



O BLOG NA ESCOLA: (re)significando a escrita pelo hipertexto

Hélia Pinheiro Morais da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A palavra estudar vem do latim *studere* que quer dizer ter gosto, aplicar-se, exercitar. Mas para que estudar? Muitos já devem ter-se feito essa pergunta ao menos uma vez na vida. Quando comecei a frequentar escola, por volta dos sete anos, já tinha essa resposta. Eu queria conhecimento, queria saber sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as coisas e acreditava que a escola era o lugar mais adequado para transmitir-me esse conhecimento tão desejado.

Foi nesse espaço que, ainda quando criança, descobri o mundo encantado dos livros. Esse encantamento me possibilitou desenvolver a leitura de uma maneira muito rápida e eu me percebi apaixonada por essa prática. Hoje comprehendo que essa experiência contribuiu para a minha escolha profissional, cuja trajetória inicia-se no ano de 2001, uma vez que, em razão do meu interesse pela leitura, decidi, no ano anterior, que iria prestar vestibular para uma área que explorasse bem a questão da leitura e trabalhasse o aprimoramento da palavra escrita – Letras – esse era o curso, que, não foi bem o que eu esperava, mas que me ofereceu ferramentas importantes para minha atuação enquanto professora.

Ao longo do tempo em que atuo como professora de Língua Portuguesa – treze anos – foi possível perceber que a maioria dos meus alunos apresenta problemas pontuais com as atividades de produção escrita. É quase unânime entre minhas turmas, todos dizerem não gostar de escrever e/ou não saber produzir textos. Quando o fazem, não se percebe o envolvimento que esse tipo de atividade exige, de modo que as produções acabam assumindo um caráter burocrático: “fazer para cumprir com a obrigação”. Como consequência, ocorre que os resultados quase sempre não atingem os objetivos pretendidos pela tradição escolar: alunos com proficiência no uso da linguagem verbal, sobretudo, da linguagem verbal escrita.

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS – UFAL. E-mail: heliapmsilva@hotmail.com.

Essa realidade fez-me buscar o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), uma vez que sabia tratar-se de um curso de mestrado voltado para aperfeiçoar e atualizar professores de Língua Portuguesa que estavam em atividade de sala de aula, capacitando-os para que pudessem refletir sobre os diferentes usos da linguagem presentes na sociedade contemporânea.

Com a minha entrada no mestrado, tive acesso a propostas teóricas que me levaram a refletir sobre minha prática docente. Uma delas foi a abordagem metodológica etnográfica que chamou minha atenção para o fato de que era preciso atentar para o que assevera Fritzen (2012):

Muito do que ocorre na sala de aula parece naturalizado ou escondido em nossas lentes de professores experientes, que deixam escapar sutilezas, pequenos gestos, interações, usos da linguagem e práticas de letramentos, entre outros, que possam ser reveladores daquilo que está acontecendo na sala de aula, das ações dos participantes. (FRITZEN, 2012, p.58).

Nesse novo caminho, passei a compreender que conhecer a realidade na qual meus alunos estavam inseridos era fator relevante para as respostas que eu buscava com relação ao comportamento deles nas minhas aulas. Propus-me, então, a distanciar-me do meu papel de professor, de sujeito detentor do conhecimento para buscar uma aproximação maior com os meus alunos, a fim de entender em que contexto eles estavam chegando à escola.

Essa abertura aconteceu gradativamente e exigi de mim mais que uma mudança de postura. Precisei vivenciar o que Erickson (1984 *apud* Fritzen, 2012, p. 59) denomina “de experiência do estranhamento: o olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho.” E isso, como salienta o próprio Erickson, não se constituiu tarefa fácil.

Considerando a importância do trabalho envolvendo as práticas sociais dos alunos e os recursos disponíveis no ambiente digital, esta pesquisa teve como objetivos:

- Trabalhar a produção escrita dos blogs digitais na esfera de atividade cultural do cinema como recurso para ampliar as práticas de letramento de alunos do 8º ano de uma escola pública localizada em Marechal Deodoro, município de Alagoas.
- Usar o ambiente digital como espaço de interação que demande o uso da(s) norma(s) culta(s).

E pretendia responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as contribuições que o ambiente digital pode oferecer aos alunos/as, a fim de que eles/as possam ampliar as suas práticas de letramento, sendo desafiados/as a lançarem mão de diferentes registros linguísticos?
- Que atividades de letramento digital no blog podem colaborar nesse processo?

O aporte teórico utilizado teve, para questões relativas ao ensino de língua portuguesa, Rojo (2000) e Faraco (2008). Para tratar dos problemas relativos aos letramentos sociais, Terzi (2007) e Street (2014). Com relação à escrita no meio digital e a hipertextualidade, Soares (2002), Gomes (2011) e Braga (2007/2013). Sobre o uso dos blogs na educação, Soares (2002), Marcuschi (2002/2007), Komesu (2007) e Gomes (2011). Bakhtin/Volochinov (1929/1990), Bakhtin (1995/2002) e Cereja (2014) para tratar da questão relacionada ao tema “aula de língua portuguesa como língua única” e Fritzen e Lucena (2012) e André (2012) para subsidiar as discussões relativas à pesquisa do tipo etnográfica.

Esclareço que, para esta publicação, em virtude do espaço disponibilizado, optei por trazer as discussões relativas a apenas três dos tópicos apontados acima: 1.1. O problema em torno do conceito da norma: as valorações; 1.2 A relação entre a noção de tema em Bakhtin e minhas aulas de Língua Portuguesa: o encontro que me revelou o embate de vozes fundamental e 1.3 Letramento Digital.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo (2) fez uma abordagem ao referencial teórico utilizado para subsidiar a reflexão aqui desencadeada. No segundo capítulo (3), de Metodologia, procurei justificar a escolha pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfico e sobre os instrumentos geradores de dados. No terceiro capítulo (4): análise de dados, busquei fazer justamente o que o título do capítulo sugere: analisar os dados gerados. E por fim, apresento algumas considerações (5) acerca de todo trabalho aqui exposto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PROBLEMA EM TORNO DO CONCEITO DA NORMA: AS VALORAÇÕES

Considerando o cenário educacional brasileiro e, sobretudo, a realidade escolar que me cerca, manifestada muitas vezes por meio da fala de professores e alunos, posso

assegurar que, em boa parte das escolas, o ensino de língua portuguesa ainda acontece sob o prisma de que a língua é uma realidade homogênea. Essa concepção, conforme já foi explicitado no primeiro tópico deste capítulo, vai de encontro às orientações defendidas pelos PCNs, que, propondo uma mudança de enfoque com relação ao ensino da disciplina Língua Portuguesa no contexto da educação básica hegemônico até a década de 70, 80 do século XX – cujo foco recaía sobre o trabalho com a ortografia e o ensino da gramática normativa – lançam mão de diretrizes, as quais orientam que o ensino da língua materna deve partir do princípio de que a língua é uma entidade heterogênea.

A fim de refletir um pouco mais sobre algumas das questões que estão no bojo desta dualidade – língua homogênea em oposição à língua heterogênea – e, consequentemente, sobre suas implicações para o ensino, respaldo-me em Faraco (2008), por entender que, especialmente neste trabalho, o referido autor propõe reflexões fundamentais relacionadas a essas questões que, conforme veremos à medida que a discussão for sendo apresentada, estão diretamente relacionadas com o ensino da disciplina no contexto nacional.

A primeira questão a ser tratada diz respeito ao alerta que o autor nos faz com relação ao protagonismo que o ensino da gramática normativa assumiu nas aulas de Língua Portuguesa:

Como bem sabemos a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas. (FARACO, 2008, p. 22).

Essa centralidade do ensino na gramática normativa trouxe danos ao ensino da língua. Trabalhar com a proposta de que gramática e língua representam o mesmo elemento implica assumir que a língua é invariável, uma vez que a gramática trata apenas de uma variedade da língua (a denominada norma-padrão). Não é por caso que se ouve, de maneira recorrente, muitos alunos dizerem que não sabem ou que não gostam da própria língua.

Para Faraco, essa concepção de língua homogênea atende mais aos interesses políticos que aos propriamente linguísticos, e, a fim de ratificar seu posicionamento, o

autor traz um pouco do contexto que propiciou o surgimento e a propagação dessa concepção. Segundo ele, por volta do século XV, “a língua se tornou questão de Estado nos países europeus (...), que, como parte do processo de centralização característico daquela conjuntura histórica, desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios”. (FARACO, 2008, p.33).

Citando Milroy (2001) e Romaine (1994), Faraco sustenta que foi nesse contexto que se originou a linguística estrutural enquanto ciência e que essa relação propiciou o surgimento da concepção, a meu ver equivocada, de que língua e norma-padrão são sinônimos. Quanto à realidade brasileira, essa “concepção de língua modelar, de uma norma-padrão” data do século XIX e esteve, assim como ocorreu nos países europeus, associada ao projeto político de nação. Mas, pelo que já foi exposto aqui, podemos ver que essa concepção continua vigente e continua sendo usada em favor de interesses de uma classe dominante.

Buscando romper com essa ideologia de língua única, o referido autor propõe-nos pensar a língua a partir de suas variações, porque a sua natureza é eminentemente heterogênea:

Como os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum (...). (FARACO, 2008, p.31).

Ao afirmar que não existe língua de um lado e suas variedades do outro, o autor rejeita a proposta tradicional de que norma-padrão e língua são termos sinônimos. Para tratar dessa questão, Faraco abre um debate acerca da imprecisão que se apoderou da expressão norma culta e que possivelmente tenha sido essa a razão que gerou esse deslocamento de sentido.

Segundo o autor, tanto no meio universitário quanto no âmbito extrauniversitário a expressão perdeu sua precisão semântica. Se, para aqueles, a expressão confunde-se com norma-padrão, ou ainda com norma gramatical, para estes a situação parece

ser pior. São pelo menos três as situações nas quais o senso comum costuma empregar o termo norma culta:

I) a primeira situação coloca a expressão norma culta como sinônimo de gramática normativa, isso porque, durante muito tempo, o ensino da língua materna se confundiu com o ensino da gramática.

Tomado por uma onda de críticas, sobretudo por conta de suas fragilidades conceituais e empíricas, o ensino focado nas regras da gramática normativa/prescritiva passou a ser condenado. Foi aí que a expressão norma culta “caiu como uma luva”. Uma nova nomenclatura daria um novo ar ao ensino. Não foi bem isso o que aconteceu. Mudou-se o nome, mas as práticas continuaram as mesmas;

II) a segunda situação, que aponta para mais uma imprecisão no uso do termo norma culta, diz respeito à maneira como os puristas, defensores da “boa língua”, começaram a usá-la. Para estes, norma culta passou a designar um conjunto de regras (normas) que regem o uso da “boa língua”. Nesse caso, a concepção de língua ganha um status que terá como implicação maior a distinção/separação dos sujeitos entre cultos e incultos:

Há, na designação de *norma culta*, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo *culta*, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes” etc. (FARACO, 2008, p.54). (Grifo do autor).

Essa (des)valoração linguística, que, na verdade, pode ser traduzida por preconceito linguístico, muitas vezes nem chega a ser assim percebida por aqueles que dela são vítimas, pelo contrário, muitas pessoas chegam a sentirem-se responsáveis, culpadas por não dominarem a norma de prestígio social.

III) Como uma terceira situação, Faraco afirma que há ainda o uso do termo norma culta como sinônimo de expressão escrita. Não é à toa que, em muitas situações, a escrita é usada como referência para o “correto” uso da língua. A imprensa, a mídia, por exemplo, utilizam-se muito dessa percepção, assim como já foram sua vítima.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE A NOÇÃO DE TEMA EM BAKHTIN E MINHAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENCONTRO QUE ME REVELOU O EMBATE DE VOZES FUNDAMENTAL

Observando o caminho percorrido e as escolhas metodológicas, a partir dos teóricos eleitos para a consecução dessa dissertação que cheguei aos estudos bakhtinianos e percebi o quanto essa teoria, por muitos tão temida (e, por isso, tão distante), poderia me ajudar a lidar com meu problema de pesquisa. Dessa forma, ousei me aventurar, ainda que de maneira bastante inicial, em alguns conceitos do Círculo, apoiada nesse caminho, especialmente, apresentado por Faraco.

Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (Bakhtin 1995/2002), refletindo acerca das categorias estilísticas apontadas como elementos responsáveis pela caracterização dos gêneros, em particular, do gênero romance, Bakhtin faz considerações sobre a ideia de língua única como valoração ideológica. Fazendo os devidos deslocamentos contextuais, as reflexões em Bakhtin ajudam a pensar nas representações simbólicas da língua que, conforme Faraco vêm exercendo papel nocivo na prática da escrita por muitos de nossos alunos.

Neste condicionamento das categorias estilísticas iniciais por certos destinos históricos e problemas no discurso ideológico reside a força dessas categorias, mas ao mesmo tempo seu limite. Nascidas e formadas pelas forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais, elas foram a expressão teórica destas forças eficazes, criadoras da vida da linguagem. Estas forças são aquelas da *unificação* e da *centralização* linguística das ideologias verbais. A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. (BAKHTIN, 1995/2002 p.80-81).

Conforme pode ser observado, para Bakhtin, a ideia de língua única constitui uma abstração, que foi histórica e ideologicamente construída, em oposição ao discurso, que por sua vez é concreto, dinâmico e diversificado. É nesse lugar, segundo Bakhtin, que a língua, se realiza, acontece, de fato.

A língua, segundo o autor, está inserida em uma dinâmica da comunicação social de força dupla: a da força centrípeta e a da centrífuga. Essa dinamicidade é ao que Bakhtin se refere como o plurilinguismo dialogizado. A força centrípeta é de natureza mais conservadora, uma vez que tem como tarefa fundamental a centralização e a unificação da língua, ou seja, tende a querer superar o plurilinguismo dialógico:

A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas. Porém, tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem. Elas superam o plurilinguismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilinguismo nacional um núcleo linguístico sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilinguismo crescente. (BAKHTIN, 1995/2002, p.81).

Mais adiante, tratando ainda dessa discussão, ele vai deixar claro que essa imposição é resultado de práticas conservadoras que visam a manter as divisões entre as classes, e a língua tem se mostrado um eficiente recurso para isso. Nesse contexto, as questões linguísticas são superadas pelas questões de ordem sócio-política e cultural: “Eis porque a língua única expressa as forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-político e cultural.” (BAKHTIN, 1995/2002, p.81).

Mas ele também vai deixar claro que as forças que representam o plurilinguismo linguístico – as forças centrífugas – não se apagam diante da pressão exercida pelas forças centrípetas, pelo contrário, elas resistem e traçam um embate no sentido de dinamizar a vida da língua:

Mas as forças centrípetas da vida linguística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilinguismo real. Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra, mas o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, de gêneros, de gerações etc. A própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilinguismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências etc.). E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estética da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1995/2002, p.82).

A discussão sobre a ideia de língua única como valoração ideológica, fruto das forças centrípetas que fazem parte da sociedade, tem relação direta com as reflexões desencadeadas pelo referido autor acerca da concepção de *tema* – questão abordada no capítulo 2 e discutida com mais profundidade no capítulo 7, da obra: *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 1929/1990).

2.3 LETRAMENTO DIGITAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicio essa sessão trazendo as concepções de letramento digital apresentadas por Soares (2002) e Gomes (2011).

Mas, antes, gostaria de recuperar a concepção de letramento abarcada por este trabalho: “letramento refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam” (KLEIMAN, 1995, p. 46). É partindo desse lugar que buscarei apresentar as razões que me levaram a propor o ensino de língua portuguesa por meio do blog e do hipertexto.

Conforme já mencionei na introdução desta dissertação, ao desenvolver uma metodologia de pesquisa de tipo etnográfico pude chegar de uma maneira bastante precisa às práticas sociais de leitura e escrita dos alunos.

As rodas de conversa e as entrevistas informais confirmaram minhas suposições de que meus alunos, assim como tantos outros, estavam inseridos no letramento digital, cujas práticas cotidianas confirmavam outra suposição: frequente acesso às redes sociais. Ora, se para Soares (apud FREITAS, 2010, p. 40) o letramento digital pode ser concebido como:

(...) certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002 apud FREITAS, 2010).

E para Gomes, “conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos”, então, de fato, posso afirmar que as práticas sociais dos meus alunos estão inscritas nesses contextos, todavia, é preciso atentar para o que assevera Gomes: “não é o simples acesso às tecnologias digitais que pode trazer benefício ao aluno, ao cidadão, mas sim o uso que se fizer delas” (GOMES, 2011, p. 14). Por essa razão, comprehendo que nós professores temos um importante papel nesse cenário, uma vez que somos nós os representantes direto de uma, que, talvez seja a mais importante agência de letramento: a escola.

Posicionando-se sobre o papel da escola diante dos letramentos sociais dos alunos, Kleiman (2007) faz a seguinte consideração:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p.4).

Gomes (2011) parece concordar com esse posicionamento quando propõe que, “o letramento digital que já vem ocorrendo de forma espontânea em muitas comunidades de prática”, precisa da ação capacitada da escola, dos professores de maneira que venham contribuir para a formação e atuação consciente e crítica dos alunos, que segundo o autor não é bem isso que acontecendo:

O letramento digital (...) que já vem ocorrendo de forma espontânea em muitas **comunidades de prática** tem seus usos, em sua maioria, voltados para as formas hegemônicas de pensar e de participar, o que deixa de fora a leitura crítica e a alteridade. Constroem-se identidades globalizadas que repercutem ideias alheias, quase sempre alienadas e voltadas ao consumo. (GOMES, 2011, p. 14). (Grifo do autor).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordo os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa que aqui exponho três etapas. São elas: 3.1 A natureza da pesquisa; 3.2 Metodologia de exploração e 3.3 Metodologia de aplicação.

3.1 METODOLOGIA DE EXPLORAÇÃO

Nesta seção do capítulo, apresento a primeira etapa metodológica. Conforme mencionado na introdução, optei por iniciar a proposta didática que constitui a minha dissertação no Profletras a partir de uma etapa exploratória. Justifiquei a importância dessa etapa inicial, explicitando que era preciso: a) conhecer melhor os alunos por meio das suas práticas de letramento não escolar (para tanto, respaldei-me nas minhas hipóteses iniciais e b) rever minha própria prática docente a partir, agora, da adoção de uma nova abordagem teórica-metodológica para o ensino de língua materna, a saber: a abordagem da etnografia.

A primeira, que denomino de *metodologia de exploração*, consiste, como o próprio nome diz, em explorar as práticas cotidianas dos alunos, fora e dentro da escola, uma vez que é de interesse dessa pesquisa tentar interpretar as ações vivenciadas pelos

alunos, sejam elas experienciadas fora e/ou dentro do ambiente escolar, pois, como coloca Spradley (1979) apud André (2014):

(...) a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. (SPRADLEY apud ANDRÉ, 2012, p.19).

Dessa maneira, parece-me relevante pontuar que pesquisa de cunho etnográfico deve pautar-se pela interpretação das ações, sejam elas de ordem linguística ou não.

3.2 METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

Nesta seção do capítulo, apresento a sequência didática elaborada a partir dos dados gerados com a aplicação da metodologia de exploração. E em seguida, exponho a metodologia adotada para o seu desenvolvimento. Para isso, elaborei seis planos de aulas, os quais permitiram a realização das atividades propostas na sequência didática².

No laboratório de informática, os alunos acessaram o blog *Filmes Antigos Club – A nostalgia do cinema*³, que assim como o próprio nome sugere, aborda a temática de filmes antigos, verdadeiros clássicos da arte cinematográfica, além de dispor da indicação de treze endereços de blogs que falam sobre a sétima arte mundial: o cinema.

Nesse espaço, os alunos observaram e analisaram as diversas formatações que podem compor um, bem como seus links e os recursos audiovisuais disponíveis no ambiente.

4 RESULTADOS

Ao todo foram produzidos nove blogs, cujas análises foram permeadas por cinco categorias, das quais apresento três. São elas:a) autonomia na produção dos blogs; b) construção identitária do sujeito e c) habilidade de reconhecer os diferentes gêneros que constituem o blog.

² Sequência Didática disponível no trabalho completo.

³ <http://articlesfilmesantigosclub.blogspot.com.br/2011/12/apresentando-os-13-melhores-blogs-sobre.html>.

a) Autonomia na produção dos blogs

Em primeiro lugar, as escolhas temáticas variaram e isso contribuiu para que os blogs tivessem apresentações diversificadas. Foi possível perceber temas voltados para filmes de ação (3 blogs), comédia (1 blog), infantil (1 blog), romance (3 blogs) e aventura épica (1 blog). Vejamos algumas imagens que nos remetem a eles:

Blog 1: ação
(Vivendo de ação e aventura)



Blog 2: ação
(Cine-fã club)



Blog 3: ação
(Cidade de Deus)



Blog 4: comédia
(O auto da compadecida)



Blog 5: infantil
(Bob Esponja na escola)



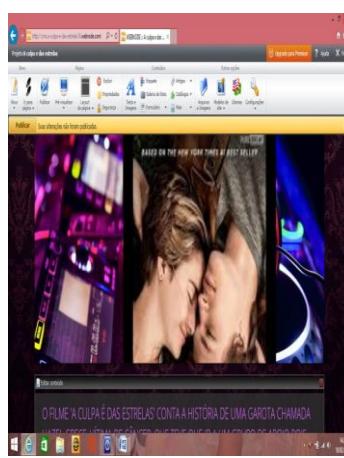
Blog 6: aventura épica
(Blog filmes 2014)



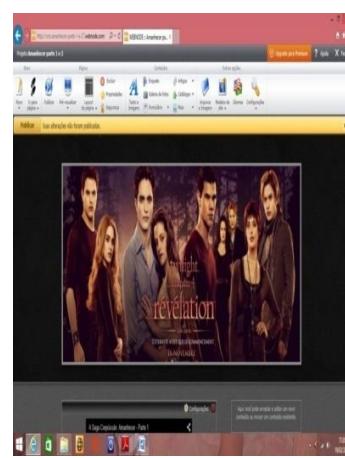
Blog 7: romance
(Proibido para menores)



Blog 8: romance
(A culpa é das estrelas)



Blog 9: romance
(Amanhecer parte 1 e 2)



Essa autonomia na escolha temática me faz retomar o que Terzi (2007) destaca ao analisar os resultados do seu projeto de letramento em Inhapi, Alagoas:

As transformações realizadas no uso da escrita por comunidades que sofreram a intervenção de projetos de letramento não se dão com a convivência e/ou sob a orientação daqueles que idealizaram e tornaram efetivos os programas. Ao contrário, elas representam uma espécie de libertação dos padrões introduzidos, para deles a comunidade se apropriar não como formas ideais, mas como conhecimentos a serem adaptados e utilizados de acordo com as necessidades, interesses, condições culturais e estrutura de poder locais. (TERZI, 2007, p.171).

b) Construção identitária do sujeito

O que primeiramente me chama a atenção na categoria construção identitária do sujeito aponta para o surgimento dos diferentes estilos nas produções dos alunos, muito ao contrário do que, até então, era frequente encontrar quando das demandas das propostas tradicionais, ou seja, daquelas que ocorriam fora da perspectiva pedagógica que aqui me propus a adotar.

O primeiro blog, (Blog 1) *Vivendo de ação e aventura*, de autoria de três meninos, faz-me flagrar essa explosão de força, de sentimento, não só no duplo uso da palavra “ação”, ela aparece não apenas no título do blog, como também sobreposta à imagem central escolhida para a primeira página (observemos a figura a seguir – *Ação em alta voltagem*). E ela, a protagonista da palavra ‘ação’, também acompanha o qualificador “alta voltagem”. Essa “ação” é, nos limites do blog, superdimensionada, a partir da composição visual: imagens secundárias de vários outros filmes de ação e, entre uma das imagens, uma que faz parte do chamado gênero hiper-realista – há a imagem explícita de um coração sendo transplantado.

Figura 1 - Blog 1 – Vivendo de ação e aventura - Tema



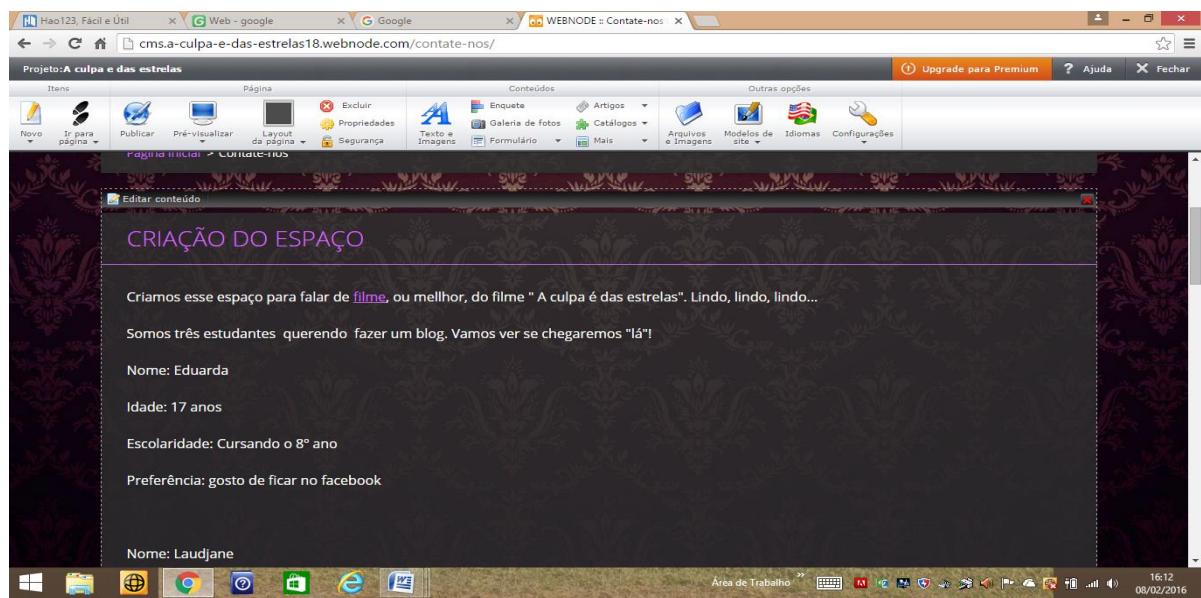
Ainda sobre o estilo, no (Blog 8) *A culpa é das estrelas*, um grupo se apresenta com um estilo diferente no que diz respeito à questão de gênero. Trata-se de um grupo constituído por meninas que escolheu um filme inserido na categoria drama/romance. As marcas do gênero feminino podem ser flagradas não apenas pelas escolhas das linguagens não verbais que acompanham a descrição da obra drama/romance.

Figura 2 - Blog 8 – A culpa é das estrelas

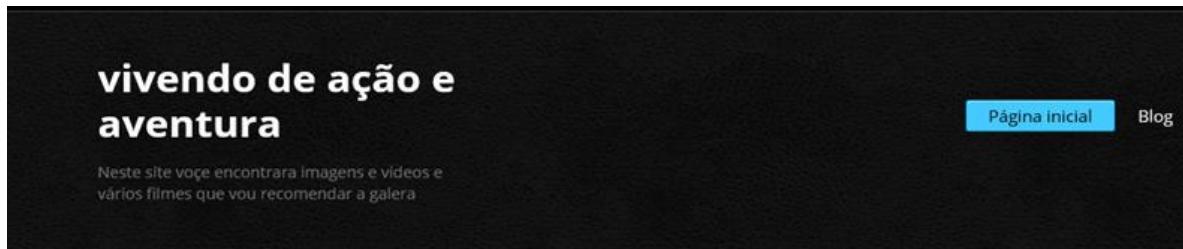


Mas também pela presença de um estilo emotivo e também hiperbólico (Lindo, lindo. Lindo...), mais culturalmente identificado como sendo do gênero feminino. Observe um trecho desse blog, em que uma das alunas se apresenta:

Figura 3 - Blog 8 – A culpa é das estrelas



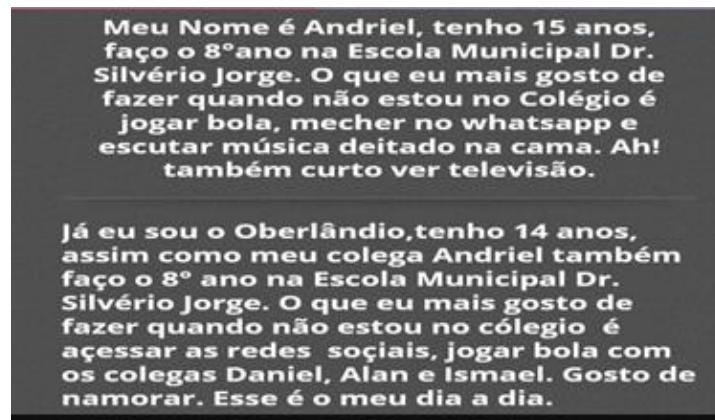
Ainda na categoria identitária do sujeito, o estilo informal e irreverente também faz parte do jeito jovem de ser. Vejamos como isso se manifesta nos blogs, como eles perceberam que eles tinham a autonomia para lançar mão de um estilo identificador de seu grupo.

Figura 4 - Blog 1 – Vivendo de ação e aventura

É o que fica claro quando nos deparamos com a construção textual desse grupo (Blog 1: *Vivendo de ação e aventura*) no espaço dedicado à identificação do que será possível encontrar no blog. Observe que os autores do blog direcionam bem seu público leitor, o que ocorre pelo uso do termo “galera”.

Um outro item que ainda identifico dentro da categoria b) Construção identitária do sujeito diz respeito às relações de alteridade que os alunos começam a estabelecer em relação a um outro, normalmente ao “outro” do colega. Claro está que ainda não se trata do estabelecimento da alteridade no sentido bakhtiniano das vozes. Contudo, entendo que essa alteridade em relação a um outro sujeito concreto da enunciação já pode ser um início para o estabelecimento de relações entre outras vozes, aí sim sociais, futuramente. Vejamos os casos:

No Blog 1: blog *Vivendo de ação e aventura*, especificamente na seção (link) dedicado à apresentação dos autores, temos o seguinte texto:

Figura 5 - Blog 1 – Vivendo de ação e aventura

Primeiramente, o aluno x se apresenta, discorrendo um pouco sobre si, sua idade, o que faz, seus hobbies; tudo isso mantendo uma coerência identitária em um texto

bem elaborado do ponto de vista da enunciação e da comunicação. Depois, o blog apresenta as características do seu co-autor, que, por sua vez, opta por marcar a sua diferença em relação ao colega a partir do uso do operador argumentativo que estabelece a ideia de contraste (ou oposição – *Já eu...*). Ele não tinha que fazer essa relação argumentativa, mas se posicionou em relação ao “outro” do seu colega, porque “ele” quis marcar a sua “alteridade”.

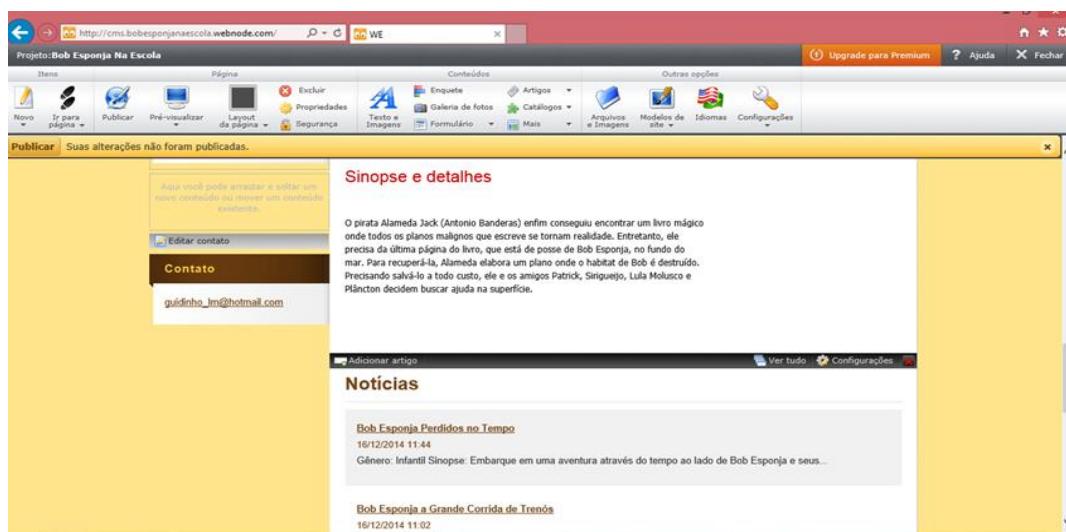
c) Habilidade de reconhecer os diferentes gêneros que constituem o blog

De acordo com Rojo (2015), a prática cotidiana nos permite conhecer e reconhecer os gêneros discursivos tanto “pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem”. (ROJO, 2015, p. 86).

Para Koch (2009), todo sujeito constrói, ao longo de sua vida, uma competência que a autora vai denominar de competência metagenérica, que na verdade, seria a capacidade de reconhecer os mais diversos gêneros textuais.

Possivelmente, foi essa competência que viabilizou que os alunos (Blog 5) *blog Bob Esponja na escola*, utilizassem determinados gêneros textuais de maneira adequada, conforme poderá ser observado no trecho a seguir:

Figura 6 - Blog 5 - Bob Esponja na escola - seção sinopse



Aqui, tem-se a sinopse do filme *Bob Esponja fora d'água*, que, conforme pode ser observado atende a proposta do gênero: texto relativamente curto; apresentação

sucinta dos principais fatos e manutenção do mistério do filme, sem o qual não há razão para a sinopse. Vejamos com mais detalhes como isso foi organizado:

Sinopse:

[Apresentação] O pirata Alameda Jack (Antônio Banderas) enfim conseguiu encontrar um livro mágico onde todos os planos malignos que escreve se tornam realidade. [Fatos – problema] Entretanto, ele precisa da última página do livro, que está de posse de Bob Esponja, no fundo do mar. Para recuperá-la, Alameda elabora um plano onde o habitat de Bob Esponja é destruído.

Precisando salvá-lo a todo custo, ele e os amigos Patrick, Sirigueijo, Lula Molusco e Plâncton decidem buscar ajudar na superfície. [Manutenção do mistério]

Além do desafio que, a meu ver, apresenta maior complexidade, o de descrever e comentar o desfecho, sem entregar o final da história, o grupo também se mostrou familiarizado com o tempo verbal (presente), para elaborar todo o texto: *ele precisa; que está de posse; Alameda elabora; Bob Esponja é destruído; ele e os amigos Patrick, Sirigueijo, Lula Molusco e Plâncton decidem buscar ajudar na superfície*.

Esse mesmo grupo lança mão de outro tipo de letramento na seção específica de apresentação pessoal, o que aponta para essa competência genérica a que me referi anteriormente com base em Koch.

Figura 7 - Blog 5 - Bob Esponja na escola - apresentação dos autores

Percebe-se que, além da estrutura composicional do texto – este em forma de tópicos; forma comum de ser vista em revistas específicas de adolescentes, tais como a *Capricho* – mudam-se tema e estilo. No que diz respeito ao tema, é a seção do blog específica para a circulação das informações do “mundo do privado”, do

individual [e como eles fazem isso bem!]. O estilo segue coerentemente: uso de perguntas retóricas e descrições de “*hobbies*”, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização dos procedimentos de geração de registros tais como as rodas de conversa e as entrevistas informações, os alunos confirmaram a suposição que eu tinha de que a maioria deles estava inserida nas práticas de leitura e de escrita dos ambientes digitais, especificamente nas redes sociais dowhatsApp e do facebook.

Compreender que a língua é um instrumento de poder, cujas variações são valoradas socialmente, a fim de que assim se mantenha a hegemonia linguística das classes econômicas mais favorecidas, justamente por ser essa classe a “suposta praticante” da variação linguística escolhida como a representação da língua “correta”, colocou em xeque a minha relação com o ensino de língua portuguesa.

Essas considerações fizeram-me chegar a Street (2014), teórico que propõe que o ensino de língua materna deve partir do contexto social do aluno. Para o teórico, considerar as práticas sociais dos alunos permitirá que as práticas de letramento trabalhadas pelas escolas saiam do campo da abstração para a realidade, o que implica em considerar a heterogeneidade da língua.

Essa abordagem de ensino foi denominada por Street de letramento ideológico e opõe-se ao que ele chamou de letramento autônomo, cujo ensino parte da concepção de língua homogênea, que sustenta que a apropriação do letramento dar-se de maneira autônoma, neutra e pode ser mensurada.

Interessante considerar que entrar em contatos com essas propostas teóricas provocaram em mim dois efeitos imediatos. O primeiro se apresentou em forma de “choque”, pois muito, ou tudo, da minha prática pedagógica vinha dessa abordagem autônoma de letramento e isso me trouxe certo desconforto. O outro efeito, não tão imediato, veio em forma de reflexão possibilitada, principalmente pelo meu acesso às práticas linguísticas dos alunos em contexto extra-escolar. Era praticamente

impossível negar toda a discussão que esses teóricos vinham fazendo se eu tinha ali na minha sala de aula toda aquela realidade sendo apresentada.

A partir dessas constatações, comprehendi que era necessário posicionar-me diante dos fatos e foi aí que optei por travar um embate com a ideia de língua única como valoração ideológica. Essa escolha levou-me à noção de tema proposta por Bakhtin e seu Círculo (1929/1990), que defende que língua é interação, ou seja, é por meio do diálogo, da enunciação que a língua se concretiza.

Dessa maneira para Bakhtin, língua é discurso e discurso é ideologia, portanto qualquer que seja a representação que tenhamos de língua essa representação se sustenta em uma ideologia, logo, se a ideologia é passível à mudança, a representação de língua também é: “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1990, p. 15).

Entre os resultados destaco que as produções dos blogs chamou minha atenção para a presença de aspectos discursivos e linguísticos bem mais complexos em relação aos que os alunos normalmente utilizavam nas suas produções fora do ambiente digital, a saber: escolha mais autônoma de uso de diferentes gêneros constitutivos da estrutura hipertextual do blog; constituição identitária social pelo estilo e estabelecimento de autoria na tensão identidade/alteridade; redimensionamento dos papéis sociais marcados na sala de aula, escolhas de processos de retextualização; e adequação no uso das modalidades oral e escrita.

Os resultados ainda mostraram que o uso do suporte digital do blog colaborou para a instauração de deslocamentos discursivos tanto do professor como dos alunos em relação à noção de tema, no sentido bakhtiniano, de língua única como valoração ideológica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail/V. N. VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5^a ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In. PRETI, Dino. et. al. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações / USP, 1997.
- CINEMA BRASILEIRO. Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/>. Acesso em 11 jul. 2014.
- COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução de Marcos Bagno. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inês Probst (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em www.letramento.iel.unicamp.br/.../Letramento_e_implementacoes_Kleiman.p. Acesso em: 21 out. 2015.
- KOCH, Ingredore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA: fundamentos teóricos. Rede São Paulo de Formação Docente, São Paulo, 2012.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PEREIRA, Andréa. Ensino de língua portuguesa a distância e constituição do sujeito pela escrita. In. HANNA, Vera Lucia Harabagi. **Letras no terceiro milênio**: diálogos transdisciplinares. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.
- ROJO, Roxane. Moura, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. In. KLEIMAN, Ângela B. CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.