser interpretada a situação? Ela acontece na vida real? Qual a intenção ao produzir o vídeo? *

Texto de resposta longa

Questão 3

Descrição (opcional)

Se ela acontece, quais são as consequências? Você percebe ações sendo feitas para combatê-la? *

Texto de resposta longa

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE IMAGENS

Seção 1 de 2

Análise de imagens

O questionário a seguir visa observar as diferentes interpretações sobre as

Endereço de e-mail *
 Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereço de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome
 Texto de resposta curta

Após a seção 1. [Continuar para a próxima seção](#)

Seção 2 de 2

As imagens estão relacionadas ao racismo. Como elas devem ser interpretadas? Utilize elementos delas para justificar sua resposta

Procure demonstrar com elementos de imagens os fundamentos de sua

1.



2.



3.

Texto de resposta longa

4.

Texto de resposta longa

ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Avaliação do projeto

Descrição do formulário

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome

Descrição (opcional)

Cite os prós e contras da sequência didática de ensino do hiperconto e sua aplicação. Faça sugestões para melhoria. *

Texto de resposta longa

O tema " Intolerância" tratado na produção do hiperconto gerou reflexão/ contribuiu para o conhecimento sobre o assunto? Se sim, de que forma ? *

Texto de resposta longa

Faça uma autoavaliação: como você classifica seu envolvimento nas atividades (nota de 1 a 10). Justifique sua resposta mostrando situações que possam ter impedido uma melhor participação. *

Texto de resposta longa
