



**ANAIR VALENIA MARTINS DIAS**

**RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO  
AUTOBIOGRAFIA MEDIADAS POR TECNOLOGIAS  
DIGITAIS**

**Campinas,  
2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ANAIR VALENIA MARTINS DIAS**

**RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA  
MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo**

**Tese de Doutorado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem, da  
Universidade Estadual de Campinas, para  
obtenção do Título de Doutora em  
Linguística Aplicada, na área de  
Linguagem e Tecnologias.**

**Campinas,  
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP**

D543r

Dias, Anair Valenia Martins

Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais / Anair Valenia Martins Dias. -- Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Roxane Helena Rodrigues Rojo.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua materna – Estudo e ensino. 2. Gêneros discursivos. 3. Ambiente virtual de aprendizagem. 4. Avatares. 5. Multiletramentos. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**Informações para Biblioteca Digital**

**Título em inglês:** Reception and production of autobiographical genre mediated by digital technologies.

**Palavras-chave em inglês:**

First language teaching

Discourse genre

Virtual learning environment

Avatars

Multiliteracies

**Área de concentração:** Linguagem e Tecnologias.

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada.

**Banca examinadora:**

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Eliana Dias

Jacqueline Peixoto Barbosa

Petrlson Alan Pinheiro da Silva

**Data da defesa:** 25-02-2013.

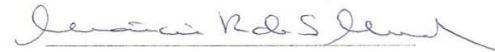
**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça



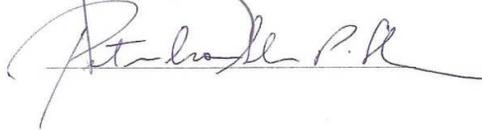
Eliana Dias



Jacqueline Peixoto Barbosa



Petilson Alan Pinheiro da Silva



Clecio dos Santos Bunzen Júnior

---

Anna Christina Bentes

---

Inês Signorini

---

IEL/UNICAMP  
2013



Dedico este trabalho a meu marido, Célio, pelo apoio incondicional e pelas demonstrações de amor, respeito, admiração e cuidados dispensados aos nossos filhos nas inúmeras vezes em que estive ausente.

Aos meus filhos, Eduarda e Augusto, que me ensinam a cada dia a ser melhor para eles e para o mundo.

À minha mãe Amary Martins de Sousa e ao meu irmão Geraldo Valério Martins, que, cada um a seu modo, não mediram esforços para me apoiar e incentivar.

Aos meus tios Sócrates, Mary e Geraldo, que sempre valorizaram os meus fazeres.

À Roxane, que acreditou em mim e que, nessa trajetória, se transformou em uma querida amiga.



## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo, que me apoiou durante a execução desta Tese de forma firme e forma comprometida com a minha formação como pesquisadora e com a temática por mim desenvolvida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, pelas estimadas e valiosas contribuições ao meu trabalho no momento de sua Qualificação e pela participação também no momento de sua defesa.

Ao Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva, por integrar a Banca Examinadora para a defesa de minha Tese e pela leitura atenta e comentários inestimáveis para o aprimoramento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Dias, por aceitar participar em minha banca de defesa e pelas discussões apresentadas ao meu trabalho no momento de sua defesa, o que contribuiu para que eu repensasse algumas questões neste estudo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacqueline Peixoto Barbosa, pela rica discussão no momento de minha defesa que, com certeza, contribuíram para que o meu trabalho se aprimorasse ainda mais.

Ao Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Christina Bentes e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Signorini, pelo aceite em fazerem parte da Suplência de defesa e pelo apoio assim demonstrado a este estudo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Christina Bentes, pelas valiosas contribuições e ensinamentos na Qualificação do meu projeto de pesquisa e pela amizade e interlocução durante todo o meu percurso no Curso.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, que, no momento de Qualificação de Tese, me fez refletir sobre aspectos que até então eu não havia abordado em minha investigação.

A todos os meus colegas de orientação e de Curso, que na caminhada se tornaram amigos. À amiga Cláudia, pela interlocução, por nossas viagens, pela revisão cuidadosa e, principalmente, pelas muitas risadas que demos juntas.

À Capes, pelo apoio em quase todo o período de desenvolvimento de minha pesquisa.

Ao Cláudio Platero, pelo carinho e pronto atendimento quando dele precisei. Ao Miguel, à Rose e aos demais funcionários que trabalham na Secretária de Pós-graduação do DLA, pelo comprometimento e colaboração.

Aos alunos(as) participantes desta pesquisa, que tão bem receberam a minha proposta, se comprometendo a participar do Curso e das atividades apresentadas.

À Prof<sup>a</sup> de Língua Portuguesa Andréa Aparecida Lemos, que prontamente acolheu a minha proposta de investigação, não somente cedendo a sua turma para a realização do meu estudo, mas também participando ativamente de todas as etapas do Curso desenvolvido. À Prof<sup>a</sup> Laboratorista Débora Nóbrega, que também prontamente apoiou a minha proposta de pesquisa, se envolvendo e trabalhando arduamente juntamente com toda a equipe.

À minha mãe, irmão, tios e primos, a quem amo e que fazem parte de minha “história de vida”.

Às minhas amigas Márcia, Ju, Junia, Lulude, Jorcelina, Ana Cláudia, Dani e tantas outras que, de uma forma especial, fizeram parte dessa trajetória.

*Aos meus familiares – Célio, Eduarda e Augusto – pelo amor, paciência e, especialmente, pela fé em minha capacidade como pesquisadora.*

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender e refletir sobre o ensino de língua materna mediado pelas tecnologias e, além disso, tentar apontar caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas. Para isso, optei por ministrar um curso para alunas(os) do 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que possuía laboratório de informática funcionando, no município de Uberlândia/MG. O curso foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro de 2009 e organizado em torno de alguns eixos norteadores: (i) a definição do estudo de um gênero específico, a autobiografia, a partir do qual estudamos uma cadeia de gêneros; (ii) a utilização de uma proposta metodológica com base em uma sequência didática para o estudo do gênero autobiografia; (iii) o estudo de um aspecto linguístico significativo para o gênero abordado; (iv) o desenvolvimento de avatares, pelos alunos participantes do curso, com o objetivo de potencializar a recepção e a produção do gênero autobiografia e (v) a utilização da plataforma de ensino virtual TelEduc na efetivação do curso proposto. Como pressuposto teórico, filiei-me às perspectivas teóricas de Bakhtin (2003[1952-1953]) para discutir sobre os gêneros discursivos; de Swales (2004) para refletir sobre aspectos referentes à cadeia de gêneros; de Dolz e Schneuwly (2004[1996]) para discutir sobre sequência didática; de Lejeune (2008) para abordar questões referentes ao estudo do gênero autobiografia; de Koch (2003), (1996) e Travaglia (2011) para refletir sobre os usos significativos dos elementos coesivos, de Kalantzis; Cope (2006), (2003) e de Rojo (2009) para refletir sobre os multiletramentos. No desenvolvimento desta investigação busquei, portanto, mostrar que a utilização dos laboratórios de informática nas escolas deve partir de um fazer pedagógico significativo para o aluno. Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino de língua materna pode ser potencializado pelo estudo dos gêneros discursivos em ambientes virtuais, bem como pelo trabalho pedagógico com avatares. Esse fato ficou evidenciado quando observei que os alunos-adolescentes, ao desenvolverem as atividades propostas durante o curso de produção de autobiografias, não promoveram distinção entre a sua própria história de vida e a história de vida do seu respectivo avatar. Esse aspecto especificamente foi importante porque favoreceu a recepção e a produção do gênero em questão, sendo o envolvimento dos alunos-adolescentes com a escrita redimensionado quando passaram a escrever sob a égide de seu avatar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua materna, gênero discursivo, autobiografia, ambientes virtuais de aprendizagem, avatar, multiletramentos.



## ABSTRACT

This research aims at reflecting and understanding the teaching of mother tongue mediated by technologies, trying to point out ways that can contribute to the changes in the way of teaching in public schools. For this, I chose to teach a course for the 9th grade students from a public elementary school in Uberlândia/MG, where there was a computer lab working. The course was developed between August and December 2009 and organized with some guiding principles: (i) the definition of the study of a specific gender, autobiography, from which we studied a chain of genders, (ii) the use of a methodology based on a didactic sequence for the study of the autobiography gender, (iii) the study of a significant linguistic aspect to the gender approached, (iv) the development of avatars by the participants of the course, in order to enhance the production and reception of the autobiography gender and (v) the use of a virtual learning platform – the TelEduc - on which the proposed course was based. As a theoretical assumption, I based on the theoretical perspectives of Bakhtin (2003 [1952-1953]) to discuss discursive genders, of Swales (2004) to reflect on aspects relating to the chain of genders, of Dolz and Schneuwly (2004 [1996 ]) to discuss about didactic sequence; of Lejeune (2008) to deal with issues related to the study of the autobiography gender; of Koch (2003), (1996) and Travaglia (2011) to reflect on the significant uses of cohesive elements of Kalantzis; of Cope (2006), (2003) and of Rojo (2009) to reflect on multiliteracy. In developing this research I tried to show that the use of computer labs in schools should happen with a pedagogical work that is meaningful to the student. In this sense, I can say that the teaching of the mother tongue can be enhanced by the study of genders in virtual environments, as well as by the use of a pedagogical method with avatars. This fact became evident when I observed that the students, in developing the proposed activities during the course of producing autobiographies, did not distinguish their own life stories from the life stories of their respective avatar. This aspect was particularly important because it favored the production and reception of the gender in question and resized the involvement of the students with their writings when they started writing under the aegis of their avatars.

**KEYWORDS:** First language teaching, Discourse genre, Virtual learning environment, Avatars, Multiliteracies.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Escola que foi palco para a coleta de dados desta pesquisa .....	85
Imagem 2: Alunos trabalhando na plataforma TelEduc .....	86
Figura 1: Ambiente TelEduc com a página inicial do Curso implementado.....	88
Figura 2: Ambiente TelEduc .....	89
Gráfico 1: Faixa etária dos alunos-adolescentes que participaram do Curso..	93
Quadro 1: Organização dos Módulos do Curso .....	102
Imagem 3: Aluno em processo de criação de seu avatar.....	111
Imagem 4: Aluno em processo de criação de seu avatar. ....	111
Quadro 2: Organização da cadeia de gêneros estudadas ao longo do desenvolvimento do Curso .....	113
Figura 3: Visão geral da ferramenta Perfil, em que são exibidos os nomes dos integrantes do Curso .....	116
Figura 4: Um dos Perfis escrito pelos alunos .....	116
Figura 5: Escolha do formato e cor de rosto e olhos, formato do rosto e cor da pele .....	125
Figura 6: Possibilidades para escolha de roupas e acessórios .....	125
Figura 7: Visão panorâmica e em <i>zoom</i> dos avatares a serem produzidos ..	126
Gráfico 2: Representação da incidência do uso dos elementos temporais nas produções iniciais e finais dos alunos .....	155
Gráfico 3: Produções escritas iniciais e finais dos alunos AA_8, AA_14, AA_17 E AA_19 .....	157



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>11</b>
Introdução .....	11
1.1 Orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa .....	12
1.1.1 Diretrizes Básicas Municipais Para o Ensino De Língua Portuguesa .....	12
1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, de 1998 .....	16
<b>CAPÍTULO 2 - ENSINO DE GÊNERO POR MEIO DE CADEIAS DE GÊNERO</b> .....	<b>23</b>
2.1 A abordagem de ensino e o trabalho com os gêneros discursivos .....	23
2.2 Sequência didática: uma proposta metodológica .....	31
2.3 Cadeia de gêneros .....	38
<b>CAPÍTULO 3 – O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA</b> .....	<b>43</b>
Introdução .....	43
3.1 O gênero autobiografia – escrita de sua própria história de vida .....	45
3.2 Autobiografia como gênero discursivo .....	53
3.3 Os marcadores temporais no gênero autobiografia .....	57
<b>CAPÍTULO 4 – A TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	<b>63</b>
4.1 Multiletramentos, multisseioses e multimodalidades .....	63
4.2 Os avatares – a semiotização do sujeito navegante .....	77
<b>CAPÍTULO 5 – A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO EM AVA: METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>81</b>
5.1 Interesses dos alunos inseridos em uma sociedade tecnológica .....	81
5.2 Contexto de realização da pesquisa .....	82
5.3 Trabalhando em ambiente virtual de aprendizagem .....	85
5.4 Alunos-adolescentes: protagonistas do cenário escolar .....	92
5.5 A sistematização do Curso .....	100
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DO CURSO PROPOSTO: O ESTUDO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	<b>105</b>
6.1 O início do percurso .....	105
6.2 Análise da cadeia de gêneros produzida .....	112
6.3 O início do processo de semiotização dos alunos-adolescentes .....	122
6.4 As multisseioses e suas significações nos avatares produzidos .....	123
6.4.1 Análise dos avatares dos alunos-adolescentes .....	127
6.4.2 Análise dos avatares das alunas-adolescentes .....	131
6.5 Os processos identitários nas autobiografias dos alunos .....	133
6.6 A sequência didática para o ensino do gênero autobiografia .....	145
6.7 O ensino dos marcadores linguísticos temporais .....	150

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO

As motivações que conduzem ao desenvolvimento desta pesquisa surgiram a partir da minha trajetória profissional como docente e coordenadora pedagógica das áreas de Língua Portuguesa e Literatura das escolas públicas municipais na cidade de Uberlândia/MG. Atuando como professora do Ensino Fundamental há dezessete anos, algumas questões referentes às tecnologias digitais e suas aplicabilidades na educação começaram a despertar a minha atenção, interesse e questionamentos, cujo teor se intensificou nos últimos cinco anos. Nesse período, assumi a coordenação pedagógica das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, tornando-me responsável pelo processo de formação continuada dos professores dessas disciplinas em âmbito municipal.

Na função de Coordenadora, constatei que o município já oferecia um número razoável de computadores por escola. Mais especificamente, tomei conhecimento de que, no total de 52 escolas de Ensino Fundamental, 51 delas estavam equipadas com laboratórios de informática, sendo 14 localizadas na zona rural<sup>1</sup>. Cada laboratório de informática possuía em média de 24 máquinas, totalizando aproximadamente um quantitativo de 1.224 equipamentos instalados. A previsão era que esses laboratórios atendessem um total de 37.496 alunos nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

Em cada laboratório, trabalha um profissional da educação com formações variadas, ou seja, Pedagogia, Letras, Geografia, dentre outras áreas de ensino, cuja função é a de desenvolver atividades que têm como suporte as propostas enviadas pelos professores dessas diversas áreas de ensino. Ou seja, o professor do município planeja a aula e os laboratoristas (como são chamados os profissionais que atuam nos laboratórios de informática) ficam responsáveis por inserir as propostas no meio digital, usando os *Softwares* de autoria disponibilizados pela instituição como o *JClick Author*<sup>2</sup> e o *Visual Class*<sup>3</sup> até o

---

<sup>1</sup> Dados atualizados na Secretaria Municipal de Educação, em fevereiro de 2013.

<sup>2</sup> O *JClick Author* é um *Software* livre que permite a criação de conteúdos educativos digitais. As atividades multimídia criadas, como palavra-cruzada, quebra-cabeça, exercícios com

ano de 2012. A partir de 2013 foram incorporados o *Hot Potatoes*<sup>4</sup>, Exe Learning.

Parece ser coerente que a responsabilidade de elaborar e ministrar as aulas fique sob a tutela dos professores de cada área, visto que são esses profissionais os mais preparados para a condução de práticas de ensino da sua disciplina, condizentes com a metodologia e as abordagens teóricas mais apropriadas e adequadas às Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

Estando à frente da coordenação – e, portanto, responsável pela promoção da formação continuada dos docentes das áreas de Língua Portuguesa e Literatura (que são aproximadamente 200 profissionais) – deparei-me inúmeras vezes com algumas situações intrigantes que me conduziram a uma busca de respostas e possíveis soluções para os problemas observados. Uma das últimas situações foi a solicitação do Núcleo de Tecnologia e Educação – NTE – para que eu empreendesse a análise de uma aula proposta por uma professora de Língua Portuguesa. Em seu planejamento, a professora utilizou o *Software* de autoria *Everest*, que a Secretaria de Educação também disponibiliza em todos os laboratórios de informática das escolas, e propôs atividades centradas em correspondência semântica, preenchimento de lacunas, escolha do item correto, dentre outras.

Em minha avaliação, essas atividades poderiam impedir o aluno de assumir uma postura mais ativa, criativa e reflexiva diante do ensino da língua materna. Além disso, esse procedimento fugia das orientações oficiais das Diretrizes Básicas, que indicam que o aluno deve aprender fazendo, interagindo com os conteúdos disponibilizados em situações de práticas reais e usos concretos da

---

textos, caça-palavras, dentre outras, podem ser visualizadas em diversos sistemas operacionais como *Windows*, *Linux*, *Mac OS X* e *Solaris*.

<sup>3</sup> O *Visual Class* é um *Software* de autoria com o qual se podem desenvolver projetos multimídia, como: aulas (com atividades de: tabuada, caça-palavras, palavra-cruzada etc.), palestras, livros eletrônicos, dentre outros.

<sup>4</sup> *Software* educacional desenvolvido no Canadá utilizado para o desenvolvimento de objetos digitais, ou seja, atividades para serem disponibilizadas na rede de *Internet*.

<sup>5</sup> Documento que orienta o processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública do município, cujo Sumário encontra-se no Anexo 3 desta pesquisa.

língua. Em meu entendimento, as atividades pedagógicas propostas eram inadequadas, já que favoreciam uma postura mais passiva do aprendiz frente ao aprendizado da língua. Seria mais produtivo se o aluno fosse exposto a atividades que demandassem uma postura “*responsiva ativa*”, nas quais ele fosse levado a “concordar ou discordar (total ou parcialmente), completar, adaptar, aprontar-se para executar” a tarefa solicitada (BAKHTIN, 1975, p. 291), ou seja, interagir com o processo que estava vivenciando, produzindo sentido sobre o que estava aprendendo.

Aprofundando minhas reflexões sobre o tema, e partindo de minha atuação como Coordenadora de área, observei que o professor, muitas vezes, não ministrava suas aulas no laboratório de informática em uma perspectiva mais sócio-interacionista por falta de conhecimentos específicos para tais procedimentos. Mais especificamente, a instituição na qual o professor trabalha (ou seja, a Secretaria Municipal de Educação do município) e/ou o Curso de graduação que frequentou não aprofundaram as questões teóricas e pedagógicas necessárias para a implantação desse estilo de ensino. Além dessas dificuldades mais gerais, o professor, quando passa a atuar na rede municipal de ensino, não recebe orientações pedagógicas que mostrem linhas de ações potencialmente produtivas que o auxiliem a adotar, de forma eficiente, as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (doravante, AVA). Em relação à última dificuldade mencionada, o que geralmente ocorre é que o professor não passa por um processo de “letramento digital”, para uso em atividades de ensino-aprendizagem, que o capacite para uma possível elaboração de materiais didáticos para o meio digital, que desenvolvam atividades para o processo de ensino aprendizagem e que facilitem práticas de sala de aula centradas na interação.

Nessa perspectiva reflexiva, um trabalho desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem – AVA – justifica-se, além de ser uma necessidade da sociedade contemporânea, por: i) possibilitar aos alunos acesso aos novos letramentos, tais como, os multissemióticos e os digitais ii) promover situações

diversas de interação entre os colegas da turma, entre os alunos e os professores e entre os alunos e os materiais pedagógicos disponibilizados; iii) promover debates em *chats* e fóruns de discussão e iv) trabalhar individual e coletivamente atividades de refacção de produções escritas. Além disso, há a possibilidade de desenvolver práticas de leitura que incluem saber ler e entender textos em formatos digitais, bem como reunir conhecimentos, fornecer e adquirir informações relevantes, tanto para situações particulares vivenciadas, quanto para a compreensão de condutas mais sensatas e adequadas aos ambientes digitais.

Refletindo sobre essa realidade, a partir de três hipóteses específicas – os limites na formação prévia dos educadores, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos para usar a tecnologia e a noção precária sobre o potencial pedagógico de uso das ferramentas digitais, surgiram algumas questões que me fizeram promover deslocamentos em busca de possíveis respostas. Considerei que, dada a minha preocupação com a prática de ensino, seria importante não só refletir teoricamente sobre essas questões, mas vivenciá-las de maneira prática, de modo a poder entender seus limites a partir da perspectiva de um professor e fazer sugestões de diretrizes que pudessem ser aplicadas em sala de aula.

Assim, para tentar responder às minhas inquietações, optei por ministrar um Curso em uma das escolas da rede municipal que possui laboratório de informática e computadores conectados à *Internet*. Esse Curso previa módulos presenciais e a distância e tinha como público alvo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Seguindo as diretrizes dos PCNLP<sup>6</sup>, o conteúdo programático era o estudo de um gênero discursivo – a autobiografia – com ênfase no ensino de língua, já que ensino de língua em contexto, em situação de uso pelos alunos, era outra preocupação que eu tinha como Coordenadora.

Optei por usar a plataforma livre de ensino TelEduc, já adotada em outras iniciativas de ensino em AVA e discutida pela literatura sobre o assunto. Esses

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental).

estudos ressaltam as vantagens dos recursos que possibilitam momentos de interação nos fóruns e *chats*, melhor organização do material pedagógico a ser utilizado, dentre outras.

Seguindo essas decisões, tentei reconstruir um percurso de pesquisa e reflexão que seria o mais plausível para um professor da rede que tentasse, de forma independente, utilizar tecnologia na sua sala de aula e que tivesse uma postura teórica semelhante à minha. Assim, iniciei meus estudos analisando os documentos oficiais – as Diretrizes Básicas para o Ensino de Língua Portuguesa do Município e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, em busca de caminhos possíveis<sup>7</sup>. Esse estudo revelou limites e possibilidades oferecidas por esses documentos, sendo que as orientações dos PCNs sobre estudo dos gêneros discursivos pareceram mais promissoras para um trabalho no meio digital. Constatei, também, que ambos os documentos não refletem de forma aprofundada sobre o uso da tecnologia na sala de aula de língua materna.

Ao analisar as Diretrizes Básicas para o Ensino de Língua Portuguesa do Município, percebi que essa questão sequer é mencionada. Isso se torna problemático já que, na contemporaneidade, há a necessidade de um ensino de língua que busque trazer as tecnologias digitais para a sala de aula, a fim de atender às expectativas dos alunos por um ensino em consonância com sua realidade, que é permeada por *ipods*, câmeras, celulares, *tablets*, TVs digitais, dentre outros aparatos eletrônicos.

Por optar em explorar gêneros discursivos como ponto de saída e de chegada do ensino de língua materna (orientação dos PCN), busquei revisar, na construção do Curso, a literatura relacionada ao tema em questão, de modo a poder oferecer para o professor noções mais aprofundadas das referências teóricas mencionadas nos PCN. Ou seja, o Curso, ministrado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, poderia servir como diretriz para a sala de aula do

---

<sup>7</sup>Vale salientar que as escolas, bem como a Secretaria Municipal de Educação, não contam com um documento oficial específico que discuta o ensino mediado pelas tecnologias digitais.

professor. Assim, discuti, neste trabalho, as noções de gênero propostas por Bakhtin (2003[1952-53/1979]) e Bronckart (2003). Terminei com a apresentação de uma proposta de didatização de gênero como objeto de ensino exposta por Dolz e Schneuwly (2004[1996]). Seguindo as orientações teóricas dessa última proposta, selecionei um gênero específico – a autobiografia – e um aspecto linguístico-textual para ser discutido: elementos dêiticos temporais, bem como o uso de expressões que marcam o tempo passado e que são importantes para a progressão temática e textual da escrita.

Nessa direção, revi noções básicas dos estudos de Bakhtin (2003[1952-1953]), explorei os estudos de Bronckart (2003) e, finalmente, foquei minha revisão teórica nos estudos sobre gênero de Dolz e Schneuwly (2004[1996]). Esses dois últimos autores sugerem propostas de didatização do gênero como objeto de ensino e, justamente por isso, suas propostas tendem a ser úteis e atrativas para os professores comprometidos em desenvolver um trabalho com a língua e o texto.

Acatando a orientação de didatização do gênero, escolhi um aspecto linguístico-textual que, em meu entendimento, era central para a construção do gênero autobiografia (alvo também de minha investigação): marcadores temporais. É importante ressaltar que a escolha do gênero autobiografia ocorreu devido à minha preocupação em motivar os alunos, na situação presencial, a refletirem sobre a sua própria identidade.

As perguntas de pesquisa que nortearam este estudo foram organizadas em dois eixos principais: o primeiro em relação ao ensino de Língua Portuguesa e o segundo sobre a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as principais questões foram:

1) A utilização de uma Sequência Didática<sup>8</sup> (doravante, SD) para o ensino do gênero autobiografia favorece a compreensão desse gênero? Contrastando as produções iniciais e finais realizadas pelos alunos, quais mudanças significativas podem ser identificadas?

2) O estudo do gênero autobiografia favorece a aprendizagem dos marcadores temporais por parte dos alunos?

3) Partindo da hipótese de que, ao se expressar por meio de seu avatar, o aluno se envolveria mais com as suas produções escritas e com os estudos linguísticos propostos, pergunta-se: a utilização de avatares – ou de outros artefatos/ferramentas multimodais ou hipermediáticas – no ensino de língua auxilia o aluno a dominar aspectos linguísticos necessários para a produção de textos autobiográficos? Como?

Subjacente à terceira questão estava a hipótese de que a autobiografia é um gênero que propicia ao escritor a oportunidade de refletir sobre a sua própria história de vida. Assim, explorando esse gênero, os alunos poderiam ter a oportunidade de resgatar aspectos de sua identidade, tendo em vista que essa não é fixa e imutável e pode se modificar ao longo dos processos históricos vividos (HALL, 2000).

Sobre o aspecto linguístico-textual a ser abordado, a minha expectativa era que os alunos dominassem (ao final do estudo), com segurança, os marcadores linguísticos temporais e que o trabalho com o gênero discursivo autobiografia favorecesse esse tipo de aprendizagem. Ou seja, minha expectativa era a de que os alunos se tornassem proficientes no uso desses elementos e passassem a compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos marcadores linguísticos escolhidos por eles e usados para promover a progressão temática de sua produção escrita.

---

<sup>8</sup> Conforme Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática pode ser entendida como várias atividades desenvolvidas em contexto escolar, de forma organizada e sistemática, com um gênero textual oral ou escrito.

Esse conjunto de expectativas foi gerado a partir da leitura de pesquisas que sugerem que o ensino de Língua Portuguesa se organize em torno do estudo dos gêneros discursivos por meio de SDs (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996]; ROJO, 2008; 2006). Essa orientação tem sido bem recebida, visto que prevê a possibilidade de sistematização do ensino de língua por meio do trabalho com os gêneros em SDs e capacita os alunos para a recepção e produção de textos dos gêneros estudados.

Como uma das possibilidades para a prática de sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004[1996]) propõem, então, a didatização dos gêneros por meio do trabalho com sequências didáticas. Assim, a primeira pergunta de pesquisa teve o intuito de verificar na prática como a didatização do gênero autobiografia poderia favorecer o domínio desse gênero. Para isso, a proposta foi confrontar as produções iniciais e finais realizadas pelos alunos para observar indícios de mudanças<sup>9</sup>.

Em relação à utilização de ambiente virtual de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, esse estudo visou à investigação das seguintes questões:

1) Por meio da análise dos elementos multissemióticos utilizados na construção dos avatares – roupas e acessórios, tipo de cabelo, cor da pele, olhos – e, principalmente, das autobiografias escritas, é possível identificar traços identitários dos estudantes em diálogo com a identidade virtual criada para o seu avatar?

2) Como a utilização de avatares, em atividade de escrita do gênero autobiografia, interfere no processo de produção de discurso sobre si?

Embora as expectativas teóricas que orientaram o estudo fossem coerentes com as propostas oficiais e a didatização de gêneros fosse uma alternativa promissora para a prática de sala de aula, discussões de pesquisa em seu

---

<sup>9</sup> Essa metodologia de trabalho faz parte da proposta de sequenciamento didático dos autores Dolz e Schneuwly, que será explicitada no Capítulo 5, em que discorro sobre o curso.

estágio inicial, assim como a avaliação crítica da experiência pedagógica proposta, levaram-me a observar questões que precisavam ser revistas em relação à adequação do gênero autobiografia ao público-alvo previsto no estudo – alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Como os alunos-adolescentes, em geral, não gostam de se expor, falar sobre os seus conflitos interiores tão comuns nessa faixa etária, avalei que a criação de um avatar seria um caminho mais produtivo para as atividades de produção escrita do gênero estudado e para o envolvimento dos alunos-adolescentes na proposta de Curso apresentada. Essa ideia alternativa foi negociada com os alunos e norteou a continuidade do Curso naquele semestre.

Seguindo a proposta do Curso, participei diretamente das aulas para uma melhor observação e envolvimento na avaliação dos recursos utilizados, da metodologia aplicada e da aprendizagem dos alunos.

### **Estrutura geral da tese**

A partir da pesquisa, que foi brevemente exposta, o trabalho está organizado da seguinte maneira. O **Capítulo 1** apresento e discuto alguns aspectos dos documentos que norteiam o trabalho dos professores em sala de aula – os PCNs e as Diretrizes Básicas para o Ensino de Língua Portuguesa da rede municipal – e procura refletir acerca da necessidade de ampliação das perspectivas teórico-práticas em relação ao ensino de gêneros discursivos e ao uso da tecnologia para o ensino de língua.

No **Capítulo 2**, a atenção é voltada para a apresentação e discussão das teorias sobre gênero que julguei relevantes para o presente estudo. Ganham foco, então, as teorias de Bakhtin, de Bronckart e de Dolz e Schneuwly. A teorização sobre cadeia de gêneros será abordada a partir dos pressupostos teóricos de Fairclough, (2003); Fairclough (2001) e Swales (2004). Discuto, ainda, nesse capítulo, a proposta de didatização do gênero por meio da utilização da metodologia de ensino sequenciação didática.

No **Capítulo 3** discuto as teorias subjacentes ao gênero autobiografia, procurando entendê-lo como um gênero que, em estudo, permite que ocorra uma reflexão acerca de sua própria identidade por parte dos sujeitos alunos envolvidos no processo. Além disso, proponho uma reflexão acerca dos efeitos de sentidos produzidos pelo uso dos elementos linguísticos da dimensão temporal no gênero autobiografia.

Início o **Capítulo 4** com o estudo dos multiletramentos, das multimodalidades e das multissemoses que são constituintes fundamentais dos textos contemporâneos e relevantes para o estudo da recepção e produção do gênero estudado. Em seguida, discuto sobre as relações entre o processo de criação de avatares e suas implicações no estudo do gênero discursivo autobiografia, bem como sobre o processo de constituição/expressão identitárias. No **Capítulo 5** apresento o contexto de realização da pesquisa, os sujeitos, alunos-adolescentes, envolvidos no Curso oferecido, bem como a proposta de coleta de dados realizada, ou seja, a metodologia de pesquisa aplicada.

No **Capítulo 6** apresento os procedimentos que foram realizados para o desenvolvimento do Curso com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a respectiva análise dos dados coletados e os resultados alcançados. Finalmente, nas **Considerações Finais**, faço uma retomada das discussões teóricas empreendidas e dos resultados obtidos com o Curso oferecido. Além disso, procuro apontar caminhos possíveis a serem percorridos pelos professores de Língua Portuguesa, em suas aulas realizadas nos laboratórios de informática, no município Uberlândia/MG.

## **CAPÍTULO 1 – AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **Introdução**

O presente capítulo busca discutir os dois documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no município, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Diretrizes Básicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Inicialmente, busquei discutir a proposta curricular vigente no município. Para isso, retomei algumas discussões sobre as Diretrizes Básicas empreendidas por mim como Coordenadora de área, bem como as dúvidas, necessidades e questionamentos explicitados pelos professores em relação ao seu fazer em sala de aula e às suas dúvidas referentes aos documentos vigentes. Esses documentos, em nossas reuniões mensais, eram sempre citados como possibilidades de apoio teórico-metodológico para o trabalho docente.

Nas minhas experiências como orientadora pedagógica noto que muitos docentes têm dificuldades em nomear de forma clara a sua insatisfação, seja com os documentos norteadores do seu fazer pedagógico, seja com a realidade em que estão inseridos. Entender de maneira mais aprofundada as discussões teórico-práticas que norteiam as propostas oficiais pode contribuir para a avaliação das perspectivas defendidas nesses documentos, além de auxiliar coordenadores e docentes a buscarem novos percursos de ação prática.

Os limites detectados nas diretrizes municipais sobre o ensino de gênero e o uso da tecnologia em sala de aula levaram-me a refletir também sobre a proposta dos PCNLP que discutiam amplamente o ensino de gênero e mencionavam a importância das TICs na sala de aula.

Tendo adotado esses parâmetros como diretrizes para o trabalho, senti a necessidade de rever as propostas teóricas sobre gênero, já que o ensino

nessa perspectiva é bastante enfatizado pelos PCNLP. Embora muito se fale sobre essa orientação nos PCNLP, os documentos oficiais do município não oferecem para o professor uma síntese mais detalhada sobre as diferentes concepções teóricas que subjazem as diferentes discussões sobre gênero discursivo/textual<sup>10</sup>.

A discussão que se segue sintetiza as reflexões feitas ao longo desse percurso.

## **1.1 Orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa**

### **1.1.1 Diretrizes Básicas Municipais para o Ensino de Língua Portuguesa<sup>11</sup>**

O ensino de Língua Portuguesa no município de Uberlândia/MG é parametrizado por documentos que oferecem uma proposta curricular para as modalidades de Fundamental I e II. A elaboração dessa proposta teve início em 1997, sendo concluída em 2003. Partindo da concepção de linguagem como um processo de interação para a produção de sentidos entre interlocutores, as diretrizes adotam a categorização de Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257–287) que organizam o ensino de línguas em três tipos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo, sendo os dois últimos considerados, pelos profissionais que elaboraram o documento, os mais adequados para

---

<sup>10</sup> Conforme Rojo (2005), há algumas diferenças entre os gêneros discursivos e os gêneros textuais que são originárias de releituras diferenciadas da teoria bakhtiniana. A teoria dos **gêneros do discurso** tem como cerne os estudos realizados sobre os aspectos sócio-históricos e as situações de produção dos enunciados ou textos. Para o trabalho de descrição do gênero, essa vertente usualmente tende a selecionar os “aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorrem de/produzem significações e temas relevantes no discurso” (ROJO, 2005, p. 185-6). Os principais autores de referência dessa vertente são: Bakhtin, Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro, dentre outros. Já a teoria dos **gêneros de texto** centra-se na descrição da materialidade linguística nos textos. No trabalho de descrição dos gêneros, essa vertente tem a tendência a recorrer a um “plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero” (ROJO, 2005, p. 185-6). Os autores de referência dessa vertente são: Bronckart e Adam.

<sup>11</sup>Encontra-se anexado a esse trabalho o Índice desse documento para uma melhor visualização de todos os aspectos ali abordados.

nortear o trabalho em sala de aula. Por outro lado, embora as diretrizes preconizem o ensino com maior ênfase na proposta produtiva e descritiva, é bastante comum encontrar professores que centram o seu trabalho no ensino prescritivo.

Os conteúdos disciplinares selecionados para o trabalho em sala de aula são: produção de texto, leitura, leitura e produção de texto, léxico, vocabulário e gramática.

Chama a atenção a vinculação da proposta curricular à perspectiva funcionalista de ensino de língua, para a qual o fenômeno linguístico é, quase sempre, entendido como produto e processo da interação humana. O cerne do trabalho em sala de aula são as funções e noções de linguagem e de contexto, com atividades que priorizam a forma e a função da linguagem. Além disso, na visão funcional a linguagem é utilizada para a expressão de sentidos e instrumento para a comunicação e, em uma perspectiva semântica, há uma grande preocupação com a morfologia e com a fonologia. Por outro lado, o documento, e, por conseguinte, o trabalho com o aluno em sala de aula, não discutem nem apontam diretrizes para o ensino na perspectiva dos gêneros discursivos, limitando-se a discorrer sobre a noção teórica de textos.

No âmbito da produção textual, o documento discute, dentre outros assuntos, aspectos como: a produção das modalidades oral e escrita (embora se restrinja a apresentar sugestões apenas para o ensino da modalidade escrita); a busca por processos de interação social por meio da produção escrita; a importância da leitura para essa produção, dentre outros. Em relação à leitura, a partir de uma “atitude produtiva de leitura”, a proposta é que essa seja vista como “um instrumento de transformação social, meio de transformar a realidade e práticas sociais” (UBERLÂNDIA, 1997, p.21).

Partindo, então, dessa reflexão, os textos mais adequados e indicados para serem lidos pelos alunos, a partir de uma classificação tipológica proposta por Travaglia (1991, p. 89) são: descrição, dissertação, narração, injunção; texto argumentativo *stricto sensu* e não-argumentativo (discurso de transformação e

discurso da cumplicidade); texto preditivo e não preditivo. Na proposta percebe-se a tendência ao trabalho com a noção de tipos textuais em detrimento ao trabalho com a noção dos gêneros discursivos.

Propus, assim, a leitura de “textos variados”, que são organizados e classificados em: textos reveladores da função social da leitura (cartazes, bilhetes, avisos, recados, receitas, bulas, nomes de estabelecimentos de ensino, comerciais, repartições etc.); textos informativos; textos formativos; textos literários (contos de fadas, contos modernos, fábulas, teatro, texto poético, histórias em quadrinhos, textos de jornal e propaganda). Essa proposta organizacional para os estudos e a recepção do texto está, como dito anteriormente, fundada na perspectiva funcional em que os enunciados e os textos estão relacionados à função social que desempenham em um processo de comunicação. Nessa perspectiva, o estudo está centrado no texto e não no sujeito sócio-histórico que os produz.

A proposta para o trabalho, concomitante com a leitura e a produção textuais, chama a atenção do professor para, em primeiro lugar, dar relevo à macroestrutura e à superestrutura textuais; em segundo lugar, ao estudo e à compreensão dos fatores de coerência (conforme KOCH, 1995, p. 59-81) e, por fim, à leitura e produção de diferentes tipos textuais. Ao propor, então, o trabalho conjunto da recepção com a produção de texto, observei novamente a vinculação da proposta a uma perspectiva funcionalista com base no trabalho com o texto e não a uma perspectiva discursivo-enunciativa.

Os trabalhos pedagógicos com a leitura e a produção de textos das Diretrizes convergem para as propostas teórico-metodológicas da década de 1980 – cujas contribuições passaram a vigorar após a chamada virada comunicativa e pragmática da década de 1970 – e apontam estratégias cognitivas e metacognitivas de processamento do texto escrito, responsáveis pela compreensão da atividade de leitura, continuando vinculada a uma abordagem textual para as atividades de produção e recepção de textos.

Quanto ao trabalho com o léxico e com o vocabulário, fica evidenciada a preocupação com essa abordagem. Essa proposta vai ao encontro das pesquisas mais recentes que discutem o fato de esses estudos ficarem relegados a segundo plano em sala de aula, ganhando apenas um “espaço diminuto, quase uma concessão” (ANTUNES, 2012, p. 21). Conforme Antunes (2012, p.20-21), a realidade na maioria das aulas de Língua Portuguesa é que

o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo [na maioria dos livros didáticos] em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras.

A proposta é que o trabalho em sala de aula considere a teoria de ensino produtivo de Halliday, tendo como pilar estruturante o “universo vocabular do aluno” (UBERLÂNDIA, 1997, p. 34). O argumento, ainda, é que se parta de uma concepção de léxico como um conjunto de itens lexicais que a língua possui e o vocabulário como “o lexema em prática num determinado ato de comunicação” (UBERLÂNDIA, 1997, p. 33).

Em relação ao estudo da gramática, esse também deve ser visto a partir de uma perspectiva de ensino produtivo, que proporcione uma oportunidade de “aprender novas habilidades linguísticas, ampliando seu universo de uso de maneira mais eficiente” (p. 37), não se restringindo o trabalho ao ensino da norma culta, mas considerando-a como uma variedade dentre outras.

Tendo descrito as diretrizes municipais em linhas gerais, é importante ressaltar que esse documento – que teve os seus trabalhos de discussão e escrita iniciados em 1993, passando, em seguida, por um momento de estagnação até 2000, e, finalmente, um processo de revitalização em 2001, que se estendeu até 2003, ano de sua conclusão – não oferece subsídios para refletirmos sobre as demandas e necessidades da contemporaneidade que apresenta, cada vez mais, textos multimodais, multissemióticos e híbridos. Essa realidade requer que o professor promova em seus alunos letramentos múltiplos, a fim de prepará-los para a interação com produções textuais caracterizadas pelas diversidades que as constituem.

As Diretrizes também não enfocam questões mais recentes sobre texto, como, por exemplo, a teoria de gêneros, que já fora incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa questão adquire maior visibilidade quando analisamos as datas de publicação dos dois documentos, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Diretrizes Básicas do Ensino de Língua Portuguesa 1ª a 8ª séries. Sendo os PCNs publicados em 1997 e as Diretrizes finalizadas em 2003, o caminho mais provável a ser seguido seria aquele apontado pelos PCNs, que já traziam em seu bojo as discussões acerca do ensino permeado pelo estudo dos gêneros discursivos e pela sua circulação e valoração sociais.

Outra lacuna que posso apontar em relação às Diretrizes de Ensino do município é a ausência de referência ao uso das novas tecnologias em práticas de ensino. Isso gera um descompasso tanto ao se considerar as necessidades da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao uso dessas tecnologias, quanto a necessidade dos alunos-adolescentes que fazem parte da escola contemporânea.

Explicitando melhor essa questão, existem alguns aspectos em que as Diretrizes de Língua Portuguesa do município divergem e outros em que elas convergem em relação ao que trazem os PCNs. Um dos aspectos convergentes está relacionado à discussão sobre a relevância de se estudar as variedades da língua, debatendo sobre os valores sociais atrelados a elas. Outros aspectos divergentes, que interessam mais diretamente à nossa investigação, são, como mencionado, a ênfase dada pelos PCNs aos estudos enunciativo-discursivos sobre os gêneros, a decorrente revisão discursiva da perspectiva cognitiva sobre leitura e produção de textos e ao uso da tecnologia nas aulas de língua materna – último aspecto este que, especificamente, atenderia às necessidades dos alunos inseridos em uma sociedade tecnológica contemporânea.

### **1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, de 1998**

Conforme os PCNLP, atualmente há demandas sociais recorrentes, propiciadas por textos, jogos, conversas com amigos, sites de relacionamento, em ambientes virtuais ou fora deles, que requerem práticas letradas de leitura e escrita. Para atender a essas demandas, há a necessidade de uma “revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1998, p. 23). Para que essas questões sejam contempladas, ainda segundo esse documento, faz-se necessário trazer para o ensino

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes **gêneros** são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24, ênfase adicionada)

Ou seja, para os PCNLP, os gêneros discursivos devem tornar-se objetos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, preparando os alunos para interagirem com a variedade textual de forma ativa e produtiva. A proposta é que os conteúdos programáticos sejam organizados em torno de atividades de “práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 53). Para a atividade de “escuta e leitura de textos” são sugeridos gêneros de algumas esferas da atividade humana como “da literária, de imprensa, de divulgação científica, de publicidade” (BRASIL, 1998, p. 54) e para a atividade de “prática de produção de textos orais e escritos” são sugeridos gêneros em torno das mesmas esferas, porém, com a supressão da esfera da publicidade.

Em detrimento dos problemas que possam figurar nesses documentos, a sua proposta parece ser um avanço quando sinaliza que o ensino da língua materna deve se desenvolver em torno dos gêneros em perspectiva enunciativa, discutindo o fato de que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que

os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Ou seja, se os gêneros são constituídos por enunciados relativamente estáveis, fazem parte das práticas sociais de cada sujeito em seus momentos de interação com os seus interlocutores, seja por meio da modalidade escrita, seja por meio da modalidade falada da língua. Fato esse que favorece o desenvolvimento de letramentos, pois coaduna-se com a visão de letramentos como práticas sociais de criação e de significação.

É possível perceber outros conflitos teóricos entre os dois documentos oficiais. Enquanto os PCNLP defendem o ensino de gêneros, as Diretrizes Municipais, quando se trata do trabalho com a produção de textos, centram sua proposta em torno de tipologias textuais, tais como: descritivos, dissertativos, narrativos e injuntivos. Quando discorre sobre as atividades a serem realizadas com a leitura, o documento do município parte também da proposta tipológica de Travaglia (1991, p. 89) que, segundo o autor, possibilita que cada tipo de texto se caracterize como “um modo ou forma de ação, de interação, um tipo de interlocução”, sendo assim organizados: 1. descrição, dissertação, narração, injunção; 2. texto argumentativo *stricto sensu* e não-argumentativo; (discurso de transformação e discurso da cumplicidade) e 3. texto preditivo e não preditivo.

A meu ver, a diferença fundamental entre essas duas abordagens – PCNLP e Diretrizes Básicas Municipais – é que, enquanto naquela há uma proposta de reflexão sobre a recepção e produção de cada gênero estudado, nesta, o trabalho pode ser desenvolvido com o estudo de vários tipos textuais ao mesmo tempo, sem o aprofundamento de um especificamente. Além disso, o foco textual é sobre a normalização da forma textual (macro e superestruturas) e não sobre o uso e produção de significação. Embora seja descritivo e não prescritivo, ainda assim, o ensino de língua continua em uma perspectiva normatizadora e não favorece o desenvolvimento de práticas letradas. Um dos problemas dessa didática é que o aluno pode acabar por não se tornar

proficiente na leitura e na produção do(s) gênero(s) estudado(s), pois não reflete, analisa e produz o seu objeto de aprendizagem, podendo, em uma unidade estudada, ser exposto a diversos gêneros sem, contudo, realmente aprender sobre um em especial.

Por isso, decidi eleger um único gênero para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a autobiografia. Com essa escolha, pretendia aprofundar as reflexões e propor atividades que instrumentalizassem os alunos para se tornarem leitores e escritores do gênero estudado.

Em relação à utilização da tecnologia em sala de aula, os PCNLP esclarecem que não se trata de tomar as novas tecnologias da informação

como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as **práticas sociais** nas quais estejam inseridos para: conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio; analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens e produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. (BRASIL, 1998, p. 89, ênfase adicionada)

Nesse sentido, o uso da tecnologia tornar-se-ia significativo para os alunos não somente fora da escola, mas também no interior dela e nas salas de aula. Ao utilizar um ambiente virtual de aprendizagem, os alunos poderiam “conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio”, conforme preconizam os PCNLP (BRASIL, 1998, p. 89). Ou seja, na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade.

Esses documentos trazem, ainda, algumas sugestões para se trabalhar mídias como o rádio, a televisão e o vídeo. Por outro lado, certamente devido à rapidez com que as mudanças ocorrem quando se trata de tecnologia, e por serem parâmetros e não diretrizes para o ensino, os PCNLP não apresentam discussões acerca de trabalhos com a língua materna que poderiam ser realizados utilizando: *sites* de relacionamento<sup>12</sup>, jogos *online*, plataformas

---

<sup>12</sup> Como *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Pinterest*, *LinkedIn*, *Instagram*, *WordPress*, *Foursquare*, dentre outros.

interativas de ensino, *blogs*, *webquests*, *podcasts*, dentre outros, ficando a cargo do professor descobrir caminhos para a efetivação do trabalho com a tecnologia em sala de aula.

Se, por um lado, os PCNLP<sup>13</sup> não trazem uma reflexão mais detalhada sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Língua Portuguesa, por outro, nas Diretrizes Básicas Municipais, essa temática não é sequer abordada. Tenho observado em minha prática que essa lacuna no documento dificulta implementações práticas na sala de aula e nos laboratórios de informática, pois diretrizes gerais não são suficientes para orientar a construção de atividades que mudem a prática docente para novas direções. Muitas vezes, essas lacunas são usadas como justificativas pelos professores que têm dificuldade de promover mudanças em sua prática e, por isso, mantêm posturas tradicionais de ensino. Além disso, tais lacunas ainda tornam-se um argumento para o profissional se apoiar, caso seja questionado sobre o uso (ou a ausência dele) que faz dos laboratórios existentes nas escolas.

Refletindo mais detalhadamente sobre a proposta dos PCNLP, é possível perceber que de fato seria interessante um estudo que retomasse conceitos e sugestões básicas de modo a oferecer um suporte conceitual que facilitasse para o professor realizar, de forma autônoma, estudos futuros sobre essas questões teóricas. Conceitos abordados de forma geral e sintética nem sempre oferecem direções para a criação de atividades práticas ou mesmo para questionamentos teóricos mais aprofundados.

Essa breve revisão dos documentos oficiais foi motivada pela tentativa de entender como o ensino de gêneros pode promover mudança na natureza das práticas letradas (TICs, sociedade moderna, integração de linguagens) nas escolas. Assim, o que se propõe neste estudo não é um abandono do documento municipal que já existe e que, em certa medida, é um dos suportes teórico-metodológicos para a efetivação desta pesquisa, mas sim uma revisão

---

<sup>13</sup> Especialmente tendo em vista que, na época de escrita desse documento, ainda não eram tão amplamente divulgados os *sites* de relacionamento, as plataformas interativas, os jogos *online*, dentre outros, como ocorre nos dias atuais.

das teorias e proposições didático-pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula e um olhar diferente sobre as novas práticas sociais dos alunos, procurando incorporá-las ao cotidiano escolar.



## **CAPÍTULO 2 - ENSINO DE GÊNERO POR MEIO DE CADEIAS DE GÊNERO**

### **2.1 A abordagem de ensino e o trabalho com os gêneros discursivos**

Em alguns contextos educacionais, a educação linguística tem sido desenvolvida tendo como objeto de ensino os gêneros discursivos. No Brasil, a partir do final da década de 1990, essa proposta passou a circular mais amplamente nas esferas de pesquisa científico-pedagógica. Também na esfera escolar ganhou maior visibilidade após a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental II. Essa abordagem de ensino por meio do trabalho com os gêneros discursivos sempre pareceu-me interessante por propiciar um olhar social sobre as práticas discursivas e sociais em geral, e do aluno-adolescente em particular, e por ser uma possibilidade para tornar o estudo da língua mais significativo.

Tomando como parâmetro a organização das atividades realizadas pelo ser humano em torno de esferas de comunicação, Bakhtin (2003[1952-1953], p. 279) define os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Embora sejam produções individuais – se os enunciados forem considerados isoladamente – constituem-se atrelados sistematicamente às esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem, assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se materialidade linguística e realiza-se nas esferas das práticas sociais.

A diversidade dos gêneros que circulam na sociedade é enorme e envolve as mais diferentes situações de comunicação, que podem ir desde uma conversa informal até uma situação de absoluta formalidade. Os enunciados – sendo eles orais ou escritos – exprimem, em certa medida, a individualidade dos sujeitos, as suas idiosincrasias em momentos de realizações ímpares (BAKHTIN, 2003[1952-1953]). E, sendo os enunciados uma produção individual e renovável a cada situação social de interação verbal, contribuem para a constituição e a permanente continuidade dos gêneros.

Em um contexto escolar, ou fora dele, as práticas sociais do ser humano são permeadas por atividades de linguagem que resultam, quase sempre, em processos de interação verbal. No ambiente escolar, os alunos leem, escrevem, comunicam-se com colegas e professores, apresentam seminários, brincam, dentre outras atividades nas quais utilizam, necessariamente, sua capacidade de comunicação e interação com o outro que faz parte de seu convívio. Esse processo de interação realiza-se por meio de enunciados que, por sua vez, organizam-se em gêneros do discurso que permeiam todas as formas de comunicação dos seres humanos (BAKHTIN, 2003[1952-1953]).

Bakhtin (2003[1952-1953], p. 153) auxilia a entender a complexidade dos gêneros discursivos ao asseverar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações pública (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

É possível depreender dos dizeres de Bakhtin que as sociedades se organizam em torno de gêneros de discurso e que esses são, ao mesmo tempo, diversificados e heterogêneos. Nas modalidades oral ou escrita, essa heterogeneidade organiza-se de formas diversas e fica, muitas vezes, difícil estruturar e fixar essas formas em categorias pré-estabelecidas.

Rojo (2008) propõe um percurso histórico para se compreender como é a abordagem do ensino, tendo como pressuposto o estudo dos gêneros, ao longo dos anos de escolarização no Brasil. A partir da década de 1960, época em que há maior democratização do acesso da população em geral às escolas

do país, algumas mudanças estruturais e pedagógicas passam a ocorrer. Dentre essas mudanças, destacam-se a “reconfiguração dos objetivos da disciplina [Língua Portuguesa] e dos novos perfis de alunado e de professorado, [que] diminuem o beletismo do ensino de português”, bem como a priorização ao estudo dos gêneros que “circulam na comunicação de massa e nas mídias” (ROJO, 2008, p. 87). Houve uma priorização dos estudos dos textos não-verbais, das charges, das histórias em quadrinhos, dos textos jornalísticos e publicitários, dando-se pouca relevância aos textos literários.

Na década de 1970 há uma acentuação das propostas de se trabalhar com a literatura infantil e é o momento, também, em que se vê uma maior proliferação entre a população da literatura considerada de massa. Essa proliferação é promovida principalmente pelas facilidades oferecidas pelos avanços tecnológicos que permitem uma ampliação das tiragens, bem como uma ampliação da distribuição dos livros.

No contexto da chamada “virada pragmática ou comunicativa” da década de 1980, alguns autores, dentre eles Geraldi (1999), propõem que o texto e não a gramática seja a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, buscando eliminar assim o caráter prescritivista do ensino. Entretanto, essa mudança de perspectiva de ensino ainda não se concretiza em todo o território nacional, pois, embora seja unidade de ensino, o texto não chega a alcançar o estatuto de objeto de ensino. O que se vê é o texto se transformar em pretexto para o ensino da gramática.

A partir de meados da década de 1990, com a publicação dos PCNLP, o estudo dos gêneros começa a assumir uma nova perspectiva embasada na obra de Bakhtin e na proposta de didatização dos gêneros discursivos pela Equipe de Didática de Línguas Universidade de Genebra – em especial, Schneuwly e Dolz. A proposição de didatização promove, então, “deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar” (ROJO, 2008, p. 96), discutindo-se as

particularidades de cada gênero e confrontando os alunos com momentos de interação com o estudo em foco.

Os PCNLP discutem o fato de que os professores são responsáveis pela formação de leitores e pela formação de escritores do gênero estudado. O parâmetro organizacional proposto por esses documentos em relação ao estudo dos gêneros é “em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica” (ROJO, 2000, p. 35). Defendendo a ideia de que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”, os PCNLP propõem que os gêneros sejam tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998, p. 21).

Reverendo a literatura na área, é possível constatar que as questões teóricas que envolvem os gêneros foram tradicionalmente estudadas dando-se relevância para os gêneros literários – com prioridade para os aspectos “artístico-literários” de sua especificidade, sem dar importância ao fato de que “são tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciado” – e para os gêneros retóricos – que dão relevância à relação estabelecida entre o “ouvinte e o enunciado e a conclusão verbal peculiar ao enunciado”, sem se atrelar às questões linguísticas do enunciado e aos gêneros do discurso cotidiano – cujos estudos se detinham prioritariamente sobre as especificidades do discurso cotidiano oral (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 280-281).

Segundo Bakhtin (2003[1952-1953]), o gênero, a despeito do seu caráter heterogêneo – devido às diversas vozes que o atravessam –, pode se configurar como gênero de discurso secundário (complexo) e gênero de discurso primário (simples). O primeiro está relacionado às esferas de comunicação mais complexas, elaboradas e “relativamente mais evoluídas, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítica” (p. 281), referindo-se quase sempre às produções escritas como o romance, o conto, a crônica, dentre outros. O segundo, apreciado por Bakhtin como sendo simples,

geralmente ocorre em um processo de comunicação verbal espontânea e atende às esferas cotidianas, seja oral ou escrito. Os gêneros primários podem ser inseridos em um gênero secundário, caso em que “perde sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (p. 282). Por exemplo, um bilhete, que faz parte do enredo de um conto, se constitui como gênero devido ao conto que lhe serve de suporte. Por outro lado, em outra situação de comunicação, um bilhete, mesmo não fazendo parte de um conto, também é considerado um gênero discursivo, neste caso, primário.

Uma organização dos gêneros é apresentada por Bakhtin (1997, p. 279 e 283) a partir da premissa de que as “esferas da atividade humana” fazem surgir os enunciados e, conseqüentemente, os gêneros. O autor discute, então, o fato de que três elementos se fundem na realização dos enunciados: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. O estilo é entendido como a “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” e está indissolúvelmente ligado ao enunciado e, logo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático. A estrutura composicional diz respeito à própria forma de apresentação e organização do gênero, à sua estruturação e à sua apresentação organizacional, a sua forma de acabamento. Por fim, em relação ao conteúdo temático, esse diz respeito à criação da significação do enunciado, isso é, não somente ao tema no sentido mais convencional (assunto), mas também à refração ideológica, à apreciação de valor que este pode tomar em um enunciado específico.

Em outra perspectiva, dita “interacionismo sociodiscursivo”, estudos mais recentes sobre o texto, como os desenvolvidos por Bronckart (2003, p. 137), oferecem outros conceitos para entendermos a noção de texto/discurso nas práticas interativas. O autor parte da reflexão acerca do texto designado como uma “unidade de produção verbal” que possui a função e a característica principal de fazer interagir mensagens “linguisticamente organizadas”, sob as quais os seus interlocutores produziram determinados efeitos de sentido. Um texto só ganha sentido quando um leitor interage com o mesmo em um

movimento de interpretação, dando-lhe vida por meio da materialidade linguística que o constitui.

Os textos são efetivados, segundo Bronckart, nas *formações sociais*, termo que o autor toma emprestado de Michel Foucault que, por sua vez, o denomina de *formação discursiva*. Para Foucault (2004), a *formação discursiva* é a articulação entre discurso e ideologia na constituição de um texto, marcado por regularidades que se concretizam na materialidade linguística. As regularidades discursivas são as condições a que estão submetidos os elementos de um enunciado (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas) e que dão origem a novas formações discursivas a cada vez que se materializam.

Uma formação discursiva não pode ser vista em uma situação de proteção da sua exterioridade, ao contrário, ela é sempre invadida por elementos outros que emergem de espaços outros, de formações discursivas diversas, e que são incorporados por meio de um sistema de paráfrases. A proposta conceitual de Foucault defende que uma formação discursiva é essencialmente heterogênea, pois os discursos aí produzidos constituem-se em um conjunto de elementos heterogêneos e contraditórios. Ao utilizar o termo formação discursiva Bronckart (2003, p.37) o define como “mecanismos que possuem a capacidade de moldar os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular”.

A partir dessa reflexão acerca de texto, formação discursiva e formação social, Bronckart (2003, p.137-138) aproxima-se de um conceito de gênero de texto argumentando que, “em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis”, que ficam à disposição dos sujeitos para que os mesmos possam modificar ou, até mesmo, criar outras modalidades de gênero. Nessa perspectiva, “todo novo texto empírico seria necessariamente construído com base no modelo de um gênero”, isto é, ele pertenceria a um gênero já constituído.

Embora os estudos de Bakhtin e Bronckart tenham ajudado a entender os conceitos de gênero e oferecido uma base para pensar a linguagem a partir de práticas discursivas, a passagem dessas noções para a construção de atividades de sala de aula não foi tão simples. A constatação dessa dificuldade me levou a pesquisar autores preocupados com a didatização dos gêneros discursivos.

Para trazer essa visão teórica sobre gênero discursivo para a sala de aula e para o Curso que seria aplicado, foi relevante pensar o gênero em uma perspectiva didatizada, voltada para a dinâmica de sala de aula. Para isso, busquei a teoria de Schneuwly (2004[1996]) que, ao discutir a proposta de Bakhtin que classifica os gêneros como primários e secundários, define-os em uma perspectiva mais voltada para o ensino em sala de aula.

Para Schneuwly (2004[1996]), os gêneros primários são caracterizados pela possibilidade de troca e interação, pelo seu respectivo funcionamento “imediate como entidade global controlando todo o processo e o seu pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso” (p. 28-29). Segundo esse autor, os gêneros primários são os mais adequados para serem trabalhados com as crianças, pois se aproximam mais das diversas práticas de linguagem que essas utilizam, tornando-as mais aptas para interagirem em novas situações de comunicação.

Quanto ao gênero secundário, esse apresenta algumas particularidades que devem ser consideradas em um escopo complicador no ensino dos gêneros. A utilização de “*instrumentos linguísticos*” particulares de cada texto para efetivação de referência anafórica, os organizadores textuais e as escolhas linguísticas para demarcação temporal são algumas características dos gêneros secundários (SCHNEUWLY, 2004[1994], p. 30-31). Os “modos de desdobramento do gênero” que podem ser utilizados, como “prescrição, avaliação e controle de produção”, bem como a produção de linguagem mais elaborada, não mais marcada por uma construção imediata, também funcionam como caracterizadores dos gêneros secundários (SCHNEUWLY,

2004[1994], p. 31-32). Assim, é possível perceber que os gêneros secundários não são produzidos espontaneamente, mas requerem uma sistematização em seu processo, tanto de produção quanto de apropriação.

Em sua definição de gênero, os autores trabalham com a noção de megainstrumento com os quais, segundo eles, pode-se “agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 [1994], p. 52). Ao elaborar a metáfora do megainstrumento para os gêneros, Schneuwly (2004 [1994], p. 28) o faz a partir de uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”, o que acaba por contribuir para que os indivíduos interajam em sociedade (SCHNEUWLY, 2004 [1994], p. 28).

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004 [1996]), partindo então da noção de gêneros como megainstrumentos, de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros na escola, discutem a importância de se trabalhar e mostrar para os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, esses autores apresentam o trabalho organizado em torno de sequências didáticas – SDs – como consequência dos pressupostos teóricos discutidos.

A exposição a gêneros específicos, a reflexão sobre a língua e a produção do gênero estudado permitem que, ao final, o aluno torne-se capaz de, além de ler identificando a qual gênero o material pertence, produzi-lo<sup>14</sup> usando adequadamente os elementos linguísticos que são mais relevantes para a sua composição.

---

<sup>14</sup> Uma ressalva deve aqui ser feita para o que nos alertam Marcuschi (2008) e Rojo (2000), sobre os PCNLPS, explicitando que, neste documento, nem todos os gêneros precisam ser ensinados nos domínios da leitura e da escrita, sendo que o trabalho com alguns pode se restringir somente à recepção.

## 2.2 Sequência didática: uma proposta metodológica

Para o Grupo de Didática de Francês Língua Materna da universidade de Genebra (em especial, as propostas de Dolz e Schneuwly), a “definição dos objetivos de uma sequência didática deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados”, pois “trata[va]-se, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 53). Essa premissa é, também, relevante em nosso contexto, qual seja, partir dos conhecimentos que os alunos-adolescentes já detinham sobre o gênero autobiografia para gradualmente confrontá-los com o que poderia ser desconhecido sobre o gênero, promovendo transformações geradas “pelo desejo de resolver a contradição entre o que eles são capazes de produzir e as novidades que estão descobrindo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 54) em sala de aula com colegas e professores.

Assim, partir da proposta de Dolz e Schneuwly (2004[1996]), para organizar a presente pesquisa em torno do estudo do gênero discursivo autobiografia, justifica-se pelo fato de esses autores empreenderem um confronto entre alunos e “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais” (p. 51). O trabalho com as sequências didáticas possibilita que os alunos produzam sentidos sobre o gênero estudado, apropriem-se dele, reconstruam-no para, posteriormente, criar a sua própria versão. Orientando-me por essa perspectiva, assumi a postura teórica de que o gênero deixa de ser apenas um *instrumento de comunicação* e interação e passa a ser um objeto de ensino e aprendizagem.

A sequência didática, organizada como uma sequência de módulos de ensino, que possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa a criar contextos de produções reais, desenvolver atividades múltiplas e variadas e apresentar aos alunos um “conjunto de atividades escolares organizadas, de

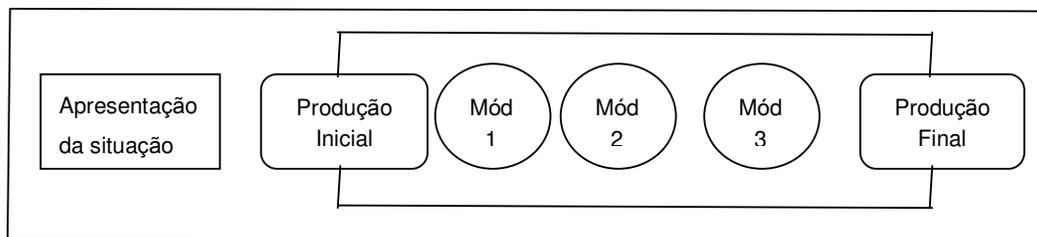
maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 96-97).

Embora os textos, orais ou escritos, produzidos por todos os sujeitos em um processo de interação em uma determinada situação de comunicação, sejam sempre diferentes uns dos outros, esses possuem características semelhantes que os organizam em gêneros de textos. Uma sequência didática, sendo bem elaborada e com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, interagir e produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos que são recorrentes.

Com a atividade de pesquisa direcionada na *Internet*, desenvolvida nos momentos de realização dos módulos, os alunos têm oportunidade de manter contato com textos já produzidos e promover um estudo sobre a sua estrutura composicional, seu conteúdo e seu estilo.

A proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly pode ser assim representada:

### Sequência didática



Fonte: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004(1996), pp. 95-128. (Trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

Com o objetivo de explorar com o aluno-adolescente o gênero autobiografia, a proposta de se desenvolver uma sequência didática em um ambiente virtual teve por objetivo verificar os pontos positivos que o meio digital oferece na promoção da aprendizagem. Um desses aspectos que merece destaque é a

possibilidade de organização holística do trabalho, visto que uma proposta de ensino produzida em uma plataforma de ensino, com objetivos claros e bem definidos, corresponde às expectativas de alunos e professores em conhecer e acompanhar as etapas do processo. Como principais objetivos destacam-se: (i) orientar os alunos em situações de pesquisa na rede WWW (*World Wide Web*); (ii) promover momentos de maior interação entre os alunos e as produções escritas de seus colegas (que serão disponibilizadas na plataforma); (iii) estimular o ensino cooperativo, em que os alunos se ajudam mutuamente; (iv) promover debates em *chats* e fóruns de discussões, em que os alunos interagem com os colegas e, aqueles que possuem dificuldades para tomar o turno em discussões ou são tímidos em sala de aula, podem melhor se mostrar e apresentar a sua opinião; (v) trabalhar individual e coletivamente atividades de refacção do gênero produzido, com os alunos acessando, lendo e reescrevendo a sua própria produção em casa ou na sala de aula, bem como auxiliando o colega com possíveis dúvidas; (vi) orientar os alunos para a publicação de suas produções utilizando uma ferramenta da *Internet*.

Dentre esses objetivos, alguns podem ser cumpridos em aulas presenciais, sem a utilização de uma plataforma de ensino, outros, porém, são favorecidos pelo uso de ferramentas, como a pesquisa na rede de *Internet*, os debates em fóruns (em que todos têm a oportunidade de expor a sua opinião) e a publicação das produções escritas em um meio digital (situação em que o aluno pode viver a experiência de escrever não para apenas ser avaliado pelo professor, mas para realmente fazer ouvir a sua voz).

Cumprindo esses objetivos, o Curso desenvolvido previa fornecer aos alunos-adolescentes instrumentos para tornarem-se proficientes na leitura e na escrita do gênero discursivo estudado e, conseqüentemente, mais competentes para participarem de situações de comunicação específicas, em que, por exemplo, precisem falar sobre a própria vida de forma proficiente e em uma ordem cronológica clara e objetiva.

Exploro a seguir os procedimentos de cada uma das etapas para efetivação da sequência didática a ser desenvolvida no ambiente virtual de aprendizagem:

### ***Definição da situação de comunicação***

Definir a situação de comunicação deve ser uma das primeiras etapas para a realização da sequência didática, ou seja, estabelecer, para os alunos envolvidos no estudo, o contexto de produção, o gênero que será abordado, as etapas que deveremos percorrer para a efetivação do trabalho, os possíveis leitores para a produção escrita realizada e a ferramenta da *Internet* onde poderão ser publicadas as autobiografias produzidas.

Considerando esse aspecto, ficou decidido que a situação de trabalho (ou seja, o trabalho como um todo) deveria ser apresentada e discutida com os alunos-adolescentes para permitir que estes tivessem mais clareza sobre a *situação de comunicação* prevista, se sentissem mais motivados e se deixassem envolver pelo programa que seria apresentado e do qual eles participariam como protagonistas do processo. Esse, então, seria o momento em que “a turma construiria uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 [1996], p. 99).

Seguindo a proposta dos autores, nessa etapa do trabalho é importante que o aluno compreenda a função social do gênero a ser estudado, trazendo-o para a sua vida e tentando promover sentidos sobre o mesmo. Com esse entendimento, é possível definir a linguagem adequada a ser usada, bem como definir algumas especificidades a serem observadas no estudo do gênero.

Assim, ao começar o Curso com os alunos-adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II, a apresentação da proposta como um todo, o programa, os objetivos, as tarefas a serem realizadas no processo de estudo do gênero e a discussão coletiva sobre os caminhos a serem percorridos foram importantes para a efetivação do trabalho e adesão dos alunos ao Curso oferecido.

### ***Produção escrita inicial***

Dolz e Schneuwly sugerem que uma produção escrita inicial é importante para o professor conhecer o potencial de escrita de seus alunos que demonstrarão o que já sabem sobre o gênero proposto. Com um trabalho direcionado, os próprios alunos podem avaliar a sua escrita, com vistas a entender o que já sabiam antes e o que sabem agora sobre o gênero discursivo que estão estudando – o professor deve guardar essa primeira versão de escrita para um trabalho comparativo na etapa de refacção das produções. Além disso, é a oportunidade para o próprio professor avaliar o desenvolvimento de seu trabalho, analisando o progresso alcançado pelos alunos.

Seguindo a proposta dos autores, solicitei aos alunos-adolescentes que escrevessem a sua própria autobiografia. Para isso, promovi um debate, dentre outros aspectos, sobre os contextos sociais em que esse gênero possui maior circulação, a sua principal finalidade, os possíveis leitores para as escritas produzidas e as dificuldades que imaginavam que iriam encontrar. Além disso, foi solicitado que alguns discentes produzissem uma narrativa oral sobre alguns aspectos de sua história de vida que lhes pareciam relevantes naquele momento. Em seguida, solicitei aos alunos que pesquisassem na *Internet* (em alguns *sites* previamente selecionados por mim e em outros de suas escolhas) e lessem alguns exemplares do gênero estudado.

Como já mencionado, esperava-se que a leitura de diversos exemplares do gênero estudado fosse importante para que os alunos se aproximassem de sua forma e de seu estilo, preparando-se para a sua primeira escrita. Nesse movimento de leitura, há a possibilidade de se conhecer as pessoas, saber um pouco sobre a vida delas, as passagens instigantes vividas, as engraçadas e as curiosas. Isso é interessante, possibilita-nos viver um pouco a história de vida do outro e nos faz refletir sobre a nossa própria vida. Discutir, trocar ideias com os colegas, orienta-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre aspectos de nossa vida que, em um primeiro momento, poderiam ser considerados

irrelevantes. Somente após essas discussões é que foi solicitada, de fato, a primeira escrita do gênero.

### ***Módulos***

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001], p.103-106), existem três questões a serem observadas no desenvolvimento de composição e decomposição dos módulos. Primeiramente, trabalhar problemas de níveis diferentes que foram observados na produção inicial, tais como: qual imagem foi feita do destinatário do texto (pais, colegas, um público maior); com qual finalidade foi escrito (convencer, divertir, informar); se houve planejamento para a escrita; se o léxico, os tempos verbais, as palavras e expressões que marcam o tempo passado, os organizadores textuais, foram utilizados adequadamente. Em seguida, variar as atividades e exercícios, com propostas de: comparação dos textos produzidos; reorganização do conteúdo de uma descrição narrativa; inserção de uma parte que falta no texto; definição de critérios para a sua revisão geral; elaboração de uma linguagem comum ao gênero; promoção de debates orais a fim de comentar, criticar e melhorar os textos produzidos. E, finalmente, capitalizar as aquisições, ou seja, após a realização de todo o trabalho, e depois de o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero abordado, deve mostrar desenvoltura na utilização de uma *linguagem técnica* para expor e argumentar sobre o que está realizando. Essa linguagem técnica e as regras para falar sobre o gênero abordado podem ser sintetizadas em forma de “lista de constatações ou de lembrete ou de glossário”. Em meu entendimento, com a observação dessas atividades de produção, os alunos se sentiriam mais tranquilos e seguros para a realização da produção final, o que poderá ser percebido mais especificamente na análise de dados que será apresentada.

### ***Produção final***

Partindo das várias situações de comunicação estudadas ao longo dos módulos, esse é o momento em que os alunos, de fato, produzirão o gênero discursivo estudado durante todo o processo. É fundamental que fique claro

para os alunos quais são os objetivos da produção e o que se espera deles nesse movimento de escrita.

Tendo em vista o gênero estudado, vivenciar uma escrita autobiográfica pode ser uma experiência única, visto que

as histórias de vida não são meras traduções de vidas em textos, mas também partes integrantes da própria vida. Por meio de um processo simbiótico, escrever (ou contar) sua história de vida ajuda não somente a retrabalhar o passado, mas também a retrabalhar o presente e imaginar o futuro através do passado (GULLESTAD, 2005).

O aluno escritor tem a oportunidade de, estando no presente, referir-se ao passado, (re)memorando a sua história de vida, avaliando-a e analisando o que viveu. Pode relatar um acontecimento que lhe tenha sido relevante, como as emoções de sua infância, ou a mudança de uma cidade para outra, ou mesmo de uma escola para outra.

Após a escrita, é importante que os alunos desenvolvam atividades de refacção, com tarefas de revisão e de reescrita de sua própria produção escrita. Para a reflexão sobre a reescrita do texto produzido, alguns aspectos devem ser observados, tais como: se o aluno utilizou *primeira pessoa do discurso*, visto que se trata de uma autobiografia; se utilizou *sequências textuais descritivas*, com o objetivo de transmitir as impressões do momento relatado, como cheiros, sabores e emoções vividas; se utilizou *expressões temporais* – “naqueles tempos”, “naquela época”, “em 1990” – que ajudam a situar o leitor em relação à época em que os fatos ocorreram; se foram utilizados *conectivos sequenciais* responsáveis pela promoção da progressão do texto; se utilizou adequadamente os *vários sinais de pontuação*; dentre outros fatores que devem ser observados na finalização da produção escrita. Utilizando a plataforma TelEduc, os alunos podem desenvolver atividades de refacção de seus textos. Para isso podem acessar a produção dos colegas, apontar aspectos que não ficaram claros ou marcar desvios gramaticais a serem revistos.

Todo escritor, ao se debruçar sobre uma folha em branco para compor a sua produção, espera ver o seu texto divulgado e, evidentemente, lido. Ele projeta, cria a imagem de seu possível leitor, e é para ele que escreve. As formações imaginárias, criadas pelo sujeito, são importantes para que a sua escrita tenha sentido e para que ele se sinta motivado para expor as suas ideias, pensamentos e emoções. Assim, a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos é uma etapa tão importante quanto as demais e deve ser discutida coletivamente a fim de se definir os caminhos de publicação em ambiente virtual que consideram mais adequado e viável para o grupo envolvido no estudo do gênero. Algumas possibilidades para tornarem públicas as produções escritas são as páginas pessoais, mas o grupo pode escolher outra forma de publicação.

### **2.3 Cadeia de gêneros**

Segundo Swales (2004, p. 13), embora alguns gêneros se distanciem entre si em termos de propósitos comunicativos específicos, esses podem se agrupar para atender a determinadas necessidades de práticas comunicativas sociais. Esses agrupamentos, mais especificamente as *cadeias de gêneros* tomadas como objetos de ensino e aprendizagem, têm sido foco de muitos pesquisadores que utilizam diferentes metáforas para denominar o fenômeno: *colônia de gêneros* (BHATIA, 1993; 1999; BEZERRA; 2006) ou *constelação de gêneros* (MARCUSCHI, 2000; BHATIA, 2001; SWALES, 2004; ARAÚJO, 2004; 2006), conforme Araújo (2011). Por outro lado, não é meu objetivo nesta pesquisa discutir as diferenças, ou implicações dessas diferenças, de denominações para o fenômeno de agrupamento de gêneros. Pretendo traçar discussões acerca das teorizações de Fairclough (2001; 2003) e Swales (2004) sobre essa temática e, no capítulo de análise de dados, relacionar a proposta teórica de Swales<sup>15</sup> ao processo de aprendizagem das funções sociais dos gêneros estudados no Curso de recepção e produção do gênero autobiografia em ambiente digital oferecido aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>15</sup> Concepção teórica que adotarei, nesta investigação, para realizar a análise dos dados coletados.

Utilizando conceitos semelhantes com denominação distinta, Fairclough (2001, p. 166) chama de *cadeias intertextuais* as “séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em outro ou mais, de forma regular e previsível” e de *cadeias de gêneros* os “diferentes gêneros que se ligam regularmente, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31). Segundo Nobre e Biasi-Rodrigues (2012), os principais aspectos convergentes na teorização de Fairclough são: regularidade, previsibilidade e sistematicidade na passagem de um texto/gênero a outro. Esses aspectos ficam evidenciados nas próprias palavras do autor, quando assevera que:

Dado o considerável número e a variedade de diferentes tipos de textos, poderia haver, em princípio, um imenso e de fato interminável número de cadeias intertextuais entre eles. Entretanto, o número das cadeias reais é provavelmente bastante limitado: as instituições e as práticas sociais são articuladas de modos particulares, e esse aspecto da estruturação social limita o desenvolvimento das cadeias intertextuais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166-167)

Ao relacionar o fenômeno de cadeia de gênero a eventos institucionais e a práticas sociais, o autor confere visibilidade, em especial, aos critérios da sistematicidade e da regularidade, que são vinculados às práticas sociais do cotidiano.

Quanto à nomenclatura *constelação de gêneros*, Araújo (2006, p. 306) assim a define

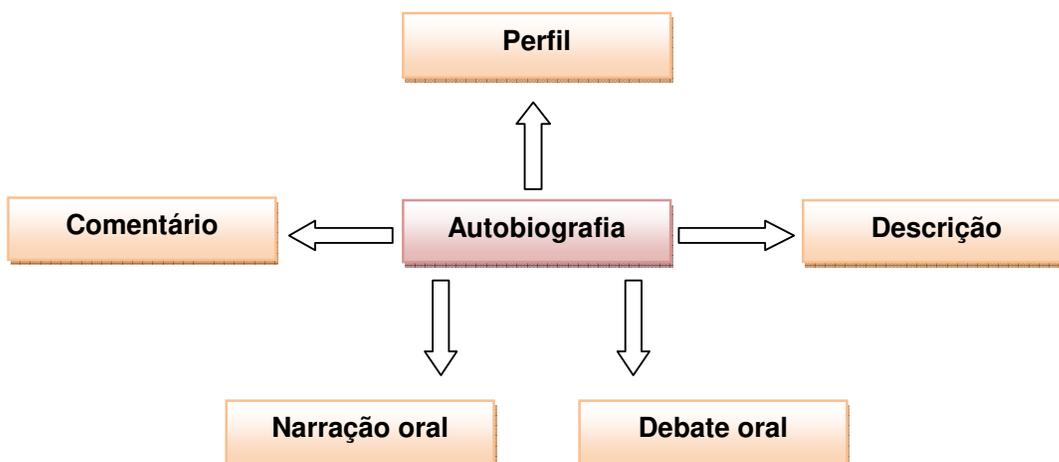
agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus, **características comuns à esfera de comunicação** que ambienta os gêneros da constelação, fortes **características de sua constituição genética**, aproximando-os também quanto ao seu processo formativo e, por último, mas não menos importante, uma teia de **propósitos comunicativos** mais ou menos claros pelos quais os gêneros são reconhecidos por seus usuários, distinguindo-os uns dos outros e servindo de “guias” para a sua adequada utilização (ênfases do autor).

Conforme Swales (2004), que trabalha com a noção de *constelação de gêneros*, e cuja perspectiva teórica foi adotada nesta pesquisa, e realiza a sua pesquisa a partir de observações empreendidas em alguns departamentos da universidade onde trabalha, uma *cadeia de gêneros* tem sempre um gênero “principal”, em torno do qual gravitam os outros gêneros. Para reafirmar essa sua proposta conceitual, o autor exemplifica apresentando uma situação em que um professor aceita um **convite** para falar em um evento em uma universidade. A partir desse primeiro gênero – o convite – surgem outros, como por exemplo: um **e-mail** (em que será dada a resposta ao convite), a **carta de aceite**, a **palestra** do professor (gênero oral que acontecerá no dia de sua apresentação), **instruções** para a publicação de um possível **artigo**, uma **carta de agradecimento**, para finalizar o processo iniciado com o convite. Por outro lado, alguns autores, como Araújo (2011, p. 62), defendem que todos os gêneros de uma cadeia são igualmente importantes, não havendo supremacia de um sobre o outro, sendo que “todos desempenham, no momento oportuno, seus propósitos comunicativos, pois o que importa são as funções sociais para as quais eles são destinados”.

Nessa pesquisa, observei um fenômeno semelhante ao descrito por Swales. A partir do gênero autobiografia (que era o objetivo primeiro do Curso oferecido), foram desencadeados outros gêneros correlatos, suscitados tanto pela proposta organizacional da plataforma TelEduc, quanto pelo objetivo primeiro do Curso – formar leitores e escritores do gêneros autobiografia.

Segundo Bakhtin (2003[1952-1953], p. 148), em uma biografia “não se trata de estar no mundo e ter importância nele, mas de estar com o mundo, observá-lo, vivê-lo e revivê-lo reiteradas vezes”. Entendo que, com a cadeia de gêneros desenvolvida pelos alunos-adolescentes, essa vivência do mundo preconizada pelo autor se realizou com a produção de gêneros variados, que possibilitaram o “discurso de si” e sobre os aspectos da vida que os alunos-adolescentes consideravam relevantes.

Dentre os gêneros produzidos pelos alunos-adolescentes se destacam: escrita de um **perfil**, de um **comentário**<sup>16</sup> dos perfis dos colegas, da **descrição** dos avatares produzidos e de **autobiografias**. Na modalidade oral foram produzidos os gêneros **narração oral** e **debate oral**<sup>17</sup>.



A constituição dessa cadeia de gêneros teve início logo após a definição da situação de comunicação com os alunos (conforme a proposta de SD, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)) com a solicitação de que fizessem a primeira escrita **autobiográfica** (novamente, conforme a proposta de SD dos autores, os alunos devem realizar uma primeira produção escrita, demonstrando o que sabem – ou não sabem – do gênero estudado). Em seguida, eles produziram o seu **perfil** (na ferramenta Perfil, disponibilizada pela plataforma virtual de ensino) e, para que houvesse um processo de interação tanto entre os alunos-adolescentes quanto entre eles e a plataforma de ensino utilizada como suporte à aprendizagem, foi solicitado que **comentassem** um dos perfis que mais tivesse chamado a atenção ou com o qual mais se tivessem se identificado.

<sup>16</sup>Nesta pesquisa, baseando-me na discussão de Marcuschi (2005) sobre os gêneros emergentes nos ambientes digitais, estou considerando o **perfil** e o **comentário** como gêneros digitais.

<sup>17</sup> Não foi objetivo em minha pesquisa investigar os gêneros orais que foram utilizados durante o desenvolvimento do curso. Os gêneros narração oral e debate oral foram utilizados em sala de aula para a construção do conhecimento acerca do gênero que era central no estudo desenvolvido.

No desenvolvimento dos Módulos da SD, algumas atividades envolvendo o gênero autobiografia foram realizadas, como: leitura de **autobiografias** diversas, disponibilizadas em sala de aula ou sugeridas em *sites online*; escrita de breves **comentários** sobre os textos/livros autobiográficos lidos; **descrição** dos avatares produzidos, para citar apenas algumas. Nesse processo, fica evidenciada a sistematização do estudo da *cadeia de gêneros* (FAIRCLOUGH, 2001), por meio das atividades e debates empreendidos pelos alunos-adolescentes e pelos estudos desenvolvidos sobre os gêneros que compõem a *cadeia de gêneros* estudada.

A *cadeia de gêneros* que se estabeleceu no estudo foi potencializada (i) pelo próprio formato da plataforma TelEduc (com seus *Links* e ferramentas); (ii) pelos objetivos preestabelecidos pelo Curso oferecido e (iii) pela seleção do gênero primeiro (a autobiografia) que, exatamente pelo formato do Curso e da plataforma, requeria a produção de outros gêneros.

Os gêneros da cadeia que se concretizou a partir do Curso desenvolvido são semelhantes e distintos ao mesmo tempo, pois se assemelham em relação ao conteúdo temático e se distinguem em relação à estrutura composicional de cada um.

## CAPÍTULO 3 – O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

### Introdução

Diante do que vimos discutindo sobre a proposta de didatização dos gêneros discursivos, é relevante ressaltar que a autobiografia foi escolhida para ser o objeto de ensino nesta pesquisa – e o principal gênero da cadeia de gêneros abordada, por, em meu entendimento, facilitar o processo de escrita dos alunos, visto que não teriam dificuldades em relatar<sup>18</sup> sobre a sua própria vida, ou seja, relatar aqueles aspectos que julgavam mais importantes. Como pesquisadora eu acreditava que as práticas que ocorrem na escola só fazem sentido para o aluno-adolescente se estiverem ligadas às práticas sociais que se desenrolam em seu cotidiano e se fizerem parte do que eles esperam para a sua própria vida.

O adolescente contemporâneo está a todo o momento falando, expondo um pouco de sua vida nas mídias sociais das quais faz parte. Seja por meio da linguagem verbal ou não verbal, ele tenta mostrar os seus gostos, seus desejos, suas angústias, suas emoções, um pouco de suas preferências. Essas ações podem ocorrer em forma de postagens de fotos, recentes ou não, no *Orkut*, *Facebook* e em redes sociais similares; reblogagens de imagens, fotos, *Gifs*, músicas, poemas, textos completos, frases curtas, no *Tumblr*<sup>19</sup>, que exprimem, em certa medida, as suas preferências; postagens de fotos e descrições de fatos ocorridos simultaneamente no *Twitter*, dentre outras ações que imprimem um pouco de si. Entendo que essas postagens realizadas nas redes sociais não são, necessariamente, escritas autobiográficas, porém, apontam na direção de relatos de ações, que fazem parte do cotidiano dos adolescentes contemporâneos, em que esses sujeitos contam um pouco do que lhe é significativo e que compõe a sua história de vida.

---

<sup>18</sup> Conforme Dolz; Noverraz e Schneuwly (2001[1996], p. 60), o gênero autobiografia pertence ao agrupamento do relatar.

<sup>19</sup> Microblog lançado em 2007, e mais popular entre os adolescentes, permite que o usuário realize *uploads* de seu próprio conteúdo multimídia ou relogue (faça downloads para a sua página) outros que considere interessantes. Além de possuir o seu próprio *Tumblr*, os internautas podem seguir os de outros usuários, cujos temas lhe pareçam interessantes.

Na literatura brasileira, direcionada ao público infanto-juvenil (público que estará envolvido nesta pesquisa), há algumas obras que versam sobre a vida de seus autores e que podem fazer parte do roteiro de leitura dos alunos durante o desenvolvimento dos Módulos do Curso. Muitas vezes, essas obras são originárias de uma situação de vida atípica que move o sujeito-autor para um espaço em que ele quer mostrar “ao mundo” a sua história de vida. Dentre elas, destacam-se: *Depois daquela viagem*, de Valéria Piassa Polissi (2005) – relato que mostra a angústia de uma jovem adolescente de 16 anos que contraiu o vírus da AIDS ao transar, pela primeira vez, com o seu namorado (além da problemática que envolve esse tema, a autora discute outras questões como o preconceito racial, o uso de drogas, as questões sobre a sexualidade, a violência contra a mulher etc.); *Velhos amigos*, de Ecléa Bosi (2003) – narrativa na qual a autora assume o lugar de operários, imigrantes e outros personagens e conta, em forma de poemas ou crônicas, as agruras e aventuras vividas por eles; *Diário de rua*, de Esmeralda Ortis (2003) – obra em que a narradora-personagem, negra e pobre, descreve a sua infância vivida nas ruas da cidade de São Paulo, com o objetivo de mostrar o possível dentro do impossível, ou seja, viver momentos de amizade, solidariedade e amor em detrimento do contexto de violência em que estava inserida.

O leitor de um texto autobiográfico não simplesmente deixa-se levar pela narrativa, ele, ao contrário, “se envolve no processo: [pois] alguém pede para ser amado, para ser julgado” e é o leitor situado historicamente quem deverá fazê-lo (LEJEUNE, 2008, p. 73). Assim, a leitura das obras citadas acima pode motivar o leitor a empreender a mesma atividade de escrita, ou seja, pode levá-lo a querer, também, falar sobre a sua própria história de vida, reviver o passado para ser amado, admirado e, por que não, até mesmo ser julgado.

Ademais, há inúmeros exemplares do gênero autobiografia disponíveis tanto no meio impresso quanto no meio digital, que podem ser lidos e explorados em sala de aula com os alunos. Trazer o objeto de ensino autobiografia para o meio digital pareceu-me interessante porque relacionaria dois aspectos significativos para o aluno-adolescente: os enfrentamentos e as significações

de sua própria vida e a tecnologia que se faz presente em seu dia a dia. Tendo, então, acesso às formas impressa e virtual de exemplares de autobiografias, procurei apresentar aos alunos-adolescentes essas duas possibilidades, para que eles pudessem realizar leituras do gênero trabalhado.

### **3.1 O gênero autobiografia – escrita de sua própria história de vida**

De acordo com Bakhtin (2003[1952-1953]), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realiza, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Ao expor essa inter-relação entre a língua, os enunciados e a vida, Bakhtin remete o leitor para uma discussão sobre o fato de a constituição das interações humanas se realizarem a partir da linguagem. Nos movimentos de interação verbal entre os sujeitos, estão sempre presentes as representações do outro, do interlocutor, que, em certa medida, correspondem às representações dos enunciados emitidos nos discursos circulantes. Além disso, há a representação do próprio discurso e dos temas enunciados.

Ao entrar no campo teórico de discussão sobre autobiografia, percebe-se que algumas dessas questões trazidas por Bakhtin são representativas, também, para esse gênero. No processo de recriar a sua história de vida, o sujeito narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido. Ou ainda, o falar sobre si mesmo organizaria “o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de consciência, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 139).

Em outras palavras, uma autobiografia seria “metáforas do eu” (OLNEY, 1972), representações de “infâncias imaginadas” (GULLESTAD, 2008), “transformação da vida em texto” (BRUNER; WEISSER, 1997), “narrativa centrada no sujeito que a cria” (ALBERTI, 1991), ou seja, um movimento de

tentar fazer com que as ações praticadas, vividas ou vivenciadas no passado sejam trazidas para o presente por meio do uso da linguagem.

Outro autor que apresenta uma conceituação para autobiografia – sendo essa uma das mais citadas nos trabalhos que discutem esse gênero – é Lejeune (2008, p. 14), que propõe o seu entendimento como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Entretanto, essa conceituação, para se aplicar às autobiografias produzidas pelos alunos-adolescentes do presente estudo, deveria ser ampliada para além dos relatos puramente individuais produzidos, visto que, em seus escritos, eles expõem também aspectos vividos pelos grupos aos quais pertencem, permitindo que o leitor perceba nuances dessas vivências.

Voltando à discussão apresentada por Lejeune, o autor discute sobre quatro aspectos importantes que devem ser constitutivos desse gênero: a forma da linguagem, o assunto tratado, a situação do autor e a posição do narrador. Sobre a *forma da linguagem*, o autor defende que essa deve se compor de uma narrativa em prosa; posição revista posteriormente, pois chegou à conclusão de que uma autobiografia pode ser escrita, também, em forma de poema. Em relação ao *assunto tratado*, esse se caracteriza por abordar aspectos da vida individual, da história de uma personalidade. Relativo à *situação do autor*, essa se compõe da identidade do próprio autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador. Conforme Lejeune (2008, p. 23),

Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extra texto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso.

Pensar no autor da autobiografia nesses termos propostos por Lejeune faz refletir sobre o fato de que o escritor, ao falar sobre si mesmo e sobre os eventos que o cercam, o faz a partir do lugar que ocupa socialmente, demonstrando de que forma os acontecimentos vivenciados o afetam e de que

forma ele também interfere nesses acontecimentos. Assim, discutir sobre os fatos que ocorreram não significa expor exatamente como eles aconteceram, mas refletir sobre os sentimentos experimentados nesses eventos. Ainda, entendo que as narrativas autobiográficas que abordam esses acontecimentos refletem os processos históricos, econômicos, sociais e culturais vivenciados pelo seu produtor.

Em relação à *posição do narrador*, Lejeune discute o fato de que a identidade do narrador se confunde com a identidade do personagem principal (ou seja, ele mesmo) da narrativa em retrospectiva. Além disso, na perspectiva do leitor da produção autobiográfica, há uma espécie de pacto autobiográfico entre esse e a narrativa, por meio de uma espécie de declaração em que se afirma que o que se lê é uma autobiografia, ou seja, há uma compreensão pré-existente ao ato de leitura sobre a estrutura composicional do gênero. Para Lejeune (2008, p. 14), então, uma narrativa pode ser considerada uma autobiografia se preencher “ao mesmo tempo as condições indicadas em cada uma dessas categorias” anteriormente apresentadas.

Gullestad (2008, p. 01), antropóloga norueguesa, defende, em seus estudos sobre a autobiografia, que haja

um exame mais crítico dos papéis e das significações mutáveis das lembranças de infância em narrativas autobiográficas, assim como do crescente uso, no mundo inteiro, de memórias de infância para a construção do eu moderno.

Ou seja, propõe que, para se entender a constituição do “eu moderno”, é necessário promover uma imersão no mundo infantil a partir das produções narrativas realizadas pelas crianças. Essa proposição ocorre porque a autora acredita que as histórias que se sucedem na contemporaneidade são reminiscências de fatos acontecidos na infância e que, portanto, devem receber maior atenção e ser mais bem estudados.

Para este estudo, é necessário entender a definição de Gullestad para “eu moderno” como o “esforço contínuo, em forma de processo, de um indivíduo

para juntar seus vários papéis, identidades e experiências”. Nessa perspectiva, os *papéis* seriam os variados espaços que um sujeito ocupa na estrutura social e as *identidades* seriam as “qualidades com que o indivíduo se identifica e para as quais ele ou ela deseja uma confirmação social” (GULLESTAD, 2008, p. 05).

Alguns autores (BRUNER; WEISSER, 1997) caracterizam a autobiografia como uma “representação da memória”. Para tratar das questões referentes à autobiografia e à memória, Bruner e Weisser levam-nos a observar a constituição da memória humana por meio de “diferentes sistemas de transmissão”: mecanismos do hábito, memória episódica e memória semântica. O primeiro sistema, segundo os autores, é “comandado pelos mecanismos do hábito” e englobam atividades, habilidades, hábitos, dentre outros. Para as gerações passadas, os processos de aprendizagem eram articulados em torno dessa premissa e de “contatos anteriores com o mundo” (BRUNER; WEISSER, 1997, p. 146-147) aos quais os sujeitos pertenciam.

No segundo sistema, comumente denominado de “memória episódica”, os acontecimentos vividos são “adquiridos, armazenados e recuperados” e estariam indiretamente associadas ao eu do sujeito. Mais especificamente, são recuperados “os detalhes da vida” como, por exemplo: a fisionomia de um amigo ou familiar, um endereço ou número de telefone e assim por diante. É esse sistema que garantiria o “acesso, ainda que enviesado, aos eventos que constituem os anais de nossas autobiografias” (BRUNER; WEISSER, 1997, p. 147). Os acessos seriam enviesados devido ao fato de que os acontecimentos são retidos na memória de forma imprecisa, gerenciados por interesses e atitudes indefinidos. Por outro lado, se estão memorizados, é porque saíram do terreno da indiferença, deixaram o “domínio da insignificância” (DAVALLON, 1999, p. 25).

Quanto ao terceiro sistema da memória humana – a “memória semântica”–, esse se estabelece no limiar entre o que é denominado “pensamento e aquilo a que normalmente chamamos memória” (BRUNER; WEISSER, 1997, p. 147) e está diretamente ligado ao eu do sujeito. A memória semântica nos permite

recordar, por exemplo, de uma porção de pessoas que estavam em uma festa, embora raramente lembremos o que cada uma estava fazendo, vestindo ou dizendo. Isso ocorre porque os acontecimentos trafegam na memória em forma de “significado e generalidade”, ou seja, do mais relevante para o menos relevante.

Diante dessa organização da significação na memória, Bruner e Weisser (1997, p. 147) definem a autobiografia como um “hábil ato de transferir uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada”. O que se “mostra” na autobiografia, portanto, não é toda uma realidade vivida, mas aspectos dessa realidade que, de alguma forma, são mais significativos para o escritor e que produzem sentidos diversos nele próprio.

O ato de falar sobre si mesmo, ou seja, uma narrativa autobiográfica, está intimamente relacionada com questões referentes à identidade. Uma das formas pelas quais o sujeito reivindica as suas identidades é por meio dos seus processos históricos vividos e, pensando no contexto desta pesquisa, falar sobre si, “apelar para antecedentes históricos” (WOODWARD, 2000, p. 11), é, também, elaborar uma narrativa autobiográfica.

As identidades constituintes dos sujeitos contemporâneos não podem ser entendidas como algo fixo e imutável, próprio de cada um. Segundo Hall (2000b, p. 13), essa crença é apenas uma “fantasia” e ocorre porque “construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’”. As identidades são “construtos” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 77) que se modificam ao longo dos processos históricos vividos, pois os sujeitos procuram se adaptar às situações vivenciadas, aos acontecimentos que os cercam.

Por outro lado, esse processo ocorre de maneira inconsciente, sem que haja um planejamento prévio, sendo que, muitas vezes, o sujeito tem a ilusão de que possui controle sobre si mesmo e sua constituição e que, independente do momento histórico vivido, as suas identidades não se modificam. A dificuldade

para se perceber nesse constante processo de (re)construção pode ocorrer devido à necessidade de se acreditar “na própria individualidade” como a “primeira garantia de sobrevivência” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 77-78).

A escrita autobiográfica seria, então, uma oportunidade para os sujeitos, ao falarem sobre si e sobre sua história de vida, (re)significarem a sua própria existência e (re)elaborarem as suas identidades. Ao empreender uma retrospectiva em sua vida e (re)descobrir o seu passado, o sujeito está em um processo de construção de suas identidades que podem ser caracterizadas por “conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2000, p. 12).

Para discutir questões relacionadas às identidades, Hall parte do conceito de *identificação*. Conforme o autor, a identificação é constituída “a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas” (HALL, 2000a, p 106) com pessoas próximas, com grupos com os quais convive ou, ainda, quando possui um ideal compartilhado com pessoas do seu convívio.

Partir da concepção de identificação se justifica quando se observam os novos significados que o termo *identidades* tem adquirido. Em oposição à ideia de identidade estável e de um eu que não se modifica ao longo de sua história vivida, conforme apontado acima, Hall (2000a, p, 108) esclarece que

as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Em relação à historicização, é importante esclarecer que as identidades estão relacionadas a alguns aspectos da linguagem, da história e da cultura na constituição do que o sujeito pode se tornar e não exatamente àquilo que o sujeito é no presente. Há então uma relação entre o passado, o presente e o futuro na constituição das identidades. As identidades são, então, construídas

em relação às formações discursivas<sup>20</sup> e às práticas discursivas, ou seja, elas ocorrem conforme os discursos são produzidos e são diretamente afetadas por esses, não sendo possível a sua constituição fora do discurso.

Revozeando Derrida, Laclau e Butler, Hall (2000a) reafirma que a constituição das identidades ocorre também por meio da diferença, pois “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75). Ambas, de maneira conjunta, ocorrem por meio de uma relação social e colaboram na construção constitutiva do sujeito.

Na relação entre identidade e diferença há uma necessidade subjacente ao sujeito daquilo que lhe “falta”, uma necessidade de completude, “mesmo que esse outro que lhe falta seja outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2000a, p. 110). Há então uma representação de si próprio, e de suas identidades, que são construídas “ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro” (HALL, 2000a, p. 112).

Por outro lado, percebe-se na, sociedade contemporânea, uma “crise de identidade”, da qual os alunos-adolescentes (sujeitos desta pesquisa) não estão isentos e que, por vezes, deixam transparecer em suas escritas narrativas; mais especificamente, no caso desta pesquisa, nas autobiografias escritas para os seus avatares.

Para melhor entender essa crise de identidade, que será importante no momento de entender os processos identitários que se mostram nas autobiografias, retomemos a discussão de Hall (2000b) sobre as identidades do sujeito pós-moderno. Em oposição à identidade do sujeito do iluminismo (concepção para a qual o indivíduo nasce, se desenvolve e permanece o mesmo, ou seja, o sujeito é considerado centrado, unificado e dotado das

---

<sup>20</sup> Formação discursiva é entendida aqui, conforme Foucault (2004), como o lugar em que se articulam discurso e ideologia e aquilo que define o que “pode e deve ser dito” pelos sujeitos. Ainda, o processo de dispersão dos enunciados ou as regularidades que podem ser observadas nos conceitos, nas escolhas temáticas, nos enunciados.

capacidades da razão) e à identidade do sujeito sociológico (concepção que percebe o sujeito dependente em relação a um outro de sua convivência, em que a identidade é constituída por meio da interação entre o eu e a sociedade), Hall (2000b, p. 12) discute o fato de que o sujeito da pós-modernidade não possui uma identidade “fixa, essencial e permanente”.

Nessa perspectiva, para Hall (2000b, p. 13),

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Para melhor compreender o que diz Hall, é preciso entender que o contexto da sociedade contemporânea está sempre em um processo de rápidas e permanentes mudanças. Giddens (1991, p. 14) analisa essas transformações, denominando-as *descontinuidades* e definindo-as em duas perspectivas: a *extensionalidade* (referente a aspectos de extensão territorial) e a *intensionalidade* (referente a aspectos de profundidade e intensidade). Em relação à *extensionalidade*, o autor discute o fato de que as mudanças ocorrem de uma maneira que estabelece “interconexão social” em toda a extensão territorial do planeta. No plano da *intensidade*, elas afetam as pessoas em algumas de suas características mais íntimas e pessoais.

Por outro lado, é importante salientar que essas transformações não atingem a todos da mesma maneira e na mesma intensidade. Elas são co dependentes do contexto global em que a pessoa está inserida, do grau de envolvimento com os acontecimentos sociais, enfim, dependem de cada sujeito envolvido na situação.

Nessa perspectiva, partindo da compreensão de que as identidades na sociedade contemporânea não são fixas, mas se desenvolvem conforme os momentos vividos por cada um, a escrita autobiográfica representa, em certa medida, não somente as identidades do sujeito autobiográfico, mas também o momento histórico vivido por ele.

### 3.2 Autobiografia como gênero discursivo

A função social do gênero autobiografia é tornar público algo particular, ou seja, mostrar e divulgar às outras pessoas a história de vida do sujeito que se propôs a escrevê-la (BAKHTIN, 2003[1952-1953]). A relevância de uma escrita autobiográfica é dialética, faz sentido para o narrador personagem e para o seu interlocutor, pois uma “comunidade pode vivenciar as experiências vividas por seu autor e, desse modo, ampliar a percepção que tem de um determinado universo cultural”. Pode ainda, o leitor autobiográfico, ao produzir sentidos sobre o gênero lido, trazer os acontecimentos relatados para a sua própria vida, refletindo sobre as restrições que o ser humano enfrenta em seu dia-a-dia, bem como sobre as suas conquistas.

Considerar a autobiografia a partir de uma concepção de gênero discursivo é tomá-la a partir de “convenções estilísticas” e de “regras do gênero” (BRUNER; WEISSER, 1997, p.141), que definem, em certa medida, *o que* o autor diz sobre si mesmo, *como* ele o faz e *para quem* o faz. Dentre essas convenções de estilo e gênero, podem ser tomadas ações decisivas sobre: tempo verbal e pessoa do discurso a serem utilizados; marcadores temporais como **antes**, **depois**, **ontem**, **logo**; estratégias para “voltar” no tempo e relembrar acontecimentos a serem narrados, dentre outras. Ações essas que não são simplesmente um “ornamento ou expressão da classe social” (BRUNER; WEISSER, 1997, p.145), mas atendem às idiosincrasias do gênero autobiografia.

Ao abordar algumas questões referentes ao estilo da escrita autobiográfica, Bronckart (2003, p. 177-179) a categoriza como narrativa que se caracteriza por ser um discurso geralmente escrito e monologado, com a maioria de suas frases declarativas e composta por um narrador autor. Outra característica da autobiografia é que essas são, em sua maioria, constituídas por “pronomes de primeira pessoa que indicam uma referência direta ao autor, à sua ação de linguagem como ator da história encenada” (BRONCKART, 2003, p. 198).

Benveniste (1995) propõe uma distinção entre os planos de enunciação da história e o plano de enunciação do discurso. De acordo com o autor, a característica principal da enunciação histórica é a *narrativa*, o *acontecimento* e o *passado*, pois

trata-se da apresentação dos fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor da narrativa. Para que possam ser registrados como se tendo produzido, esses fatos devem pertencer ao passado. Sem dúvida, seria melhor dizer: desde que são registrados e enunciados numa expressão temporal histórica, estão caracterizados como passado. (BENVENISTE, 1995, p. 262)

Ou seja, na enunciação histórica, os acontecimentos do passado são narrados, porém, sem nenhuma “forma linguística ‘autobiográfica’”, pois o narrador, em seu processo de escrita, não se utiliza de expressões como **eu**, **tu**, **aqui** ou **agora**, limitando-se ao uso de formas da terceira pessoa do discurso. O que se espera, em uma enunciação histórica, é que o “autor permaneça fiel ao seu propósito de historiador e que proscruva tudo o que é estranho à narrativa dos acontecimentos (discursos, reflexões, comparações)” (BENVENISTE, 1995, p. 266-267), sem, no entanto, deixar vislumbrar qualquer interferência do enunciador na estrutura da narrativa.

Em relação ao plano de enunciação do discurso, Benveniste esclarece o que está denominando *discurso*, como sendo “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 1995, p. 267). Conforme o autor, o discurso pode empregar as formas pessoais do verbo **eu-tu-ele**, pois, de forma explícita ou de forma implícita, a expressão do eu do narrador se faz presente em toda a sua enunciação.

Nesse enfoque, revozeando as discussões do autor, observa-se que a autobiografia possui como uma de suas características mais marcantes exatamente o fato de o interlocutor poder perceber marcas de um eu que se mostra e que se apresenta, não somente por meio dos dêiticos de pessoa utilizados na narrativa, mas também por meio dos verbos usados.

Sobre os verbos a serem empregados nos planos de enunciação histórica e do discurso, Benveniste propõe algumas distinções. Na enunciação histórica, há a utilização de três tempos verbais, a saber: o *Passé Simple* ou *Passé Défini*, denominado pelo autor como *aoristo*, que seria uma ação verbal ou acontecimento em que não se define exatamente o tempo em que a ação ocorre; o imperfeito e o mais-que-perfeito, ou seja, verbos do passado. Já a enunciação do discurso utiliza os três tempos: o presente, o futuro e o passado. Para Benveniste (1995, p. 270), o pretérito perfeito, na primeira pessoa, é uma “forma autobiográfica por excelência”, pois

estabelece um laço vivo entre o acontecimento do passado e o presente no qual a sua evocação se dá. É o tempo daquele que relata os fatos como testemunha, como participante; é, pois, também o tempo que escolherá todo aquele que quiser fazer repercutir até nós o acontecimento referido e ligá-lo ao nosso presente. Como o presente, o perfeito pertence ao sistema linguístico do discurso, pois a marca temporal do perfeito é o momento do discurso, enquanto a marca do aoristo é o momento do acontecimento.

A utilização do pretérito perfeito seria uma forma, nessa perspectiva apontada por Benveniste, de unir o autor autobiográfico aos seus leitores e de fazer com que os acontecimentos relatados se tornem mais verossímeis e mais reais para seus interlocutores.

Rojo (1999), ao discutir aspectos linguístico-enunciativos presentes em uma progressão didática no agrupamento de gêneros relatar, apresenta reflexões relevantes sobre a utilização dos tempos do passado próprios desse agrupamento. Trabalhando com os gêneros diário íntimo, diário de viagem, relato histórico e biografia (que, assim como a autobiografia, pertence ao agrupamento relatar), a autora destaca o uso do “presente histórico como forma de dirigir a perspectiva enunciativa” (ROJO, 1999, p. 114). Porém, em relação ao uso do tempo verbal no gênero analisado, foi constatada a predominância do uso do pretérito perfeito, alinhado à ancoragem disjunta, pois “trata-se de discursar sobre um mundo que já não é” (ROJO, 1999, p. 110).

Ao se pensar a autobiografia como um gênero discursivo, algumas questões são relevantes, como a inter-relação existente entre a ficção e a realidade dos fatos relatados, bem como o conhecimento de si mesmo por parte do autor-narrador que, por sua vez, é objeto de sua própria escrita – o que acaba por conduzi-lo a um espaço em que se constitui, ao mesmo tempo, como autor, narrador e protagonista de sua produção escrita. Essas questões foram alguns dos fatores que me motivaram na escolha desse gênero, pois o objetivo era que a proposta de produção escrita fizesse sentido para o aluno-adolescente, o que, no meu entendimento, o motivaria de uma forma mais eficaz a escrever e a se mostrar em sua escrita. Se mostrar tanto no aspecto de constituição de seu próprio eu, como também em relação ao uso que faz da sua linguagem.

Para Bentes (2004),

os relatos de caráter autobiográfico ou biográfico apresentam inúmeros formatos e se aproximam de outros gêneros, tais como os diários íntimos, os *blogs* (diários pessoais com temas variados), os romances (de caráter (auto)biográfico), as e.biografias (biografias eletrônicas, nos moldes de pequenos currículos) e outros que exibam a mesma função: procurar dar a conhecer a história de vida de alguém.

Dentre esses formatos, a proposta nesta pesquisa era a de que os alunos, além de sua própria autobiografia, produzissem também uma autobiografia para o avatar que iriam criar para si.

O gênero autobiografia, inevitavelmente, remete o escritor e o leitor para uma época passada e os faz realizar uma viagem em uma perspectiva histórica, pois revive e recria momentos e experiências que ficaram marcados na memória do sujeito produtor do texto. Outro aspecto também importante desse gênero é o fato de se constituir de relatos pessoais de trajetória de vida, sendo marcado por narrativas de acontecimentos passados e organizados em uma sequência cronológica.

A autobiografia é um exemplo da individualidade enunciativa. Com a escrita desse gênero, pode-se explorar uma história de vida única, com suas

idiossincrasias e constituições ímpares, em que o autor é objeto de sua narrativa, tornando-se, ao mesmo tempo, narrador e personagem.

Em relação ao ensino desse gênero em ambiente virtual, pode-se dizer que a apropriação da função social e da forma do gênero pode ser favorecida pela leitura de textos – disponíveis para a leitura dos internautas – que ilustram o gênero estudado e também pela circulação dos textos produzidos. O meio virtual possibilita, ainda, beneficiar esse processo de diferentes maneiras, como, por exemplo: maior interação com o gênero estudado, por meio do empreendimento de pesquisas direcionadas na *Internet*; refacção das produções escritas com os alunos agindo colaborativamente com os colegas por meio da plataforma de ensino e circulação das autobiografias em ambiente virtual.

### **3.3 Os marcadores temporais no gênero autobiografia**

Seguindo a escolha de desenvolver uma sequência didática para o estudo do gênero autobiografia, considere-se que a proficiência na recepção e na produção escrita desse gênero demandaria itens relevantes para a sua composição. Nessa perspectiva, seria interessante, então, considerar gênero como “megainstrumento” (SCHNEUWLY, 2004[1994]) e partir da perspectiva da construção dos discursos e da linguagem pelo aluno-adolescente, “implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos”, tornando-se “poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas e podendo ser indicado ou sugerido, como fazem os PCNLP, como unidade organizadora de currículos e de progressões no ensino fundamental” (ROJO, 1999, p. 3). A análise e reflexão dos usos que podem ser feitos dos elementos temporais na construção do gênero tornou-se também aspecto relevante, visto que, em meu entendimento, esses são constitutivos do gênero autobiografia.

No gênero autobiografia, o autor realiza uma viagem ao seu passado, narra as passagens que considera mais relevantes, fatos ocorridos ao longo de sua vida e que, de alguma forma, são mais marcantes em sua memória. Para isso,

necessariamente, utiliza-se de expressões e marcas coesivas, que fazem com que o seu texto progrida tematicamente e os leitores acompanhem o desenrolar da sua narrativa, que é apresentada em uma ordem cronológica temporal. A progressão temática ocorre com a utilização de procedimentos linguísticos que permitem que os segmentos de um texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) estabeleçam entre si relações semânticas e discursivas à medida que faz com que o texto progrida (KOCH, 2006, p. 121).

Todo o esforço do autor de uma autobiografia em narrar a sua história ocorre com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentidos para seus interlocutores, futuros leitores. Dessa forma, considero que a escolha dos dêiticos temporais realizada pelo autor o auxilia nessa empreitada de produção de sentidos. Mais especificamente, quando retomo a conceituação sobre marcadores textuais como sendo um fenômeno que se refere aos elementos linguísticos presentes na superfície textual que se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido (KOCH, 2003, p. 45). Os marcadores textuais são, portanto, uma propriedade pela qual se cria e por meio da qual se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática (ANTUNES, 2005, p. 47). Ou seja, os elementos de coesão utilizados no texto promovem procedimentos de referência e de sequenciação com o objetivo de estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos utilizados.

As relações de sentido são constituídas no texto, entre outros aspectos, pelas ligações, encadeamentos e articulações que possibilitam junção de suas partes para que não fiquem fragmentadas e soltas. A produção de sentido, então, não se realiza pela leitura significativa de cada segmento textual, mas vai sendo afetada pela interpretação de períodos e segmentos anteriores ou subsequentes. Não há um segmento que se baste a si mesmo, que prescindia do concurso de outros segmentos. Tudo está em relação entre si (ANTUNES, 2005, p. 48).

Segundo Koch (2003), a coesão sequencial dos elementos dos textos pode ocorrer de duas formas: de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou de diversas maneiras na progressão do texto, como: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismos), de conteúdo semântico (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

A conexão (na expressão de Antunes) é um tipo de relação semântica que pode ocorrer entre as orações, entre as partes de uma oração e, para ampliar as possibilidades de conexão, entre os períodos, os parágrafos e os blocos maiores do texto, e se realiza por meio de conjunções, preposições, respectivas locuções e expressões que são inseridas nas sequências textuais (ANTUNES, 2005). A progressão temática se realiza por meio de um subconjunto de unidades, os organizadores textuais, e é promovida, principalmente, pelos mecanismos de conexões. Os organizadores textuais apontam as “transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações mais locais entre frases” (BRONCKART, 2003, p.263).

Na medida em que se promove a progressão temática do texto, procedimentos linguísticos são realizados por meio dos elementos conectivos sequenciais que conduzem o leitor em uma trajetória significativa de interação com o texto. Assim, o ensino sobre os usos dos recursos linguísticos temporais no gênero autobiografia pretendia ir além da mera apresentação do quadro dos conectores, ou reconhecimento e classificação dos mesmos no interior dos textos; a proposta era que se procurasse entender a função dos elementos temporais utilizados e que se procurasse utilizar o conector adequado para expressar o valor semântico pretendido (ANTUNES, 2005).

No gênero autobiografia, o autor retoma fatos marcantes e relevantes de sua memória e conduz o leitor através de uma viagem ao longo dos anos. O leitor, por sua vez, percebe o desenrolar de uma trajetória temporal, de uma história

de vida, e a acompanha. Em função disso, a utilização de segmentos representativos de temporalidade é fundamental na progressão temática do texto e, conseqüentemente, na produção de sentidos por parte do interlocutor. Dentre esses segmentos, podem-se apontar alguns como: *quando, cada vez que, enquanto, todas as vezes que, apenas, mal, depois que, antes que, assim que, logo que, sempre que, desde que, até que*, dentre outros. A intenção é que o leitor e escritor (no caso específico desta investigação, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental) consigam estabelecer as relações semântico-argumentativas dos usos desses marcadores linguísticos temporais.

Ao estudar o gênero autobiografia, bem como os recursos linguísticos implicados nesse gênero, é importante destacar as diferenças entre as sequências temporais e as sequências textuais. Segundo Antunes (2005, p. 148-150), as sequências temporais apresentam a ordem temporal em que o enunciador do texto *vivenciou os acontecimentos narrados* (no caso da autobiografia), ou seja, a coerência entre os fatos da realidade e o texto; e as sequências textuais, que apresentam a ordem temporal em que os acontecimentos *serão apresentados ao longo do texto*, relacionam-se mais diretamente com a ordem em que os fatos serão abordados pelo autor.

Em relação a este aspecto gramatical, a coesão sequencial temporal, o princípio teórico norteador é a proposta de Koch (1996, p. 15-19), em sua releitura de Halliday e Hassan, que define a coesão como um:

conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. [...] A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Segundo Travaglia (2011, p. 17), a memória de longo prazo é uma “faculdade por meio da qual se armazenam eventos, fatos, conhecimentos, padrões, ideologias, noções etc.” e, dentre esses conhecimentos, estão as competências linguísticas, textuais e discursivas. Nesse sentido, os usuários de

uma língua, conforme alega Travaglia (2011, p. 17-18), trazem em sua memória

- a) o seu conhecimento linguístico e as possibilidades significativas dos diversos recursos linguísticos nos diversos planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual), isto é, as pistas e instruções de sentido que cada recurso linguístico é capaz de trazer para o uso discursivo dos textos;
- b) A sua experiência com os gêneros que utiliza e leva para a compreensão do texto de dado gênero;
- c) Uma experiência com a atuação em determinado(s) discurso(s) com sua(s) formação(ões) discursiva(s), derivada(s) sócio-historicamente de formações ideológicas.

Estabelece-se assim um elo semântico entre o que o usuário da língua traz de seus conhecimentos, neste caso específico sobre o gênero autobiografia e sobre os usos dos recursos linguísticos temporais, que são ativados no momento da produção textual. Nos casos em que não há conhecimento sistematizado sobre determinados usos da língua, é preciso haver, então, mecanismos para proporcionar esses conhecimentos.

Considerando que a coesão é um conceito semântico que interliga os sentidos de um texto, a ideia é propor, nesta investigação, um olhar sobre os elementos temporais como parte integrante do gênero discursivo abordado, procurando discutir os efeitos de sentidos produzidos pelas escolhas empreendidas pelos produtores dos textos.

O pensamento que orienta o enfoque sobre o ensino de marcas temporais a partir de um gênero discursivo é decorrente da observação de que, nas aulas de Língua Portuguesa, na realidade pesquisada, há sempre uma tendência em dar prioridade ao ensino prescritivo da gramática normativa desvinculado das práticas de leitura e de escrita. Esse procedimento pedagógico mostra a falta de interação entre as diversas atividades realizadas no dia a dia escolar e a dificuldade em desenvolver um processo de movimentação entre as diversas práticas, por exemplo, transpondo os conhecimentos linguísticos para os momentos de escrita. No meu entendimento, é importante que os alunos-adolescentes do Ensino Fundamental, especialmente os do 9º ano, percebam

que as questões linguísticas não se restringem às regras de certo e errado e que o domínio de certas normas pode favorecer a comunicação em contextos de interação social.

Essa questão da língua em uso também pareceu relevante devido a outro fator observado, fator esse relacionado às aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas nos laboratórios de informática. Observações prévias mostraram que o uso do laboratório nas aulas de Língua Portuguesa, quando ocorriam, geralmente reproduziam uma prática mais mecânica da língua, com professores que, em sua maioria, ainda não sabem como usar os recursos digitais e acabam expondo os alunos a exercícios que trabalham, prioritariamente, a língua fora de um contexto real de comunicação. Mais especificamente, as atividades propostas e desenvolvidas nos laboratórios de informática eram compostas, em sua maioria, de preenchimento de lacunas, palavras cruzadas, escolha da opção correta, dentre outras.

Em meu entendimento, faltavam, para os profissionais que desenvolviam trabalhos com o ensino de língua materna, referências sobre outras possibilidades de trabalho utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação. Diante disso, a proposta era apontar caminhos possíveis de serem percorridos para a realização de atividades com os elementos temporais.

## **CAPÍTULO 4 – A TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

### **4.1 Multiletramentos, multissemioses e multimodalidades**

Há várias definições para o momento globalizado e tecnológico que estamos vivendo, que tentam discutir e entender as mudanças e interpelações pelas quais passam os sujeitos e a sociedade. Giddens (1991), ao discutir sobre as descontinuidades que caracterizam e separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais, o faz a partir da análise de três aspectos envolvidos nessa sistemática. A primeira descontinuidade diz respeito ao “*ritmo de mudança* nítido que a era da modernidade põe em movimento” (p. 15-16 – grifo do autor), ressaltando não a dinamicidade das mudanças empreendidas pelas civilizações tradicionais, mas a rapidez com que essas mudanças ocorrem na modernidade. A segunda característica se relaciona ao “*escopo da mudança*”. Segundo o autor, à medida que há uma interligação entre os mais diversos espaços do planeta, as mudanças sociais se tornam imprescindíveis, penetrando virtualmente “toda a superfície da Terra”. A terceira descontinuidade ocorre em relação à “natureza intrínseca das instituições modernas” (GIDDENS, 1991, p. 15-16), em que se observam transformações na forma de organização social moderna.

As posições teóricas aqui apresentadas desvelam uma nova ordem mundial tecnológica que requer novas formas de leitura e de escrita, que, por sua vez, requerem novos letramentos. A proposta deste capítulo, então, é debater sobre questões relacionadas a esses letramentos, partindo de uma breve discussão sobre o letramento, passando pelo letramento digital até chegarmos aos multiletramentos.

Essas discussões são relevantes neste trabalho para compreendermos as práticas de letramentos que, até há pouco tempo, ocorriam nas escolas e que possuíam como cerne apenas a linguagem escrita como tecnologia para se ensinar a língua materna. Em contrapartida, o que temos hoje é a presença cada vez mais constante de textos que procuram harmonizar e produzir sentidos diversos com a utilização de diferentes semioses, como: áudio, *Links*,

animações, vídeos, imagens, cores, dentre outras. Além disso, esses textos multimodais e multissemióticos requerem novos letramentos e colocam novos desafios para a escola.

Nesse sentido, faz-se relevante refletir sobre quais letramentos precisam ser abordados pela escola, em especial no Ensino Fundamental, no contexto em que essa investigação foi desenvolvida, e também discutir esses letramentos pensando na rapidez com que as informações circulam e chegam até os alunos nesses tempos de globalização. Pensar também no acesso que mesmo os alunos de escolas públicas possuem aos aparatos tecnológicos digitais de comunicação e informação, tais como: celulares, *ipods*, câmeras digitais, *playstations*, *tablets*, e na forma como esses aparelhos requerem práticas escolares outras para o seu manuseio.

A discussão sobre os letramentos no Brasil tem sido ampliada nos últimos anos, sobretudo quando se deslocou o *status* meramente escolar desse conceito para as implicações sociais, políticas e econômicas (BRAGA, RICARTE, 2005; KALANTZIS, COPE, 2006; MYERS, HAMMETTE McKILLOP, 1998; ROJO, 2001; SOARES, 2006, 2002). Anteriormente às discussões sobre os letramentos, e em uma perspectiva social, falava-se sobre a necessidade de dar relevância à alfabetização por ser essa a fonte promotora do país às instâncias de primeiro mundo. Houve, então, por parte dos professores, uma preocupação em atender não só às demandas político-econômicas cobradas pelos órgãos superiores, como também tornar os alunos aptos a utilizarem a tecnologia da escrita a fim de que eles pudessem interagir nos mais diversos contextos situacionais em que estivessem inseridos.

Pensando historicamente sobre a alfabetização no Brasil, percebo que, especialmente na década de 1980, com os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, a alfabetização deixa de ser entendida como mera apropriação de um código e passa a ser compreendida como um processo de representação linguística.

No final da década de 90, destaca-se o trabalho de Miriam Lemle que aborda a alfabetização à luz da linguística. A partir dessa perspectiva, a autora organiza a questão da alfabetização em torno de alguns saberes e percepções. Primeiramente, a autora fala sobre a capacidade do educando de tentar compreender a ligação simbólica que há entre letras e sons da fala; depois, explicita sobre a habilidade de se perceber as distinções entre as letras e, por fim, sobre a “capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (LEMLE, 1995, p. 10). Este enfoque propõe que haja uma “consciência fonológica”, que possibilite aos alfabetizandos refletirem sobre os sons da fala e agirem sobre eles.

Em um cotidiano em que professores e alunos ainda lutam para promover e adquirir, respectivamente, uma alfabetização “plena”, e que, muitas vezes, nas palavras de Smolka (2003, p.80)

sobretudo no contexto escolar, produz constrangimentos. Desestabiliza. Questiona. Revela pressuposições e preconceitos na medida em que revela também (e documenta) a variedade nos modos de dizer. Variedade essa que, precisamente, descobre e manifesta os espaços de elaboração e os movimentos de transformação do discurso social.

É nesse contexto que surge uma nova discussão sobre a dimensão sócio-cultural da aquisição da língua escrita e rompe com a visão reducionista de que a sala de aula é o único espaço de aprendizagem. Smolka defende a premissa de que, no processo de alfabetização, devem estar engajadas atividades de leitura e de escrita como momentos discursivos tendo em vista que, em sua essência, a alfabetização é constituída por discursividades, interlocução e interação.

Refletindo, então, nessa constituição discursiva da alfabetização, infere-se que as tecnologias da informação e da comunicação podem colaborar com as experiências de ensino e aprendizagem de maneiras diversas, tais como: propiciando momentos de maior interação, colaboração e cooperação entre os alunos, entre os alunos e os formadores e entre os alunos e os materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente tecnológico; oferecendo ao

professor e ao aluno uma alternativa para maior organização de seu trabalho e oportunidades para novas descobertas e, portanto, novas aprendizagens. Espera-se que essa ampliação dos ambientes tecnológicos propicie aos protagonistas da sala de aula oportunidades que possam conduzir a um trabalho que vá além do livro didático. Atividades que possibilitem aos alunos outras formas de obter conhecimento, como, participação em *chats*, realização de pesquisas diversas na rede WWW, participação em fóruns de discussão, criação e caracterização de avatares, dentre outras tarefas que possam promover os letramentos múltiplos dos alunos.

Sobre o termo letramento, esse surgiu no Brasil na década de 1980 com Kato (1986). Desde então, muitos estudos e propostas têm surgido com o intuito de darem conta de discutir a dimensão conceitual desse termo, dentre os quais discutirei alguns a seguir.

Soares (2006, p.17), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a se debruçar sobre esse tema, explica o conceito de letramento partindo da etimologia da palavra *Literacy*– que vem do latim *Littera* (letra), dizendo que:

*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Segundo a autora, espera-se que a escola seja capaz de conduzir os sujeitos para além de somente uma “aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever”, mas que sejam capazes de usar essa leitura e essa escrita para processos de interação em práticas sociais do seu dia a dia. Observa-se que a perspectiva teórica assumida por Soares está fundamentada em uma dimensão social, em que letramento é “o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p.72, ênfase da autora). Nessa perspectiva teórica, há uma ampliação do conceito de

alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

O efetivo uso da leitura e da escrita, especialmente na era contemporânea em que vivemos, com uma profusão de textos multissemióticos e multimodais circulantes, somados às ferramentas tecnológicas existentes, faz alguns estudiosos ampliarem as suas investigações e começarem a discutir sobre o letramento digital. Dentre esses pesquisadores, encontra-se Soares (2002) que, amplificando o seu conceito inicial de letramento, e analisando alguns dizeres de Pierry Lévy sobre o hipertexto, aborda alguns aspectos sobre o letramento digital explicitando que “é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 09 e 10) . Segundo a autora, a leitura na tela requer dos leitores “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” (op. cit, p. 10), que podem, nos processos de interação, definir seus próprios percursos de leitura, acessar *Links* e, de certa forma, interferir na estrutura e no sentido do texto. Essas reflexões acerca do letramento digital, que está associado às práticas sociais do uso do computador e da *Internet*, ganharam maior visibilidade especialmente a partir da segunda metade da década de 1990.

Segundo Xavier (2009. p. 02), o letramento digital implica mudanças na postura do sujeito em um momento de leitura e escrita em uma tela (que pode ser tanto uma tela de computador, quanto, por exemplo, a tela de um celular, a tela de uma televisão conectada a um *PlayStation*, a um *BluRay* – que requerem conhecimentos específicos para lidar com cada um deles), mudanças “nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro”.

As imposições tecnológicas multimodais e multissemióticas da contemporaneidade motivam os estudiosos a explicarem quais seriam os letramentos requeridos para esses “novos” contextos sociais. Street (2010, p. 01) aponta os “novos estudos do letramento” como uma fase em que a ordem é não considerar a “natureza da alfabetização” apenas dando relevância à “aquisição de competências, como em abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar alfabetização como uma prática social”. Ao pensar nessa perspectiva, estaríamos frente aos “múltiplos letramentos” que, segundo o autor, variam “de acordo com o tempo e o espaço”.

Em revisão à sua própria proposta de letramentos múltiplos, Street (2010, p. 01) reflete sobre a proposição, realizada por ele, de letramento no enfoque autônomo e no enfoque ideológico. Segundo o enfoque autônomo, o letramento ocorre de forma independente do contexto social, em “uma variável [...] cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Rojo (2009, p. 99), refletindo sobre essa dimensão do letramento, situa-o em âmbito escolar dizendo que “o contato [...] com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”. Já o enfoque ideológico, segundo Street (2010, p. 01), é entendido em sua relação com a cultura e o poder das pessoas envolvidas nas práticas sociais, portanto nas práticas de letramentos. Ainda segundo o autor, os novos letramentos ampliam os seus estudos e questionam a sua tese, sugerindo que a “prática de alfabetização varia de um contexto para outro e de uma cultura” para outra resultando, assim, em “diferentes letramentos em diferentes condições”.

Trazendo as discussões sobre os letramentos para o contexto da escola, Rojo (2009) propõe que a educação linguística considere o aluno como um sujeito inserido em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, e que, por isso mesmo, possibilite a ele participar de diferentes eventos de letramentos: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Os multiletramentos ou letramentos

múltiplos devem ser referendados porque proporcionam aos alunos, professores e à comunidade escolar os enfrentamentos requeridos pelos “letramentos valorizados, universais e institucionais” sem, no entanto, desvalorizar os “letramentos das culturas locais” (ROJO, 2009, p.107) de cada sujeito envolvido nessas práticas.

Os letramentos multissemióticos são abordados a partir das exigências impostas pelos textos que circulam na contemporaneidade, que apresentam diversas semioses como vídeos, sons, imagens, textos, dentre outros. Em âmbito escolar, as práticas de letramentos tradicionais parecem não ser mais suficientes para dar conta de instrumentalizar o aluno para a produção e recepção de textos e hipertextos que se apresentam cada vez mais híbridos e multimodais:

a compreensão de que vivemos em um **mundo multissemiótico**(para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e *design* que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação linguística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 39, ênfase dos autores).

A compreensão do fato de que estamos vivendo em um mundo multissemiótico requer um letramento, também, multissemiótico, que acaba por nos impelir para a busca de uma “iniciativa cosmopolita” (SOUZA-SANTOS, 2005).

Segundo Souza-Santos (2003, p. 01), o momento histórico que estamos vivendo pode ser classificado como de transição, pois o

ritmo, a escola, a natureza e o alcance das transformações sociais são de tal ordem que os momentos de destruição e os momentos de criação se sucedem uns aos outros numa cadência frenética, sem deixar tempo nem espaço para momentos de estabilização e de consolidação.

Para acompanhar esse ritmo frenético, os sujeitos procuram, então, atender aos interesses sociais dos grupos nos quais estão inseridos em busca de uma emancipação social. Como resultado, há uma “mercadorização” (SOUZA-

SANTOS, 2003, p.56) de serviços como educação, saúde, habitação e segurança social que acaba por desestabilizar as relações entre os sujeitos. À educação fica, então, a tarefa de promover letramentos críticos e protagonistas que promovam o sujeito, se não a um *status* de transformador, ao menos a uma posição de entender criticamente os acontecimentos.

Os letramentos críticos e protagonistas são apresentados a partir de um tratamento “ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p.108). Nesse sentido, segundo a autora, o aluno ao ser inserido em práticas de letramentos críticos tem a oportunidade de romper com essa relação amorfa com os textos historicamente construída e adquirir uma formação mais crítica no trato com a língua.

Myers, Hammett e McKillop (1998, p. 63), ao definirem o letramento crítico, o fazem a partir do que chamam de uma “subversão intencional de significado” em que há um confronto entre autores de textos diversos (com diversas semioses como imagens, músicas, vídeos, palavras) com o objetivo de se promover também significados diversos. Segundo os autores, quando inseridos em práticas de letramentos críticos, o autor/leitor compreende como os textos com os quais promove as suas interações significam sobre ele mesmo e sobre os outros. Nessas interações, o texto é “desalojado ou multiplicado em possíveis significados” (MYERS; HAMMETT e McKILLOP, 1998, p. 63-64) e transforma o leitor em espectador que sempre traz consigo muitos outros textos interligados para a sua produção de sentido, preparando-o para “ser e agir” em suas práticas sociais letradas. Um ambiente particularmente propício para se desenvolver essas práticas letradas é o de hipermídia, que permite as “representações de sequências múltiplas” (MYERS; HAMMETT e McKILLOP, 1998, p. 63-64) de textos, gráficos, imagens, sons, dentre outros, que aparecem, às vezes, simultaneamente na tela do computador.

As mudanças nas práticas sociais, e que passam a exigir letramentos mais críticos, vêm atreladas à rapidez com que as informações invadem o nosso

cotidiano e conseqüentemente a escola. Os jovens estão, a cada dia, mais envolvidos com *sites* de relacionamentos; em interações em jogos que requerem a criação de avatares, como *Habbo*, *Farmville*, *MegaCity*, *The Sims*, *Café Mania*, jogos eletrônicos, e mesmo nas páginas de relacionamento com a criação de *fakes*<sup>21</sup>. Essa realidade é cada dia mais presente no cotidiano não só dos alunos como também de alguns professores que se veem rodeados por esse contexto virtual que exige letramentos mais críticos.

O letramento crítico, portanto, incorpora uma série de aspectos relevantes para os sujeitos, especialmente quando observamos o quadro proposto por Myers, Hammett e McKillop (1998, p.69). Segundo esses autores, os aspectos apresentados não estão relacionados em uma perspectiva hierárquica e se organizam em torno de proposições como: exclusão e omissões, poder e privilégio, subjetividade, bem como emancipação de uma comunidade. Vejamos:

#### Leitores e aspectos críticos

- criar leituras de oposição e resistência;
- contestar as afirmações erradas e nocivas, visões ou representações;
- preencher exclusões e omissões.

#### Leitores e aspectos de poder

- analisar questões nas quais o poder reside. Quem tem poder, quem não tem, quem ganha, quem perde em situações e eventos;
- analisar e desconstruir representações de poder e de como ela se constitui aceitável, natural e como norma;
- examinar e questionar as representações e as codificações do poder.

#### Leitores e aspectos transformadores

- intervir, interpretar e reinterpretar os textos;

---

<sup>21</sup> *Fake*, que no inglês significa “falso”, é usado na internet para denominar contas ou perfis daqueles usuários que querem ocultar a sua identidade real. Os *fakes* são encontrados em *sites* de relacionamento como *Orkut*, *MSN*, *Tumblr*, dentre outros.

- assumir e criar para si posições de sujeito para contestar as posições dos objetos criados pelos textos.

#### Leitores e aspectos emancipatórios

- tornar-se conscientizado;
- assumir posições de sujeito em vez de objeto em sua autoria;
- ler criticamente o seu próprio mundo;
- criar textos críticos e exercer autoridade e conhecimento sobre os textos;
- incorporar objetivos de mudança social e promover ações.

Pensar os letramentos críticos a partir dos aspectos apontados por Myers, Hammett e McKillop interessa-nos especialmente em relação às questões referentes à transformação e à emancipação. Os aspectos transformadores, “intervir, interpretar e reinterpretar os textos e assumir posições de sujeito” e “criar para si próprio objetos criados por textos”, relacionam-se com os objetivos propostos para o Curso de recepção e produção de autobiografia, desenvolvido com os alunos-adolescentes, especialmente quanto à análise da subjetividade empregada por eles ao escrever uma autobiografia para o seu avatar. Mais especificamente, nos momentos de leitura e escrita, e de releitura e reescrita, os aspectos mais almejados são “assumir posições de sujeito e criar para si objetos criados por textos”.

Além disso, os aspectos emancipatórios que exploram a relação do sujeito com os textos com os quais mantém uma interação serão relevantes para entendermos temas como “ler criticamente seu próprio mundo”, pensando que o próprio mundo do aluno-adolescente, em sua autobiografia, se confunde com o mundo criado para o seu avatar. Nesse mundo, o aluno-adolescente e escritor assume a “posição de sujeito em vez de objeto em sua autoria” (KALANTZIS; COPE, 2003, p. 69). Supostamente, ao falar sobre o seu avatar, o aluno-adolescente acaba falando sobre a sua própria vida, suas expectativas, suas angústias e conquistas, aspectos que serão mais amplamente discutidos no capítulo de análise de dados.

Sobre os multiletramentos, vamos encontrar as primeiras discussões empreendidas no *New London Group* (doravante NLG), para o qual o

letramento acontece conforme a educação linguística contemporânea. Formado por pesquisadores de diversos países, o interesse maior do NLG é discutir e buscar entender principalmente “o que constitui um ensino de letramento apropriado no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global” (KALANTZIS; COPE, 2003, p. 3).

Para pensar sobre os multiletramentos, o grupo justifica que, na contemporaneidade, há uma mudança na constituição dos sujeitos que hoje frequentam os ambientes escolares, bem como na ampliação dos canais e meios de comunicação. Essas mudanças e ampliações fazem com que todos estejam aqui e em todos os lugares ao mesmo tempo, bem como promovam o crescente aumento da diversidade linguística e cultural, que confrontam os sujeitos com uma grande diversidade textual que hoje circula na sociedade.

Ocorre que os alunos trazem consigo experiências diferentes de vida e, diante disso, “experimentam a educação de forma diferente e, conseqüentemente, seus resultados são diferentes” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 121). Os autores discutem, então, questões socioeconômicas relacionadas aos letramentos dizendo que, de uma maneira geral, as pessoas possuem uma melhor educação se forem mais ricas, falarem a língua nacional, pertencerem a grupos étnicos mais poderosos, forem homens, viverem em um bairro ou em uma cidade mais valorizados socialmente. É possível observar algumas dessas questões apontadas pelos autores nos dados coletados, ou seja, nas produções escritas pelos alunos, que, ao falarem sobre si mesmo por meio de seus avatares, deixam vir à tona questões vivenciadas de valorização, ou da ausência dela, devido a fatores de ordem econômica e de lugar que esses sujeitos ocupam no contexto em que vivem.

Segundo os autores, há “quatro formas arquetípicas” para a educação moderna: exclusão, assimilação, multiculturalismo e pluralismo, que se repetem de maneira uniforme e regular. Em relação à educação como *exclusão*, pode-se dizer que “na era moderna, quando a educação é obrigatória a promessa de igualdade através da educação é universal, a exclusão é uma poderosa forma

de inclusão”. É estar excluído de um contexto e incluído em outro, onde a “ausência é presença”. Relacionada às questões do letramento, os autores apontam como sendo as “pedras de toque da exclusão” a visão restrita do letramento somada ao “discurso de poder ou competência” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 123) que circula na sociedade e nos ambientes escolares.

Tratando-se da educação como meio de *assimilação*, essa ocorre com o acesso à educação institucionalizada, em que o sujeito obtém sucesso e constitui-se nos processos vivenciados. Quanto ao letramento, esse se efetiva quando um sujeito deixa o seu *Lifeworld* (mundo-da-vida) se deslocando para a cultura da educação. Segundo Kalantzis e Cope (2006, p. 123), ao atingir esse objetivo, o sujeito torna-se letrado “no sentido de ser uma encarnação viva da palavra oficial e do discurso do poder”.

No âmbito da educação “como um tipo superficial de *multiculturalismo*”, os autores chamam a atenção para o fato de que o letramento pode ocorrer ao serem oportunizados para os sujeitos momentos de leitura em que é possível adquirir conhecimento sobre as culturas de outras pessoas e desenvolver estratégias para, de alguma forma, ter acesso a elas. Nesse sentido, a prática de letramento só ocorre porque há uma “variabilidade do mundo da vida”, embora o sujeito tenha que tentar se aproximar e se representar na imagem do mundo-da-vida que há na “cultura de aprendizagem institucionalizada e no poder dominante”. No entanto, essa representação e essa aproximação do mundo-da-vida devem ser acomodações provisórias, somente enquanto “contribuem para a transformação em direção ao mundo-da-vida, a partir das margens para o centro” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124).

No âmbito da educação como *pluralismo*, os autores defendem a ideia de que as oportunidades dos sujeitos não precisam ser semelhantes, mas sim “os mesmos tipos de oportunidades, medidas em termos de acesso aos recursos materiais, através do emprego, da participação política e do sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla e localizada”. Assim, a aprendizagem para esses autores não é o sujeito deixar para trás sua

personalidade, seu mundo-da-vida, que é “moldada pela educação como mais ou menos inadequado para a tarefa da vida moderna” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124), mas sim o sujeito reconhecer a experiência do mundo-da-vida e usar essa experiência como base para a ampliação do que se sabe e o que se pode fazer.

Os pesquisadores do *New London Group* defendem, ainda, a ideia de que as diferenças de gênero, de cultura e de língua não devem impor dificuldades ou barreiras para uma educação adequada. Ao contrário dessa postura, o grupo defende que seja dada saliência a projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes no alunado contemporâneo, dando visibilidade à dimensão profissional, à dimensão pessoal e à dimensão da participação cívica (KALANTZIS; COPE, 2006, p.125).

Na dimensão do mundo do trabalho, é defendida a posição de que os grupos reconhecem e utilizam a variedade irredutível e profunda das experiências do mundo-da-vida e estabelecem relações de complementaridade entre esses mundos. Em uma era de trabalho pós-fordista, espera-se um profissional que saiba se adaptar às mudanças constantes e aceitar as diferenças que a cada dia tornam-se maiores e mais marcantes. No âmbito da educação, é necessária uma pedagogia do pluralismo, em que se “conheça e aprenda sobre um mundo no qual a diversidade local e a proximidade global tornaram-se fatores de importância crítica” (p.130).

Na dimensão da participação cívica moderna, algumas mudanças são observadas, como a proliferação das escolas particulares – que oferecem todo tipo de promessas relacionadas ao mundo-da-vida; a retirada, por parte dos pais, dos seus filhos das escolas, realizando educação em casa; o aumento do marketing e da comercialização generalizada da educação. A principal consequência dessas atitudes, segundo os autores, é a dissolução da equidade. Assim, na era da “diversidade produtiva” e o “pluralismo cívico” as escolas devem ensinar novas competências e novas formas de moralidade cívica. Devem também “desenvolver nos alunos a capacidade de se

envolverem em diálogos difíceis – que são partes inevitáveis de uma diversidade de negociação e desenvolver a moralidade do compromisso, em que ambas as partes da negociação estejam dispostas a ceder” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 139).

Na dimensão da vida pessoal, nos tempos modernos em que vivemos, ocorrem “mudanças mútuas nas esferas privadas e públicas, a partir da cultura de massa para a comunidade e identidades fragmentadas em várias camadas” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 140-141). A fim de explicitar melhor as mudanças ocorridas na vida pessoal, os autores apresentam alguns aspectos das mudanças na estética do consumo, nas relações de gênero e na linguagem. No universo do consumo, “a narrativa dos meios de comunicação cada vez mais estimula as pessoas em torno de uma identidade comum” (ibid, p. 140-141), em que a cultura de massa é uma das consequências da produção e do consumo em massa. Nas relações de gênero, as principais mudanças observadas referem-se à família nuclear, em que o pai provedor sai para o mercado de trabalho, enquanto a mãe permanece cuidando da casa e das crianças; situação não mais vivida na contemporaneidade. As mudanças na linguagem, apontadas pelos autores, estão diretamente relacionadas à tentativa de reduzir a variedade linguística existente. Segundo eles, as consequências dessa postura é uma enorme queda do número de línguas em escala global e o aumento do número de pessoas e culturas que perderam suas línguas ancestrais de uma geração para a seguinte.

Com vistas a essa realidade que se apresenta na contemporaneidade, em que se observam mudanças nas mais diferentes esferas da vida, o NLG discute o fato de que é na escola que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, rompendo as barreiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam. Essa ampliação das práticas de letramentos proporcionada pela escola deve partir do que as escolas já realizam, ampliando as suas práticas para a realização de projetos que considerem, então, as três dimensões apresentadas acima: do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Diante dessas discussões sobre os letramentos, e para entender o que acontece nesse âmbito com os alunos do Ensino Fundamental II, participantes desta pesquisa, adoto as propostas de letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas como base para a realização deste estudo por considerá-los como as teorias que melhor atendem às expectativas em relação ao entendimento das práticas sociais e letradas em que estão inseridos os sujeitos envolvidos em nossa investigação.

#### **4.2 Os avatares – a semiotização do sujeito navegante**

O conhecimento, e uso, do termo avatar começou com os seguidores da religião hindu – a mais antiga religião da qual se tem notícia – que o utilizava para nomear uma manifestação corporal dos seres considerados imortais. O termo avatar deriva de *Avatara*, da língua sânscrita, que é uma das 23 línguas da Índia usada em situações litúrgicas no Hinduísmo, Budismo e Jainismo, e significa encarnação ou incorporação de uma forma espiritual em uma forma material. Para os seguidores dessas religiões, o avatar é a encarnação de um ser divino que vive em um plano espiritual superior. Para eles, o avatar – ser divino – poderia habitar mundos diversos, tendo livre acesso a eles, inclusive ao mundo dos deuses e dos terrestres, sem restrições espaciais ou temporais.

Atualmente, o termo hindu avatar está presente na linguagem dos internautas e é usado para designar uma representação semiótica de si mesmo em ambiente virtual, que pode ser feita apenas do rosto do usuário ou de todo o seu corpo. O avatar agrega, ainda, em sua composição, vestimentas, expressões corporais, atitudes e objetos que compõem um todo expressivo e comportamental que, não raras as vezes, flutuam em um limiar entre o virtual e o real, causando uma erosão das fronteiras entre o “real e o virtual, o animado e o inanimado, o eu unitário e o eu múltiplo” (TURKLE, 1995, p.12).

Turkle, professora de Sociologia do *Massachusetts Institut of Technology* (MIT), discute sobre a fragilidade da fronteira existente entre o real e o virtual. Para ela, as pessoas constroem fronteiras cada vez mais permeáveis, uma vez que se gasta muito mais “energia emocional no mundo virtual” (TURKLE, 1999,

p. 118). Assim, para não estabelecer uma oposição entre o real e o virtual, a autora propõe que se argumente sobre o virtual e sobre o “resto da vida”, para que assim se evite o uso da palavra “real” e o que essa palavra significa em contraposição ao virtual. Desempenhamos os mais diversos papéis em nossa vida e, para cada um deles, assumimos personalidades diferentes ou, nas palavras de Turkle (1999, p. 119):

não é que não se vivam múltiplas experiências *off-line*, com os diferentes papéis de cada um, mas a vida *on-line* retoma isso para elevá-lo a um grau superior. Para muitas pessoas, a comunidade virtual permite uma expressão mais livre dos inúmeros aspectos de si mesma. Mas se trata de algo que também se vive no “resto da vida”. Há momentos em que a cultura enfatiza a uniformidade da experiência e outros em que acentua a multiplicidade da experiência.

Nessas vastas experiências vividas *online*, Turkle salienta que a *web* tem o poder de potencializar as relações de quem também estabelece interações face a face. Nesse sentido, segundo a autora, o movimento ampliou-se do global para o local, sendo que a *web* permite “o desenvolvimento dos nossos vínculos nos níveis planetário e local” (TURKLE, 1999, p. 120).

No espaço digital, segundo alguns autores, os avatares podem variar desde representações mais simples, como a seta condutora das ações praticadas, ou a serem praticadas conforme o movimento do *mouse*, até as mais elaboradas como, por exemplo, as imagens gráficas representativas dos sujeitos em jogos de computador. Seja qual for o estilo de avatar utilizado, o que se percebe é que há um “desejo humano difundido para transformar a nós mesmos – para criar representações não verídicas” (YEE, 2007, p. 06), ou seja, auto-representações que sugerem o que o sujeito projeta como sendo ideal para si mesmo. Essas representações idealizadas são produzidas para “serem consumidas pelos outros com os quais convivem” (YEE, 2007, loc. cit.). Dessa forma, projetando-se para ser consumido, o sujeito, ao construir um avatar, escolhe suas roupas, seus acessórios, seu modo de ser e de se comportar conforme projeção idealizada de si mesmo.

Um número considerável de pesquisas envolvendo a relação entre os sujeitos e seus avatares já foram realizadas. Dentre elas destaco algumas, como Fragoso e Rosário (2011), Yee (2007), dentre outros. Fragoso e Rosário (2011) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era observar os avatares, criados na plataforma *Second Life* e a representação do Eu dos sujeitos envolvidos, investigando principalmente as suas origens étnicas e culturais. Por meio dos resultados obtidos, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que há uma semelhança geral entre os avatares observados, pois há uma tendência para a escolha de pele clara, formas longilíneas, nariz pequeno e olhos amendoados. Essas escolhas são uma clara tendência para aproximarem o avatar de um modelo de “beleza vinculado a traços caucasianos” (FRAGOSO; ROSÁRIO, 2011).

A partir da expressão Efeito Proteus, Yee (2007) desenvolveu a sua tese em filosofia correlacionando o significado dessa expressão com o mundo virtual. Proteu, Deus marinho da mitologia grega, para escapar de seus perseguidores, se metamorfoseava e assumia formas horríveis e amedrontadoras. Trazida para o contexto digital, a expressão Efeito Proteu se relaciona a alterações comportamentais dos sujeitos usuários de ambientes virtuais em correlação com as representações digitais construídas para si, ou seja, os seus avatares.

Nesse contexto, Yee (2007) desenvolveu um estudo sobre a relação entre os avatares e seus próprios criadores. Ao total foram quatro estudos realizados, sendo que, no primeiro, ele constatou que os avatares atraentes conseguem divulgar mais informações a desconhecidos do que avatares menos atraentes. No segundo estudo, ele chegou à conclusão de que avatares mais altos conseguem empreender negociações mais agressivas do que avatares mais baixos. No terceiro estudo ele demonstrou como o Efeito Proteus ocorre em uma comunidade *online* e, no último estudo, ele indicou, por meio da observação do comportamento dos participantes da pesquisa, que o Efeito Proteus persiste fora da comunidade *online*, ou seja, a pessoa que construiu para si um avatar alto, e se sente mais confiante em uma comunidade *online*,

quando vai para a realidade, traz consigo esse mesmo sentimento de autoconfiança.

A representação por meio de avatar em meio digital não é a única forma de se auto-representar utilizada pelo homem. Ao longo dos séculos, ele sempre buscou formas de se representar, seja por meio de pinturas, de personagens de filmes, de fotografias, sempre em busca de uma legitimação de si próprio, em busca de uma autoafirmação da imagem que o sujeito faz de si. Por outro lado, na contemporaneidade, as facilidades apresentadas pelas mídias digitais têm potencializado a busca do homem por uma imagem que beire a perfeição para se representar. Perfeição essa que seria extremamente cara e desumana para se efetivar em ambiente real. Ou seja, em espaços virtuais, o homem tem realizado para si o que até então lhe parecia impossível.

Essas representações acabam por exercer uma influência nas atitudes, relações e comportamento dos sujeitos envolvidos no processo. Conforme Yee (2007, p. 12), essas influências podem ocorrer de três formas na vida daquele que constrói o seu avatar. Primeiramente, para exercer maior influência social sobre os outros com os quais convive, mais especificamente quando se trata de persuadir e de seduzir; em segundo lugar para modificar a forma como o sujeito pensa sobre o mundo e, finalmente, para modificar o seu comportamento, as suas atitudes e a forma como interage com as outras pessoas. Nesse sentido, as transformações que ocorrem na auto-representação do sujeito, além de influenciar os outros, acabam por influenciar e alterar as atitudes e os comportamentos do próprio sujeito.

Nesse estudo em questão, fica evidenciado que o aluno-adolescente, ao falar sobre o seu avatar, não faz distinção entre ele próprio e a sua criação. Ele não deixa de viver o seu próprio eu para, de certa forma, assumir uma vida imaginária. Embora em um corpo semiotizado e em um ambiente virtual, ele mantém a sua identidade, que é evidenciada por meio da produção autobiográfica realizada, com a sua própria história de vida.

## CAPÍTULO 5 – A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO EM AVA: METODOLOGIA DE PESQUISA

### 5.1 Interesses dos alunos inseridos em uma sociedade tecnológica

Ao propor o estudo do gênero autobiografia em ambiente virtual, eu buscava inicialmente expandir a proposta de didatização do gênero. Embora Dolz e Schneuwly ofereçam diretrizes para o ensino de gênero, seus estudos não exploram a questão das TICs na sala de aula, uma temática também central na proposta do presente trabalho. Essa expansão foi entendida como necessária devido à natureza da sociedade atual e da urgência dos múltiplos letramentos requeridos pelas necessidades tecnológicas do alunado do Ensino Fundamental II.

Pode-se avaliar que a dificuldade em manter a atenção do aluno em uma aula clássica é cada vez mais difícil. Os conteúdos programáticos tradicionais se tornaram obsoletos, visto que, para além dos muros da escola, os sujeitos estão expostos a eventos sociais que lhes impelem a estar sempre conectados às mídias sociais, aos jogos eletrônicos, dentre outros. Além disso, essa realidade requer deles leituras e interações cada vez mais rápidas e semióticas. Parte desses eventos ocorre mediado pelas novas tecnologias, mais atraentes e mais dinâmicas do que uma sala de aula tradicional, e que estão presentes na forma de *Ipods*, *Tablets*, celulares, MP5, 10 ou 12, câmeras digitais, aplicativos como *Tumblr* e *Instagram*<sup>22</sup> dentre outras mídias. Giddens (1991, p. 12) faz uma análise das mudanças e descontinuidades que “separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais” e discute que, embora a rapidez com que ocorrem as mudanças em outras esferas sociais seja marcante, na esfera tecnológica essas mudanças são mais “óbvias”. O que acaba por requerer práticas sociais e escolares que concatenem com esse paradigma.

---

<sup>22</sup> Aplicativo para *iPhone* que permite que os seus usuários compartilhem fotos pelo *Facebook*, *Tumblr* e *Twitter*.

Partindo da premissa de que as mudanças que ocorrem na esfera tecnológica são recorrentes e significativas na vida do aluno-adolescente, pareceu-me sensato trazer o estudo do gênero autobiografia para um ambiente virtual de aprendizagem. Diante das práticas sociais emergentes, a escola não deve ocupar um espaço à margem do processo, mas passar a integrar as inovações tecnológicas em sua prática de modo a modernizar sua proposta de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola possibilita que o aluno passe de uma postura passiva para uma postura responsiva ativa (BAKHTIN, 2003[1952-1953]), que o instrumentalize a interagir, dialogar e atribuir sentido aos conhecimentos e às informações que lhe são apresentados.

As tecnologias da informação e da comunicação podem, então, colaborar com as experiências de ensino aprendizagem de maneiras diversas, tais como: propiciando momentos de maior interação, colaboração e cooperação entre os alunos, entre os alunos e os formadores e entre os alunos e os materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente tecnológico. Dessa forma, as TICs oferecem ao professor e ao aluno uma alternativa para maior organização de seu trabalho e oportunidades para novas descobertas e, portanto, novas aprendizagens.

Espera-se, assim, que os ambientes tecnológicos conduzam os protagonistas da sala de aula para um trabalho que vá além do livro didático, buscando outras formas de obter conhecimento, participando de *chats*, de pesquisas diversas, de fóruns de discussões, de criação e caracterização de avatares, bem como de utilização desse último para a ampliação da recepção e da produção textual. Nessa perspectiva, o meio digital permite que o indivíduo divulgue a sua voz em um contexto que extrapola os limites de sua comunidade imediata.

## **5.2 Contexto de realização da pesquisa**

Como dito anteriormente, o Curso<sup>23</sup> teve início no mês de agosto de 2009, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal com laboratório de informática, que atende alunos do Ensino Fundamental I e II. O trabalho foi realizado com essa série escolar por acreditar que, devido à maturidade da turma, os alunos teriam condições de se envolver de maneira mais dedicada e consciente com o Curso.

Ao chegar à escola, e apresentar a minha proposta de trabalho<sup>24</sup>, fui muito bem acolhida pela equipe da direção, pela equipe do laboratório de informática e pela equipe de professores de Língua Portuguesa. Eles viram em minha proposta de Curso uma possibilidade de utilização mais eficaz dos recursos do laboratório e, mais especificamente, da promoção de práticas diferenciadas de escrita com os alunos-adolescentes. Pude perceber que, embora os profissionais daquela escola possuíssem um laboratório equipado com máquinas conectadas à *Internet*, esses educadores não conseguiam explorar, nesse ambiente, as ferramentas de que dispunham para propiciar aos alunos-adolescentes momentos de reflexão sobre os usos que fazemos da língua, sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e lexicais que empreendemos nos processos de comunicação, bem como sobre a produção e a recepção dos gêneros discursivos que circulam socialmente.

Ouvi depoimentos informais, como por exemplo: “os adolescentes vivem inseridos no meio tecnológico, mas precisam de um trabalho mais direcionado e efetivo dentro da escola”, “muitas vezes, queremos utilizar o laboratório para atividades mais interessantes, mas não sabemos como”, dentre outros. Como dito anteriormente, percebi que a equipe escolar tinha interesse em desenvolver aulas em ambiente digitais, porém, não sabia como utilizar o laboratório nem quais atividades propor aos alunos-adolescentes que, de fato,

---

<sup>23</sup> O projeto completo do curso de recepção e produção do gênero autobiografia em ambiente virtual oferecido encontra-se no Anexo 01 deste trabalho. Esse projeto foi desenvolvido sob a orientação do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em um curso ministrado pelo núcleo na modalidade Educação a Distância, no primeiro semestre de 2009.

<sup>24</sup> Que se encontra no Anexo 1 deste trabalho.

os motivassem para o uso da tecnologia como fonte de estudo e de aprendizagem.

Ao dizer que pretendia trabalhar com o 9º ano do Ensino Fundamental II, a equipe ficou ainda mais interessada, pois, conforme eles próprios disseram, por ser o último ano dos alunos na escola, eles demonstram pouca motivação para as aulas. Criou-se, então, uma expectativa de que, com a minha proposta de Curso, os alunos-adolescentes se envolveriam mais com as aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, com as propostas de leitura e de escrita apresentadas. Além disso, era evidente a preocupação dos professores em promover uma ampliação do letramento digital dos alunos. Segundo esses docentes, embora os alunos estejam inseridos em contextos tecnológicos em que há ampla circulação de mídias tecnológicas, os usos que eles empreendem desse aparato se restringem a *sites* de relacionamentos e jogos. Parecia-me, então, que os profissionais não conseguiam transformar esse interesse dos alunos em situações reais de aprendizagem.

Embora os profissionais da escola tenham acolhido a minha proposta de Curso, fui informada de que, para a sua efetivação, necessitava da aprovação da Secretaria Municipal de Educação. Enviei, então, a solicitação<sup>25</sup> à Secretaria que, após a devida análise, emitiu parecer favorável à realização da pesquisa na Unidade Escolar.

A escola (cf. Imagem 1), localizada próxima à região central do município, foi inaugurada em 1992 e possui laboratório de informática desde 2008. Atualmente, esse laboratório possui vinte e um computadores conectados à *Internet* e uma professora laboratorista por turno, que auxilia os professores no desenvolvimento de suas aulas naquele espaço. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, “o laboratório tem por finalidade auxiliar pedagogicamente o professor, servindo como mais um recurso pedagógico disponível a este profissional”, além de disponibilizar e gerenciar alguns recursos multimídias como: projetor para *slide*, câmera de vídeo, máquina

---

<sup>25</sup> A referida solicitação encontra-se no Anexo 2 deste trabalho.

digital etc. Em minhas observações, pude perceber que o uso do laboratório pelos alunos se restringia a pesquisas esporádicas (e muitas vezes sem um direcionamento adequado), especialmente por se tratar do 9º ano, série em que atividades envolvendo somente a gramática normativa tornam-se ainda menos atrativas.



Imagem 1: Escola que foi palco para a coleta de dados desta pesquisa.<sup>26</sup>

Para a realização da pesquisa, contei com a colaboração de uma professora que trabalha no laboratório de informática e de uma das professoras de Língua Portuguesa da escola. Essa última participou efetivamente tanto das aulas do laboratório quanto das atividades em sala de aula regular.

### **5.3 Trabalhando em ambiente virtual de aprendizagem**

Conforme foi exposto anteriormente, quase a totalidade das escolas públicas municipais atuais possui laboratórios de informática equipados com uma média de 20 computadores (cf. Imagem 2), que podem ser usados pelos professores em suas aulas. Entretanto, atuando como Coordenadora das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, percebi uma utilização mínima por parte dos profissionais que trabalham com o ensino de língua. Acredito que isso ocorre

---

<sup>26</sup> Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

devido às dificuldades dos professores em encontrar, ou mesmo em desenvolver, atividades que possam ser utilizadas em um ambiente virtual.



Imagem 2: Alunos trabalhando na plataforma TelEduc.<sup>27</sup>

A partir dessa perspectiva, optei por utilizar uma plataforma de ensino cooperativa e interativa, de fácil acesso e de fácil usabilidade, que pudesse ser adotada para organizar e direcionar o trabalho dos professores no laboratório de informática, facilitando a condução e o gerenciamento das atividades propostas aos alunos. Dessa forma, esses docentes podem criar suas próprias atividades pedagógicas para o meio virtual, sem terem que usar materiais elaborados e desenvolvidos por outras pessoas, não se transformando em meros consumidores e nem ficando sob a tutela de materiais que, de forma genérica, acredita-se que “atendam a todos” (SILVA; FERNANDES, 2007). O envolvimento do professor no processo de elaboração de seu próprio material didático a ser utilizado na plataforma TelEduc pode fazer com que ele se aproprie e explore os recursos oferecidos pela plataforma.

---

<sup>27</sup> Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

As tecnologias da informação e da comunicação colaboram com as experiências de ensino aprendizagem de maneiras diversas, tais como: propiciando momentos de maior interação, colaboração e cooperação entre os alunos, entre os alunos e os formadores e entre os alunos e os materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente tecnológico; oferecendo ao professor uma alternativa para maior organização de seu trabalho no dia a dia, visto que a plataforma de ensino possibilita esse processo; ampliando a visão geral do trabalho por parte do aluno, que toma conhecimento das atividades, leituras, produções, dentre outros, logo no início do Curso e pode acessá-lo em sua totalidade, ou partes dele, a qualquer momento, dentre outras possibilidades.

O TelEduc<sup>28</sup>, plataforma utilizada no estudo, foi desenvolvida conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para a criação, participação e administração de cursos na *web* (cf. Figura 1). Por ter sido planejado para a informática educativa com o objetivo de criar cursos virtuais e com a particularidade de não requerer conhecimentos abrangentes na área de informática, acreditamos que essa ferramenta seja adequada para o desenvolvimento das atividades previstas para o trabalho com o ensino de recursos linguísticos temporais no gênero autobiografia aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>28</sup> Pesquisa realizada no site [www.teleduc.org.br](http://www.teleduc.org.br) em 07 abril 2008.



Figura 1: Ambiente TelEduc com a página inicial do Curso implementado.

O ambiente TelEduc é organizado em torno de uma ferramenta central – *Atividades* – que disponibiliza tarefas a serem desenvolvidas pelos participantes. Na perspectiva do formador, essa ferramenta apresenta as seguintes opções: *Atividades*, *Nova Atividade*, *Importar Atividade*, *Nova Pasta* e *Lixeira*.

O item *Nova Atividade* permite ao professor incluir atividades no Curso, oferecendo as seguintes possibilidades: Título, Comentário (explicações sobre ou a atividade propriamente dita), Arquivos Anexos (pode ser inserido um arquivo contendo o exercício), Endereços da *Internet* (podem ser incluídas referências externas ou uma página HTML com o problema a ser solucionado), *Avaliação* (ferramenta que permite ao professor selecionar se quer ou não avaliar a atividade que está propondo), Compartilhar (possibilidade de compartilhar somente com os formadores ou permitir que todos tenham acesso). A qualquer momento, o formador pode editar a atividade, apagando ou incluindo informações. No Curso desenvolvido e oferecido, pareceu-me mais relevante a utilização das ferramentas do conjunto de *Atividades*, pois queria conduzir os alunos-adolescentes por um percurso de leitura que culminasse na produção escrita final.

A plataforma possui também as ferramentas (cf. Figura 2): *Agenda, Histórico, Leituras, Material de Apoio, Parada Obrigatória, Exercícios, Perguntas Frequentes, Grupos, Diário de Bordo e Avaliação*. A ferramenta *Agenda* permite que os formadores publiquem as suas propostas de trabalho a todos os participantes e as organizem por período – semana, mês ou dia. O formador ainda tem acesso às seguintes opções: *Agendas Anteriores* e *Editar Agendas*. Com essas opções, ele pode inserir uma nova agenda, importar uma agenda de outros Cursos ou retornar para a agenda atual.



Figura 2: Ambiente TelEduc.

Na opção *Leituras*, o professor pode disponibilizar textos e material bibliográfico do Curso. As opções disponíveis para o formador são: *Nova Leitura, Importar Leitura, Nova Pasta e Lixeira*. Quanto ao *Link Material de Apoio*, esse é o local no qual são colocados todos os materiais destinados ao apoio das atividades, exercícios e reflexões do Curso. Ele permite a inserção de arquivos e endereços da *Internet*. Sua organização é feita através de itens que podem estar ou não organizados dentro de pastas. Na perspectiva do formador, essa ferramenta apresenta opções como: *Novo Material de Apoio, Importar Material de Apoio, Nova Pasta e Lixeira*. Os materiais disponibilizados podem estar apenas *Compartilhados* com formadores ou *Completamente*

compartilhados. Com isso, os professores podem colocar o material antes da data prevista para o início do Curso e disponibilizá-lo quando desejarem, apenas trocando a forma de compartilhamento.

O *Link Parada Obrigatória* pode conter materiais que visem a desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo de um Curso. Ele possui as seguintes opções: *Nova Parada Obrigatória*, *Importar Parada Obrigatória*, *Nova Pasta* e *Lixeira*. Na ferramenta *Perguntas Frequentes* o formador pode organizar as dúvidas gerais e frequentes com suas devidas respostas, facilitando a consulta pelo grupo de alunos. As opções dessa ferramenta são: *Inserir Assunto*, *Importar Perguntas Frequentes*, *Exibir todas* e *Lixeira*. A ferramenta *Exercícios* possibilita a criação, edição e gerenciamento de exercícios com questões de quatro tipos: dissertativas, múltipla-escolha, associação de colunas e verdadeiro ou falso.

A ferramenta *Grupos* permite que os alunos trabalhem em equipes, que podem ser viabilizadas pelos formadores ou pelos próprios alunos a fim de que se criem os Portfólios de grupos. O *Diário de Bordo* é um espaço reservado para os alunos refletirem sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as relações com os colegas no Curso. Seu conteúdo poderá ser acessado conforme o compartilhamento escolhido pelo aluno. Quando o aluno estiver em seu diário, ele tem a oportunidade de “Incluir nova anotação”.

Há ainda a possibilidade de *Avaliação*, que pode ser utilizada tanto de maneira formativa como somativa. As respostas às avaliações propostas pela ferramenta *Atividades* podem ser inseridas através da ferramenta *Portfólio*. O formador, ao propor uma tarefa, um fórum, ou antes de começar uma conversa com os alunos, escolhe se esta será avaliada ou não. Caso queira que a atividade seja avaliada, o formador precisa especificar a *Data de Início* e *Data de Término*, *Valor*, *Tipo de Atividade* (se ela será individual ou em grupo), *Objetivos* e *Critérios*.

Para facilitar e agilizar a comunicação entre os formadores e os alunos, ou mesmo entre os próprios alunos, a plataforma possui as seguintes ferramentas:

*Correio Eletrônico, Bate-Papo, Fóruns de Discussão, Mural, Portfólio, Perfil.* O *Correio* é a ferramenta que permite a troca de e-mails entre os participantes e é a mais efetiva forma de interação assíncrona. Por ser um sistema interno do ambiente, todos os usuários de um curso podem enviar e receber mensagens.

O *Bate Papo* é o local onde os alunos podem interagir sincronamente, ou seja, conversar em tempo real. Para funcionar de forma organizada, as sessões podem ser marcadas e desmarcadas pelos formadores. Todas as sessões de bate-papo são registradas pelo ambiente e qualquer participante pode ter acesso para posterior análise ou recuperação do assunto que foi discutido. Os formadores podem apagar as sessões caso isso seja necessário. O ambiente também permite que os alunos utilizem essa ferramenta sem a presença dos formadores, quando for de seu interesse para discutirem assuntos e questões pedagógicas pertinentes.

O *Fórum* é uma ferramenta que auxilia na discussão em torno de um tema abordado no curso por alunos e professores. Tal ferramenta facilita o acompanhamento da participação dos alunos nas discussões, bem como a intervenção do professor. Por meio dessa ferramenta, a qualquer momento o professor pode visualizar os fóruns por data, título ou no formato de árvore. O *Mural* é outra ferramenta que possibilita a inserção de mensagens de aviso ou informações que sejam importantes para o contexto do curso.

A ferramenta *Portfólio* permite ao aluno inserir (publicar) seus arquivos e o resultado das atividades propostas. O *Portfólio* pode ser individual ou de grupo. No *Portfólio* individual, podem ser postados os materiais produzidos individualmente pelos alunos, já o de grupo pode ser utilizado para a postagem dos trabalhos realizados conjuntamente. Quando os materiais disponibilizados no *Portfólio* estiverem compartilhados, professores e colegas podem inserir comentários às produções publicadas. Por fim, como última possibilidade para comunicação no ambiente TelEduc, há o *Perfil* que permite que o aluno descreva um pouco de si e coloque sua foto digitalizada para que professores e colegas possam conhecê-lo.

Para conhecimento do ambiente e da dinâmica do curso, o participante pode acessar as ferramentas *Estrutura do Ambiente* e *Dinâmica do Curso*. A *Dinâmica do Curso* é uma ferramenta na qual são informados aos alunos o cronograma do curso, carga horária, metodologia, critérios de avaliação, dentre outros. É possível alterar a dinâmica do curso ou importar a de outros cursos. Através da opção *Alterar Dinâmica do Curso*, é possível adicionar um texto ou arquivo contendo as informações do curso elaboradas pelo formador. Já na opção *Importar Dinâmica*, podemos importar uma dinâmica de cursos em andamento, com inscrições abertas, latentes e encerradas.

A plataforma TelEduc possui também as ferramentas de consulta às informações derivadas da navegação dos participantes pelas diversas ferramentas de um curso: *Intermap* e *Acessos*. O *Intermap* permite a visualização da interação dos participantes no curso nas ferramentas *Correio*, *Fóruns de Discussão* e *Bate-papo*, que podem ser exibidas em forma de gráfico ou tabela. O *Link Acessos* permite que sejam verificados os acessos e a frequência dos alunos e formadores no ambiente.

Das possibilidades existentes na plataforma, as que mais contribuíram para a aplicação do Curso que desenvolvi foram as ferramentas *Atividades*, *Material de Apoio* e *Leituras*, nos quais eram postadas sugestões de textos sobre a temática desenvolvida e tutoriais de navegação pela plataforma.

Acredito que a utilização dessas ferramentas na plataforma pode auxiliar de forma inovadora e eficiente o ensino do gênero autobiografia bem como o ensino de elementos linguísticos. Espero, também, que, ao final do Curso, possamos apontar caminhos para um fazer pedagógico em ambiente virtual.

#### **5.4 Alunos-adolescentes: protagonistas do cenário escolar**

Embora as salas de aula possuam em média 35 alunos, a turma participante contava com 26 alunos devido à evasão que geralmente ocorre nas séries finais do Ensino Fundamental, no contexto pesquisado. Desse total, 24

participaram do Curso (2 alunos se recusaram a participar das atividades), sendo 8 meninas e 16 meninos.

Os alunos que participaram deste estudo são adolescentes com faixa etária entre 14 e 18 anos de idade e frequentavam as aulas no período matutino, sendo quinze alunos com 14 anos, quatro alunos com 15 anos, quatro alunos com 16 anos, três alunos com 17 anos – desses, onze estavam fora da idade considerada padrão para essa série – conforme demonstrado no gráfico a seguir:

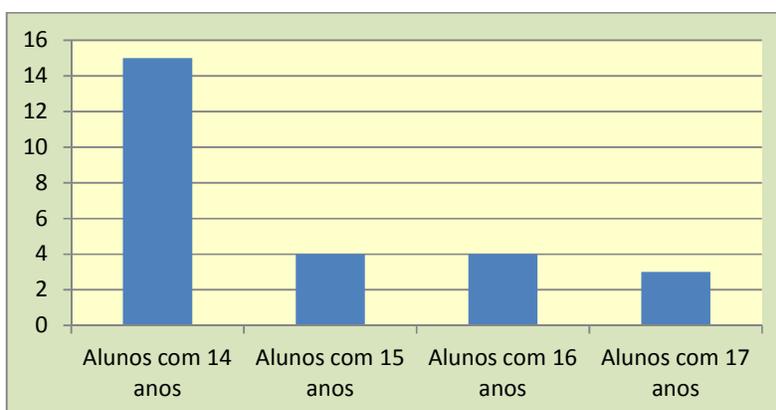


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos-adolescentes que participaram do Curso.  
Fonte: Ficha de matrícula fornecida pela secretaria da escola em agosto de 2009.

Tenho observado em trabalhos que envolvem a pesquisa de campo, mais especificamente as pesquisas em Linguística Aplicada desenvolvidas em sala de aula, a apresentação de dados sobre os alunos que participaram diretamente das investigações. Essas informações são importantes, no caso desta pesquisa especificamente, não somente para que o leitor conheça os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Curso, mas também para que se desenhe de maneira um pouco mais concreta a situação real na qual o Curso se efetivou. Além disso, entender o universo dos alunos-adolescentes, a sua realidade, a forma como o próprio aluno se vê, é relevante em um contexto em que discutiremos o gênero discursivo autobiografia, que tem por característica principal o falar sobre si mesmo, sobre aspectos de sua vida.

Conhecer um pouco sobre esses alunos significa, também, conhecer a escola onde estudam, os professores com quem convivem, a sua família, enfim, um

pouco sobre o seu contexto social e familiar. Para realizar, então, uma apresentação dos alunos-adolescentes que participaram desta pesquisa, optei por fazê-lo utilizando o texto que eles postaram na ferramenta *Perfil*, da plataforma de ensino TelEduc, no qual foram interpelados a falar sobre si mesmos, dando início, assim, à produção e à recepção da cadeia de gêneros em torno da temática “discurso de si”.

O preenchimento da ferramenta *Perfil* foi a primeira atividade realizada no AVA e teve como norteadores os seguintes tópicos:

- o que mais gosta e o que não gosta de fazer;
- o que é importante para você;
- de que tipo de música, filme e livros mais gosta;
- como foi a sua infância;
- como foi a sua entrada na adolescência: difícil, fácil, por quê;
- fale sobre uma experiência de leitura ou de escrita que já teve com o gênero autobiografia.

É interessante observar que as perguntas apresentadas para o preenchimento do *Perfil* já possuíam um caráter em que se pensava no gênero discursivo autobiografia, que seria estudado e explorado no Curso oferecido aos alunos.

Embora tendo esses tópicos como motivadores, os alunos não se prenderam às sugestões apresentadas e cada um falou sobre si da forma como quis. Uns falaram mais, outros menos, o que é normal devido a fatores como: nível de envolvimento com a proposta, disposição em falar sobre si mesmo, tranquilidade para se expor diante dos colegas de sala, dentre outros fatores. Por outro lado, o pouco que escreveram já nos faz vislumbrar uma pequena nuance do universo adolescente, suas ansiedades, preocupações, prazeres e perspectivas futuras. Então, com a palavra, os alunos-adolescentes, sujeitos desta pesquisa<sup>29</sup>:

---

<sup>29</sup> As escritas dos alunos-adolescentes foram mantidas como no original. Não realizei qualquer tipo de correção ortográfica, concordância verbal ou nominal, regência nominal ou verbal etc.

AA\_1<sup>30</sup>– Meu nome é AA\_1, moro em Uberlândia e tenho 16 anos. Trabalho em uma gráfica como *design* gráfico. Quero terminar os estudos e me formar em publicidade e propaganda. Adoro escrever poemas e fazer da minha vida contos. Acho que não existe termo que me descreva em palavras, sou alegre e muito bobagento /ASHYIDGSIYG'. Todo mundo me ama do jeito que sou, bem... "Nem Todos", mas se no mundo existe tanta diferença....

AA\_2 – Meu nome é AA\_2, gosto de jogar bola e de jogar capoeira. Sou um garoto esportivo e trabalho em um sacolão. Tenho um grupo de anime e mangá! Tenho 16 anos.

AA\_3 – Meu nome é AA\_3. Entre muitas virtudes na vida, considero que amizade é uma das principais, tenho amigos que gostam de mim e que me fazem feliz. Sou extrovertida, meio lesada "Os Meninos Falam". Adoro fazer uma bagunçaaa e zoar com meus amigos. Adoro dançar, sair, festejar... Na minha sala somos uma comédia, sempre estamos zoando do povo brega, porquê não são com todos que eu me identifico.;~D. OBS: Perfil Antigo\* : Meninos, eu me dou bem com todos vc's, sim. Mas tem gente que não gosta de mim, "Do Meu Jeito de Ser", por isso escrevi aquilo. ;s AMO TODOS VC'S ♥

AA\_4 – Olá sou AA\_4, sou uma pessoa bastante legal, amiga, gosto de fazer amizades novas. Tenho namorado, ele se chama R. e é uma graça de pessoa. Estamos namorando faz 3 anos, estamos pensando em nos casar o ano que vem, final do ano.

AA\_5 – Meu nome é AA\_5, tenho 17 anos. Não nasci aqui em Uberlândia, nasci em Santa Vitória MG, mas moro em Uberlândia desde o começo do ano. Moro com os meus avós e tenho muitos amigos, um deles é o D., o primeiro a conversar comigo na escola. Não tenho filhos, mas tenho vários amigos: o L., o PH e o R.

---

<sup>30</sup> Para preservar a identidade dos alunos, optei por nomeá-los como AA – Aluno Adolescente – mais números em ordem crescente.

AA\_6 – Sou solteiro e não tenho filhos. Minha família é do norte de Minas, mas moro em Uberlândia desde quando nasci. Gosto muito daqui e estou feliz com as amizades e conquistas que tenho feito. Uma das coisas que mais gosto de fazer é curtir a natureza, assim, meus passeios são sempre voltados para espaços naturais. Gosto também de ler, escutar música e viajar.

AA\_7 – Olá, Me chamo AA\_7, sou estudante. Adorooo ver um bom filme com o namorado e sair com os amigos. Gosto de fazer amizades, sou muito simpática... Moro em Uberlândia e sou uma menina de coração apaixonado. Adorooo escutar musica. Estou curtindo a vida, pois ela é passageira e já perdi muito tempo... Bom galera, tô indo, até a próxima... beijinhos, se cuida \*-\*

AA\_8 – Olá galera, meu nome é AA\_8, mais conhecido como Michael Jackson. Sou dançarino. Comecei a dançar com 9 anos e gosto muito de dançar. Sou muito extrovertido. Tenho muitos amigos, gosto muito deles e estamos sempre na farra juntos. Nascido em Rerygueri, cidade vizinha. Estou aqui faz um ano e meio e já fiz muitos amigos que já fazem parte da minha vida. Sou padeiro e confeitiro "profissional" rsrs Trabalho na padaria "flor de minas"... é isso aí ;)

AA\_9 – Descubra Você Mesmo! =x.

AA\_10 – Meu nome é AA\_10 e tenho 15 anos. Estudo no D. há 9 anos e adoro essa escola, sentirei muitas saudades dela.. Ficarei com grandes lembranças de tristezas e felicidades.... Essa sou eu. :)

AA\_11 – Eu sou AA\_11, estudo na escola D.P.U. e gosto muito de estudar nela. Gosto muito dos meus amigos da minha escola, principalmente a K., gosto muito dos professores também. Estou muito triste de sair desta escola este ano e vou sentir muitas saudades<sup>31</sup>.

AA\_12 – Oiii, me chamo AA\_12 e tenho 16 anos. Sou de Uberlândia, sou uma menina que gosta de curtir a vida. Pratico capoeira, que é a minha vida. Meu

---

<sup>31</sup> É uma das duas alunas que colocou uma foto sua no Perfil. Os outros alunos colocaram os seus avatares.

apelido é Luluzinha. Me acho bastante chata de vez em quando. Auashaushas Adoroo sair para me divertir com os meus amigos, sair para vários lugares. Amooo minha família. A minha comida preferida é batata frita e suco de maracujá. Sou daquelas pessoas que gosta mais é de divertir e odeio pessoas falsas que gostam de fazer graça. Eu amooo minha vida... by.

AA\_13 – Oi, meu nome é AA\_13. Estudo no D. e adoro meus professores e amigos. A minha sala é ótima, todos se dão bem uns com os outros. Eu gosto muito de sair pra ver filme, gosto de ler, gosto de fazer academia, gosto muito de me cuidar. A minha mãe tem uma cama elástica. Lá eu ajudo ela todos os dias e eu conheço muita gente. Todo dia faço uma amizade. Todos lá são bem educados. Eu gosto de pular e sou um dos melhores, sempre que dá eu ensino alguém. É isso, um pedacinho da minha vida. Se quiser saber mais, é só me conhecer.

AA\_14 – Eu sou um aluno mais o menos assim, sabe...? Mais conhecido como Tarzan (G. que falou) :D <sup>32</sup>.

AA\_15 – Meu nome é AA\_15, gosto de jogar. Ganho sempre dos meus parceiros, principalmente quando eu estou de terrorista. Depois eu ensino a vocês. Meu nik é Mix Natanzinho...

AA\_16 – Meu nome é AA\_17 e tenho 15 anos. Estudo na escola D.P.U., tenho muitos amigos na sala.

AA\_17 – Olaa, meu nome e AA\_17, tenho 17 anos. Sou natural de São Paulo, mas fui criado em Coromandel-MG. Aos 13 anos, mudei pra Uberlândia e estou aqui até hoje! Meus gostos geralmente sempre rodam em torno de musica. Sou músico, toco violão, bateria e já fiz aulas de voz. Defino música pra mim como um "bem necessário" e essencial. Adoro esportes, sou viciado em futebol. Bom, Super, hiper resumidamente esta é minha vida! É isso aí galera! Abraço a todos... Deus os abençoe!

---

<sup>32</sup> Vamos observar no Capítulo de Análise de dados que esse aluno-adolescente, ao escrever por meio de seu avatar, foi o que mais falou sobre si mesmo e sobre a sua vida.

AA\_18 – Meu nome é AA\_18, nasci em belo Horizonte e morei lá 14 anos da minha vida. Fora algumas cidades em que eu já morei, como Nova Ponte, Ituiutaba, Goiás e enfim aqui em Uberlândia, onde moro há 2 anos. É uma cidade muito boa, eu mesmo Adoro!!!!

AA\_19 – Meu Nome é AA\_19, estudo na Escola D.P.U. Tenho 17 anos sou um cara muito divertido com todos e tenho muitos amigos. Sou uma pessoa muito tranquila. Moro com os meus pais e com o meu irmão. Trabalho com o meu pai e sou responsável com o meu serviço e cumpro com o meu dever com tranquilidade e paciência. Minha cidade é muito divertida, tem várias garotas lindas, com aparência de modelo. Eu adoro a minha professora A. e também minhas gatinhas da turma que estudo. Posso dizer que sou um cara feliz!!! Me dou muito bem com meus amigos da sala...quando eu entrei nessa sala, eu conheci mais amigos e também eu aprendi a fazer amizades com os meus professores. No final do ano eu vou sair dessa escola e vou sentir muita falta dos meus professores e também vou sentir falta das brincadeiras que faço aqui.... Quero desejar um abraço muito grande para essas pessoas aqui? São elas: A., M., G., B., M., I., G., E. E também para a nossa Pedagógica, AB, e a nossa amiga da informática a D., e também a você Anair....E também cada dia que eu faço uns amigos e estou construindo uma parte da minha vida com eles... Um abraço para todos eles...

AA\_20 – Ola, me chamo AA\_20 e sou uma menina muito simpática. Adoro sair com os amigos, amo capoeira. Moro em Uberlândia, gosto muito da minha cidade. Bom galera, é isso ai <sup>33</sup>.

AA\_21<sup>34</sup> – O cara do The Best<sup>35</sup>

1º I am a friend of all x)'

2º love her, Isabella x)'

2º game counter - strike ah long x)'

4º to say nothing of minutes, enough to know x)'

---

<sup>33</sup> Essa aluna-adolescente colocou uma foto sua no Perfil e não criou um avatar.

<sup>34</sup> O aluno-adolescente colocou uma imagem da *Internet* em seu perfil e não criou o avatar.

5º Party and on my behalf, ADOROOO ;D

6º my friend is the preferred Evellyn

that is, let's see what the gang ;~]

kiss everybody ;\*

By : Tg.ziiN;

ЯғbӨŁλ†ĩŌиη ~ ғиuffŁ£ž

AA\_22 – Quem Sou??? Tente descobrir ;)

AA\_23 – Meu nome é AA\_23, tenho 16 anos, moro aqui em Uberlândia.

Gosto muito dessa escola! Estudo aqui há 7 anos e vou sentir saudades das professoras, dos meus amigos... vou ter muitas lembranças...

AA\_24 – Meu nome é AA\_24, estudo no D.P.U. Sou alegre, divertida, gosto muito de brincar com as pessoas, sou brincalhona. Tenho 15 anos, moro com meus pais. Nos finais de semana saio com meus amigos para uns barzinhos muito bons. Moro em Uberlândia, uma cidade muito grande, com muitos lugares bons.

Os outros dois alunos matriculados na turma não preencheram o seu *Perfil*.

É possível depreender de uma rápida análise dos perfis dos alunos-adolescentes participantes desta pesquisa é que a maioria deles se interessa pelas mesmas coisas, como: música, filmes, amigos e a família. A maioria também explicitou a sua satisfação com a escola e com os professores, demonstrando tristeza em deixá-la, pois se encontram no último ano letivo do Ensino Fundamental. Alguns já trabalham e demonstram estar satisfeitos com essa situação. Outros não mostraram interesse em falar sobre si mesmos, postando frases curtas e muitas vezes símbolos sem sentido algum para os leitores.

Acredito que esses dados, mais do que ajudar a conhecer um pouco sobre os sujeitos participantes do Curso, auxiliarão na compreensão do

desenvolvimento da escrita da turma como um todo, pois, à medida que o Curso ministrado ampliava a sua proposta de ensino, de produção e de recepção do gênero discursivo estudado, os alunos-adolescentes ampliavam o discurso sobre si mesmo, o expor-se e o desvelar-se. Além disso, ampliavam também o envolvimento com o próprio ato de escrita do gênero.

### **5.5 A sistematização do Curso**

Ao iniciar o Curso em agosto de 2009, avalei o estilo do gênero discursivo a ser trabalhado – a autobiografia - e observei que seria importante sistematizar o estudo dos elementos linguísticos temporais que, em meu entendimento, eram centrais para a promoção da progressão temática do gênero.

Com o gênero autobiografia e o estudo dos elementos linguísticos temporais definidos para o trabalho, optei por utilizar a proposta de sequenciação didática para a efetivação do Curso. Diante disso, apresentei aos alunos pressupostos teóricos que nortearam esse estudo. Iniciei o trabalho com uma breve reflexão sobre o gênero discursivo autobiografia. Em seguida, expus à turma a organização e o funcionamento da Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 [1996]), logo depois discuti sobre os marcadores temporais e suas implicações na progressão temática do gênero autobiografia e, por fim, apresentei sucintamente a plataforma TelEduc, que foi utilizada para o desenvolvimento do Curso. Após a discussão das teorias que deram sustentação à investigação, apresentei, em linhas gerais, a estrutura organizacional do Curso, os caminhos percorridos para o seu desenvolvimento, os pontos positivos e negativos observados, com uma análise das produções autobiográficas realizadas pelos alunos.

O Curso, organizado para ser desenvolvido na plataforma TelEduc, foi projetado para ter a duração de aproximadamente 28 horas, divididas em aulas de 50 minutos, uma vez por semana. Inserido na modalidade semipresencial, possuía como proposta a realização de 6 horas presenciais e 22 horas a distância. Essa proposta organizacional das aulas se deu, principalmente, porque cheguei à escola e encontrei o semestre letivo já sendo desenvolvido.

Dessa forma, a equipe escolar e eu tivemos que inserir o Curso na grade horária das aulas de Língua Portuguesa, e nos horários já pré-definidos do laboratório de informática, de forma que não prejudicasse o professor regente no cumprimento do programa curricular exigido pela Secretaria Municipal de Educação. A grade horária de Língua Portuguesa é composta por 5 aulas semanais de 50 minutos cada uma. Assim, 6 horas presenciais correspondiam a aproximadamente 8 aulas, sendo ministrada uma aula por semana, o que acabou correspondendo a aproximadamente 2 meses de aula.

Os Módulos desenvolvidos na modalidade a distância poderiam ser cumpridos no laboratório da própria escola, em horário extra turno, por aqueles alunos que não possuíssem computador conectado à *Internet* em casa. Na realidade pesquisada, aproximadamente 60% dos alunos possuíam computador em sua residência. Os outros que não possuíam disseram acessar a *Internet* em *lan house* em seu dia a dia, mas, para a realização das atividades a distância e disponibilizadas na plataforma, esses alunos preferiram utilizar o laboratório de informática da escola.

Prevendo, ainda, possíveis dificuldades de acesso à *Internet*, solicitei à escola que colocasse à disposição dos alunos alguns computadores do laboratório em horário extra turno. A escola se comprometeu, então, a, mediante agendamento prévio, disponibilizar alguns computadores para os alunos.

Em relação às estratégias metodológicas para a efetivação do Curso, procurei privilegiar um método que envolvesse aulas expositivas (principalmente no início do Curso, na fase de *Definição da situação de comunicação*, prevista nas etapas da sequência didática); atividades na plataforma TelEduc, bem como trabalhos individuais de pesquisa, leitura e escrita do gênero discursivo autobiografia. A proposta era que, nos encontros presenciais, os assuntos abordados no Curso fossem expostos e debatidos. No AVA, a proposta era utilizar, prioritariamente, as ferramentas de: *Bate-Papo*, *Portfólio*, *Atividades*, *Correio* e *Material de Apoio*. Para uma melhor efetivação e desenvolvimento do

Curso, bem como para atender à metodologia da SD, os Módulos foram assim distribuídos:

MÓDULO	MODALIDADE	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DURAÇÃO
1º	Presencial	Definição da situação de comunicação.	2 encontros
2º	Presencial e A distância	Adição de dados pessoais na ferramenta <i>Perfil</i> Ferramenta <i>Perfil</i> .	1 encontro e 1 semana
3º	Presencial	Produção inicial do gênero autobiografia.	1 encontro
4º	A distância	Leitura dos perfis postados Ferramentas: <i>Atividades</i> e <i>Mural</i> .	1 semana
5º	Presencial	Criação dos avatares	1 semana
6º	Presencial	Descrição dos avatares	1 semana
7º	Presencial e a distância	Leitura de textos diversificados do gênero estudado Ferramentas: <i>Material de Apoio</i> e <i>Portfólio</i> .	1 semana
8º	Presencial e A distância	Estudo de algumas características do gênero, tais como: uso da 1ª pessoa do discurso, dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito Ferramentas: <i>Material de Apoio</i> , <i>Portfólio</i> e <i>Fórum de Discussão</i> .	1 encontro e 1 semana
9º	A distância	Debate sobre autobiografia Ferramenta: <i>Bate-papo</i> (dividir a turma em 3 e cada dia debater com uma).	3 dias – 1 sessão por dia
10º	Presencial e a distância	Estudo dos recursos linguísticos temporais Ferramenta: <i>Material de Apoio</i> e <i>Portfólio</i> .	1 encontro e 1 semana
11º	A distância	Pesquisa e leitura de páginas pessoais com textos autobiográficos Ferramentas: <i>Material de Apoio</i> e <i>Fórum de Discussão</i> .	1 semana
12º	Presencial	Produção final da autobiografia	1 encontro
13º	Presencial e a distância	Comparação entre o texto inicial produzido e o final Ferramenta <i>Portfólio</i> .	1 encontro e 1 semana
14º	Presencial e a distância	Produção das páginas pessoais Ferramenta <i>Correio</i> .	1 encontro e 1 semana
15º	Presencial e a distância	Avaliação final do Curso.	1 encontro

Quadro 1: Organização dos Módulos do Curso.

Esse foi o planejamento inicial para a realização do Curso, porém, durante o percurso, percebi que mudanças seriam necessárias. Apresento, a seguir, a análise do desenvolvimento do Curso, bem como a análise dos dados coletados.



## **CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DO CURSO PROPOSTO: O ESTUDO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

### **6.1 O início do percurso**

Seguindo a proposta de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004 [2001]), ao iniciar o trabalho, defini com os alunos a situação de comunicação, debatendo sobre: o gênero autobiografia, as etapas a serem percorridas, o contexto de produção, os futuros leitores para as produções escritas realizadas, enfim, o projeto como um todo.

Essa primeira aula, conforme o cronograma inicial do Curso, foi realizada em sala de aula e é válido ressaltar que os alunos acolheram bem a proposta do Curso que foi apresentada.

Ao discutir a situação de comunicação, percebi o envolvimento dos alunos e a motivação com o trabalho que seria desenvolvido, em grande parte, em um AVA. Como foi dito, essa primeira etapa da sequência didática foi realizada em sala de aula e, ao pedir que narrassem oralmente um fato marcante vivido por eles, observei que escolhiam algum acontecimento engraçado e agradável, o que provocava o riso dos colegas e envolvia a todos na sequência narrativa que se desenrolava.

Com esse procedimento de solicitar aos alunos que narrassem oralmente algum fato marcante da sua vida, pretendia atender a duas dimensões principais propostas por Dolz e Schneuwly (2004[2001]): uma em relação ao “projeto coletivo de produção do gênero” e a outra em relação ao conteúdo estudado, “a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[2001], p. 99 e 102). Ao apresentar de maneira explícita a situação de comunicação com a qual trabalhariam e o problema de comunicação que deveriam resolver, estava contemplando a primeira dimensão. Os alunos entenderam prontamente que o gênero abordado seria a autobiografia, que todos os alunos participariam, alternando atividades individuais e em grupo e, finalmente, que todos leriam os trabalhos finais dos colegas.

Ao atender à segunda dimensão, a que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos, explicitarei aos alunos que, ao estudarmos o gênero autobiografia, alguns recursos linguísticos seriam mais recorrentes em sua constituição, como, por exemplo, os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, a narrativa em primeira pessoa do singular e os elementos linguísticos temporais, sendo esse último o foco principal de nossa reflexão.

No caso da autobiografia, quis focar a necessidade da utilização de uma linha sequencial e temporal na narrativa, que seria efetivada por meio do uso dos marcadores linguísticos temporais. Essas duas dimensões permitiram “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conhecessem o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p.100).

No encontro seguinte, iniciei o trabalho no laboratório de informática e, para envolver os alunos no uso da plataforma de ensino TelEduc<sup>35</sup>, propus atividades na ferramenta *Perfil*, em que eles deveriam escrever um pouco sobre si mesmos, inserir uma foto e comentar os perfis dos colegas. Dava, assim, início ao movimento de falar sobre si mesmo, à produção, de certa forma, da autobiografia.

Com o objetivo de motivar os alunos a falarem sobre a sua vida, eu e as outras professoras formadoras procuramos postar em nosso *Perfil* um texto significativo, com muitas informações sobre a nossa vida. Um dos perfis postado por uma professora foi:

Oiiii !

Meu nome é M.<sup>36</sup>, sou carioca e moro em U. desde 1991. Pois é... já tem muuuuito tempo, não? Mas não amineirei, não! Continuo sendo carioca! Por enquanto sou solteira, mas logo isto irá mudar.

Fiz Pedagogia na Unitri, depois fiz Especialização em Alfabetização na

---

<sup>35</sup> Para facilitar o processo de interação dos alunos com a plataforma TelEduc disponibilizei um **Tutorial** – que se encontra no Anexo 4 desta pesquisa – com instruções básicas sobre o funcionamento do AVA.

<sup>36</sup> Os nomes das professoras que colaboraram com a pesquisa foram também modificados para preservar as suas identidades.

UFU e Especialização em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação, na UNIMINAS. Estou à frente do laboratório de informática dessa escola desde o início, mas trabalho com laboratórios de informática desde 2003. Atualmente faço um Curso de *Web designer*. Sei que sou uma "*addicted to work*", porque meu passatempo predileto é trabalhar, principalmente quando estou produzindo meus *playbacks*, para utilizar no coral que ajudo a reger! Gosto de mexer com música, seja aprendendo, cantando, tocando ou regendo. Até 2007 fiz parte de um grupo que cantava e dava apoio na UTI - Pediátrica do HC da UFU. Era muuuuito bom! Só saí porque não deu para unir pós-graduação e trabalho voluntário. Mas também gosto de fazer exercícios, como hidro *spining* e caminhada (acompanhada do meu lindinho). E principalmente, ver um bom DVD e comer pipoca, junto ao meu lindinho.

Embora esse perfil, assim como os outros das professoras formadoras que poderiam servir como modelo, possuísse uma quantidade significativa de informações, algumas produções dos alunos não foram da mesma natureza, restringindo-se a textos bastante sintéticos, como foi explicitado nos trechos em que apresentei os sujeitos desta pesquisa e como é possível observar nos perfis aqui novamente reproduzidos:

Meu nome é AA\_2, gosto de jogar bola e de jogar capoeira. Sou um garoto esportivo, trabalho no sacolão e tenho grupo de anime e mangá! Tenho 16 anos.

Eu sou um aluno mais o menos assim sabe...? Mais conhecido como Tarzan. (G. que falou) :D

Meu nome AA\_23, tenho 16 anos, moro aqui em Uberlândia. Gosto muito dessa escola! Estudo aqui há 7 anos e vou sentir saudades das professoras, dos meus amigos... vou ter muitas lembranças...

Para uma maior motivação e envolvimento dos alunos na atividade proposta, solicitei que comentassem os perfis dos colegas, postando as suas reflexões na ferramenta *Mural*. Eles se interessaram pela atividade e comentaram vários perfis. Por outro lado, não consegui fazer com que voltassem e completassem o que haviam postado sobre eles mesmos. Resolvi, então, partir para outras atividades.

Prosseguindo com as etapas da sequência didática, solicitei aos alunos que realizassem a primeira produção escrita para que pudessem revelar “para si mesmos e para o professor as representações” (DOLZ; SCHNEUWLY,

2004[2001], p. 101) que tinham sobre o gênero estudado. Segundo Dolz e Schneuwly, essa primeira produção escrita deve ser arquivada para que o professor possa avaliar o progresso de aprendizagem dos alunos, o que fez, reutilizando-a ao final do Curso.

Logo no início, ao analisar as autobiografias escritas, observei que havia uma diferença entre os relatos orais (feitos na primeira etapa do trabalho, na apresentação da situação de comunicação) e os relatos escritos produzidos. A principal diferença observada foi em relação ao envolvimento emocional nas narrativas. Se, na produção oral, os alunos conseguiram envolver os seus interlocutores para viverem com eles os fatos relatados e rememorados, na produção escrita, isso não ocorreu. Os acontecimentos foram descritos de uma forma distante e fria, sem emoção. Propus, então, uma atividade de comparação para tentarmos entender o que havia acontecido.

Com o consentimento dos alunos, escolhi algumas autobiografias e realizei uma análise comparativa entre a produção escrita e a produção oral. Como não havia gravado as narrativas orais dos alunos, fomos conversando e tentando lembrar como os fatos foram narrados. A minha intenção com essa atividade era que eles, nesse primeiro momento, percebessem as diferenças que eu havia percebido entre as produções escritas e as produções orais, o que não foi difícil fazê-los perceber.

A minha hipótese explicativa para esse acontecimento é que, ao fazerem a narrativa oralmente, eles selecionavam apenas uma situação vivida e a narravam, não expandindo para outros eventos vividos. Outra hipótese é que havia uma resistência, e até mesmo receio, por parte dos alunos-adolescentes, em se exporem, ao escreverem sobre a própria vida, sobre as suas dúvidas e conflitos, próprios da fase de adolescência. Ao escrever, os alunos não haviam falado sobre si mesmos, não haviam realizado “um relato retrospectivo que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando sua vida individual e, particularmente a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008), características do gênero estudado.

Ficou explicitada, então, certa resistência dos alunos-adolescentes em falarem sobre eles mesmos, especialmente na modalidade escrita. Quando se tratava de narrarem oralmente a sua história de vida, tudo parecia mais tranquilo, pois, além de selecionarem um evento apenas, conseguiam imprimir um tom de humor nessa narrativa, principalmente porque havia a “facilidade” da dramatização do acontecimento. Esse contexto, de fato, estava cercado por elementos que tornavam a tarefa mais fácil de ser realizada, especialmente tendo em vista que os alunos podiam envolver os colegas em suas histórias.

Uma das autobiografias produzidas na modalidade escrita foi a do aluno-adolescente AA\_14:

#### **Minha História**

Meu nome é AA\_14. Eu moro no Santa Mônica praticamente desde quando nasci. Minha infância foi passada na rua antiga quatro, conheço todos da rua e todos nós convivemos bem.

Eu já aprontei de tudo naquela rua, desde brincadeiras até... Vocês sabem.

Meu amigo de infância também mora naquela rua, ele se chama N. Que nome estranho né, mas é porque ele é descendente de russo. A nossa amizade tem 16 anos de idade, somos muito companheiros um do outro!

Nessa autobiografia, é possível observar que, embora o aluno traga alguns elementos de sua vida, não há um aprofundamento na narrativa. Fica a impressão de que falta envolvimento e motivação suficientes para uma escrita autobiográfica. Essa questão fica evidenciada quando comparamos a autobiografia realizada pelo mesmo aluno quando mudamos a estratégia de produção escrita<sup>37</sup>. As diferenças são desde a extensão até a qualidade do relato narrativo compreendido.

Nessa etapa do trabalho, a partir da primeira produção de autobiografia realizada pelos alunos, eu já havia chegado a duas conclusões sobre a minha

---

<sup>37</sup> Voltarei a essa produção escrita para compará-la à segunda produção realizada.

proposta inicial de Curso. Primeiramente, não dava para trabalhar o gênero autobiografia com os alunos-adolescentes como eu havia inicialmente me proposto a fazer. Percebi que eu deveria mudar de estratégia, ou seja, antes de começar o trabalho com os Módulos da SD, em que abordaria aspectos do estilo, do conteúdo temático e da estrutura composicional do gênero estudado, era necessário motivá-los para a escrita de sua autobiografia, para que os sujeitos se sentissem mais à vontade para falar sobre a sua própria vida.

Em segundo lugar, observei também que os alunos se interessavam pela atividade de produção escrita e se sentiam muito mais motivados quando desenvolvíamos atividades que abrangiam o AVA, ou mesmo atividades de pesquisa na rede WWW. Percebi que precisava encontrar alternativas para uso dos recursos tecnológicos disponíveis, pois queria envolver os alunos para usos da tecnologia que fossem além da navegação por *sites* de relacionamento ou participação em jogos *online*, ou seja, ampliar os seus letramentos para os letramentos multissemióticos (MOITA-LOPES; ROJO, 2004). Percebi, também, que os alunos se mostravam interessados quando havia atividades a serem desenvolvidas na plataforma TelEduc, porque as ferramentas disponíveis nesse ambiente os instigava a descobrir as novidades apresentadas e a interagir de forma mais efetiva com seus pares. Essa realidade era algo novo para eles. Nesse momento da pesquisa ficou evidenciado que os alunos estavam empenhados na participação das aulas desenvolvidas no laboratório de informática, mas não no estudo do gênero da forma que estava ocorrendo.

Diante dessa realidade, resolvi reconfigurar o trabalho, inserindo um elemento novo que poderia chamar a atenção desse grupo de alunos e motivá-los a participarem com mais afinco das atividades programadas. Sugerir, então, a criação de avatares (cf. Imagem 3 e 4). Por meio da criação de um personagem virtual, eu poderia estimulá-los para a produção do gênero autobiografia. Ou seja, não proporia mais a escrita de uma autobiografia do aluno, mas, sim, de seu avatar. Na atividade, eles deveriam criar uma “história de vida” para o seu personagem.



Imagem 3: Aluno em processo de criação de seu avatar.



Imagem 4: Aluno em processo de criação de seu avatar.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Fotos do acervo pessoal da pesquisadora.

## 6.2 Análise da cadeia de gêneros produzida

Ao longo do desenvolvimento do Curso, fui observando que, para atingir os propósitos iniciais estabelecidos em relação ao objeto de ensino em foco, e devido às ferramentas da plataforma de ensino utilizada, fazia-se necessário trabalhar com uma cadeia de gêneros que possuísse como eixo temático norteador o “discurso de si”.

Focadas tanto na recepção quanto na produção de gêneros desse eixo discursivo, as propostas de atividades eram desencadeadas conforme as atividades norteadoras do estudo se desenvolviam. Tal proposta teve por base o pressuposto de que “um gênero é um antecedente necessário para o outro” (SWALES, 2004, p. 18).

A cadeia de gêneros desenvolvida e estudada durante o Curso não aconteceu de forma aleatória, mas formou um sistema complexo que teve o seu funcionamento relacionado ao propósito do Módulo, ao objetivo, à modalidade de ensino, às atividades realizadas e ao gênero principal estudado. Esses aspectos foram abordados no decorrer do Curso, e no decorrer do desenvolvimento dos Módulos propostos, da seguinte forma.

	<b>Propósito do Módulo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Atividade realizada</b>	<b>Gênero abordado</b>
Módulo 1 <sup>39</sup>	Definição da situação de comunicação	Apresentar o gênero que será estudado	Presencial	Narração oral de um fato marcante vivido pelo aluno	Narração oral de experiência
Módulo 2	Adição de dados pessoais na ferramenta <i>Perfil</i> .	Iniciação do processo de escrita sobre si mesmo	Presencial e a distância	Escrita sobre si mesmo na ferramenta <i>Perfil</i>	Perfil
Modulo 3	Produção inicial do gênero Autobiografia	Escrever a primeira versão do gênero autobiografia	Presencial	Produção escrita	Autobiografia
Módulo 4	Processo de interação com	Praticar a atividade de	A distância	Comentar os perfis dos	Comentário

<sup>39</sup>Os Módulos que não foram dedicados ao estudo de algum gênero da cadeia de gêneros não compõem essa tabela.

	os perfis postados	escrita, comentando sobre um dos colegas		colegas na ferramenta <i>Mural</i> .	
Módulo 6	Descrição dos avatares	Descrever as características físicas e psicológicas do avatar desenvolvido	Presencial	descrever os avatares e postar na ferramenta <i>Portfólio</i> .	Descrição
Módulo 7	Leitura de textos diversificados (impressos ou <i>online</i> ) do gênero autobiografia	Ler e posicionar-se criticamente diante dos textos	Presencial e a distância	Pesquisa e leitura de autobiografias disponibilizadas na ferramenta <i>Material de Apoio</i>	Autobiografia
Módulo 8	Estudo das características do gênero autobiografia	Conhecer e identificar as principais características do gênero	Presencial e a distância	Leitura de textos postados na ferramenta <i>Material de Apoio</i> e debate pela ferramenta <i>Fórum</i>	Debate oral e autobiografia
Módulo 9	Debate sobre autobiografia	Perceber o que os alunos entenderam do gênero estudado	A distância	Debate na ferramenta <i>Chat</i> , sobre o gênero	Debate oral e autobiografia
Módulo 11	Pesquisa de páginas pessoais com textos autobiográficos	observar os recursos linguísticos e de multimídia usados como: <i>Links</i> , fotos, vídeos, músicas, cores predominantes etc.	A distância	Pesquisas em <i>sites</i> pessoais por meio dos <i>Links</i> disponibilizados na ferramenta <i>Material de Apoio</i>	Autobiografia
Módulo 12	Produção final da autobiografia	escrever uma autobiografia observando os aspectos estudados sobre o gênero	Presencial	Produção escrita	Autobiografia

Quadro 2: Organização da cadeia de gêneros estudada ao longo do desenvolvimento do Curso.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Constituídos em torno do gênero autobiografia, os demais gêneros foram surgindo em conformidade com a situação de comunicação requerida pela proposta de ensino, pois “na atual sociedade da informação, a *Internet* é uma

espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2005, p. 13). Dessas novas formas de comunicação surgem novos gêneros (digitais ou não) que passam a fazer parte do cotidiano dos sujeitos internautas e que devem ser incorporados ao contexto escolar, com vistas a promover os multiletramentos dos alunos-adolescentes.

Ao todo, foram abordados seis gêneros, sendo dois na modalidade oral e quatro na modalidade escrita. Os gêneros na modalidade oral que surgiram – debate oral e relato oral de experiência – não foram trabalhados de forma sistemática, pois não era esse o objetivo do curso. Eles foram utilizados para instrumentalizar os alunos-adolescentes sobre as características e as funções do gênero autobiografia.

O gênero *relato oral* de experiência foi utilizado logo no início do Curso, por ocasião da definição da situação de comunicação com os alunos-adolescentes. No desenvolvimento dessa etapa da SD, solicitei que os alunos relatassem oralmente um fato marcante vivido por eles. Os alunos se mostraram muito a vontade ao desenvolver seus relatos e a maioria escolheu memórias que tivessem algum traço de humor. O fato de terem selecionado um acontecimento “leve”, engraçado, acabou por envolver os outros alunos interlocutores que participaram efetivamente desse momento de socialização.

O gênero *debate oral* emergiu de uma curiosidade dos alunos ao utilizarem a ferramenta *chat* (disponibilizada pela plataforma de ensino TelEduc). Não é meu objetivo no presente trabalho discutir as formas de utilização dessa ferramenta, mas é relevante dizer que a participação do grupo não foi satisfatória em relação à quantidade de alunos que participaram, tendo em vista que poucos acessaram a plataforma (e a ferramenta) no dia e horário planejados.

O tema que propus para o *chat* foi “discurso sobre si” e foram apresentadas as seguintes questões norteadoras, que deveriam ser debatidas à medida que a conversa se desenrolava: (i) Qual fato da sua vida você considera mais importante?; (ii) Esse fato afeta a sua vida hoje?; (iv) Das autobiografias que

you leu e debateu no *Fórum de Discussão*, quais podem ser consideradas mais marcantes?; (v) Quais aspectos você julga que não devem faltar em uma escrita que se propõe a “falar sobre si”?; (vi) Que elementos linguísticos são importantes nesse tipo de escrita?; dentre outras.

Infelizmente, não os alunos não aderiram a essa proposta de atividade. Em reunião com as demais formadoras que participaram da implementação do Curso, discutimos o fato de que essa era a primeira experiência deles em *chats* escolares e, por algum motivo, não se sentiram motivados a participar. Poucos alunos, além das professoras formadoras, acessaram a plataforma no dia e horário combinados para o *chat*. Entendemos que esse “acontecimento” representa um importante mote para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. No entanto, esse tema não se constituía como objeto de investigação do presente trabalho e, por falta de tempo para dedicarmos a tal empreitada, optei apenas por deixar o campo aberto a outras pesquisas.

Voltando ao trabalho com a cadeia de gêneros, nesta pesquisa, é importante ressaltar que estamos considerando o perfil e o comentário como gêneros digitais. No ambiente TelEduc, a ferramenta *Perfil* (cf. Figuras 3 e 4) é utilizada para que os participantes do Curso – alunos, professores, tutores, coordenadores – escrevam um texto sobre a sua vida, acompanhado por uma foto digitalizada. Como dito anteriormente, o objetivo é que cada participante se faça conhecer e também conheça um pouco sobre a vida dos outros integrantes do Curso. O gênero comentário foi solicitado tendo por objetivos principais promover a interação entre os alunos e propiciar oportunidade para que lessem produções escritas que circulam em torno do eixo temático “discurso de si”.

**Perfil**

Editar orientação para o preenchimento do Perfil

Alunos	Nome	Data
<input type="checkbox"/>		18/09/2009 07:31:24
<input type="checkbox"/>		10/09/2009 08:14:44
<input type="checkbox"/>		29/10/2009 10:42:04
<input type="checkbox"/>		18/09/2009 08:21:35
<input type="checkbox"/>		(não disponível)
<input type="checkbox"/>		16/11/2009 10:29:50
<input type="checkbox"/>		04/09/2009 14:24:59
<input type="checkbox"/>		(não disponível)
<input type="checkbox"/>		27/08/2009 14:22:09
<input type="checkbox"/>		04/09/2009 15:30:40
<input type="checkbox"/>		10/09/2009 08:30:32
<input type="checkbox"/>		08/09/2009 08:35:42
<input type="checkbox"/>		08/09/2009 08:26:05
<input type="checkbox"/>		18/09/2009 07:47:42
<input type="checkbox"/>		23/10/2009 08:40:23
<input type="checkbox"/>		08/09/2009 08:13:07
<input type="checkbox"/>		13/11/2009 08:25:27
<input type="checkbox"/>		18/09/2009 07:32:37
<input type="checkbox"/>		10/09/2009 21:42:37
<input type="checkbox"/>		08/09/2009 08:25:34

Figura 3: Visão geral da ferramenta Perfil, em que são exibidos os nomes dos integrantes do Curso. Para acessar cada um dos Perfis, basta clicar sobre o nome do cursista.

TelEduc - Perfil - Google Chrome

**Perfil - Exibir perfis** [Ajuda](#)

[Ver dados pessoais](#)

**Email:**  
**Função:** aluno.



Meu nome é . Entre muitas virtudes da vida considero que amizade é uma das principais, tenho amigos que gostam de mim e que me fazem feliz . Sou extrovertida , meio lesada "Os Meninos Falam" , Adooooo fazee uma bagunçaaa e zuar com meus amigos. Adoro dançar, sair, festejar ... Na minha sala somos uma comédia, sempre estamos zutando do povo brega, porquê não são todos que eu me identifico.;-D

Figura 4: Um dos Perfis escrito pelos alunos (o nome da cursista foi retirado para garantir a sua privacidade). No espaço destinado ao *upload* de uma foto, os alunos optaram por colocar o avatar produzido por eles.

Para assumir a postura teórica de considerar o perfil e o comentário como gêneros, parti da discussão de Marcuschi (2005, p. 27) sobre os gêneros digitais emergentes. Conforme o autor,

... os gêneros [digitais emergentes] surgem dentro de ambientes como locais que permitem “culturas variadas”. Além disso, revela que a *Internet* não é um ambiente virtual homogêneo, mas apresenta uma grande heterogeneidade de formatos e permite muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos.

E é exatamente nessa heterogeneidade que vão emergindo novos gêneros em consonância com as peculiaridades dos ambientes virtuais, os quais requerem dos internautas novas habilidades de escrita e de leitura. A relevância do estudo e da análise desses gêneros digitais emergentes deve-se, segundo Marcuschi (2005), ao fato de que eles estão em “franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado”. Embora muitas vezes esses gêneros digitais surjam com base em outros gêneros já existentes, tais gêneros possuem “peculiaridades formais e funcionais” e, ainda, oferecem a possibilidade “de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 14).

Alguns trabalhos recentes apresentam discussão sobre a constituição do perfil e do comentário como sendo gêneros digitais emergentes. Sobre o gênero perfil, Soares (2009) o considera como um candidato a gênero emergente e aponta que as principais características desse gênero são: (i) apresentar um discurso amistoso e educado; (ii) partilhar informações que o autor considere mais relevantes para os outros; (iii) informar quem é o autor, incluindo informações sobre a sua idade, educação e carreira; (iv) mencionar seus *hobbies* favoritos, animais de estimação, ou qualquer outra informação que possa ser partilhada pelo grupo; (v) evitar tópicos controversos; (vi) não sobrecarregar o leitor com muita informação; (vii) fazer perguntas que os outros possam responder e, por fim, (viii) mostrar quem é o autor por meio das escolhas das palavras e das descrições empreendidas.

Ainda sobre o gênero perfil, Peixoto e Lêdo (2009), ao discutirem as possibilidades de interação no *Orkut*, propõem a organização desse gênero em três categorias: pessoal, social e profissional. Segundo as autoras, o perfil é um gênero de caráter multimodal, pois “apresenta um espaço para o usuário colocar sua foto ao lado do perfil e também colocar sua música preferida, entre outros recursos, aproximando, dessa forma, três diferentes semioses: visual, verbal e sonora”. No caso específico desta pesquisa, o aspecto que se aproxima dessa reflexão das autoras é aquele que diz respeito às semioses visuais e verbais, pois no TelEduc o usuário pode falar sobre si e fazer *upload* de uma foto sua para melhor se fazer conhecer. Por outro lado, não é possível fazer *upload* de semioses sonoras, o que acaba por limitar um pouco o uso da ferramenta e a atividade de apresentação aos outros participantes do Curso desenvolvido na plataforma.

Sobre a linguagem utilizada na escrita do perfil, não apresentamos uma instrução norteadora e os alunos ficaram livres para produzir a sua escrita. A única ação nesse sentido foi a disponibilização dos perfis das professoras formadoras, como textos motivadores, para que os alunos-adolescentes pudessem ter exemplos de possibilidades de escritas na ferramenta, conforme já discutido anteriormente. Assim, para a produção desse gênero, que tem caráter de informalidade, usa-se geralmente a primeira pessoa do singular, tendo como propósito comunicativo informar os interlocutores sobre a vida dos autores. Alguns excertos de produções são:

AA\_1: Acho que não existe termo que me descreva em palavras, sou alegre e muito bobagento /ASHYIDGSIYG'. Todo mundo me ama do jeito que sou, bem... "Nem Todos", mas se no mundo existe tanta diferença....

AA\_8: Nascido em Rerygueri, cidade vizinha. Estou aqui faz um ano e meio e já fiz muitos amigos que já fazem parte da minha vida. Sou padeiro e confeitiro "profissional" rrs Trabalho na padaria "flor de minas"... é isso aí ;)

AA\_17 – Olaa, meu nome e AA\_17, tenho 17 anos. Sou natural de São Paulo, mas fui criado em Coromandel-MG. Aos 13 anos, mudei pra Uberlândia e estou

aqui até hoje! Meus gostos geralmente sempre rodam em torno de musica. Sou músico, toco violão, bateria e já fiz aulas de voz. Defino música pra mim como um "bem necessário" e essencial. Adoro esportes, sou viciado em futebol. Bom, Super, hiper resumidamente esta é minha vida! É isso aí galera! Abraço a todos... Deus os abençoe!

Ao ler perfis produzidos pelos alunos-adolescentes, é possível ter a percepção de que alguns são muito competentes na produção desse gênero textual, tendo em vista que é prática comum, no cotidiano de alguns alunos, acessarem páginas de relacionamento em comunidades virtuais, tais como *Orkut* e *Facebook*. Vejamos alguns excertos:

AA\_3 – Meu nome é AA\_3. Entre muitas virtudes na vida, considero que amizade é uma das principais, tenho amigos que gostam de mim e que me fazem feliz. Sou extrovertida, meio lesada "Os Meninos Falam". Adorooo fazer uma bagunçaaa e zoar com meus amigos. Adoro dançar, sair, festejar... Na minha sala somos uma comédia, sempre estamos zoando do povo brega, porquê não são com todos que eu me identifico.;~D. OBS: Perfil Antigo\* : Meninos, eu me dou bem com todos vc's, sim. Mas tem gente que não gosta de mim, "Do Meu Jeito de Ser", por isso escrevi aquilo. ;s AMO TODOS VC'S ♥

AA\_13 – Oi, meu nome é AA\_13. Estudo no D. e adoro meus professores e amigos. A minha sala é ótima, todos se dão bem uns com os outros. Eu gosto muito de sair pra ver filme, gosto de ler, gosto de fazer academia, gosto muito de me cuidar. A minha mãe tem uma cama elástica. Lá eu ajudo ela todos os dias e eu conheço muita gente. Todo dia faço uma amizade. Todos lá são bem educados. Eu gosto de pular e sou um dos melhores, sempre que dá eu ensino alguém. É isso, uma pedacinho da minha vida. Se quiser saber mais, é só me conhecer.

AA\_19 – Meu Nome é AA\_19, estudo na Escola D.P.U. Tenho 17 anos sou um cara muito divertido com todos e tenho muitos amigos. Sou uma pessoa muito tranquila. Moro com os meus pais e com o meu irmão. Trabalho com o meu pai e sou responsável com o meu serviço e cumpro com o meu dever com

tranquilidade e paciência. Minha cidade é muito divertida, tem várias garotas lindas, com aparência de modelo. Eu adoro a minha professora A. e também minhas gatinhas da turma que estudo. Posso dizer que sou um cara feliz!!! Me dou muito bem com meus amigos da sala...quando eu entrei nessa sala, eu conheci mais amigos e também eu aprendi a fazer amizades com os meus professores. No final do ano eu vou sair dessa escola e vou sentir muita falta dos meus professores e também vou sentir falta das brincadeiras que faço aqui.... Quero desejar um abraço muito grande para essas pessoas aqui? São elas: A., M., G., B., M., I., G., E. E também para a nossa Pedagógica, AB, e a nossa amiga da informática a D., e também a você Anair....E também cada dia que eu faço uns amigos e estou construindo uma parte da minha vida com eles... Um abraço para todos eles...

Embora já existam vários trabalhos acadêmicos que abordam o gênero comentário, esses, em sua maioria, investigam o gênero circulando em esfera jornalística<sup>40</sup>. Discussões sobre o gênero comentário, que circula na esfera das mídias tecnológicas, são menos comuns de serem encontradas. O trabalho de Peixoto e Lêdo (2009) é uma das exceções, pois apresenta resultados de uma pesquisa sobre os comentários realizados pelos internautas nas publicações de amigos na página de relacionamento *Orkut*. Esses comentários são analisados, segundo as autoras, como bate-papos, pois os internautas não só comentam o fato, mas também dialogam entre si e conversam sobre o assunto da imagem postada.

---

<sup>40</sup> Sobre trabalhos, nessa esfera, com o gênero comentário, veja:

SILVA, C. M. R. da. **O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico**: uma necessária etapa para a intervenção didática. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

MONTEIRO, D. A. S. **O gênero comentário**: análise sócio-retórica de exemplares publicados nos jornais Diário Catarinense e Folha de S. Paulo. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.

KAUFFMANN, C. H. **O corpus do jornal**: variação linguística, gêneros e dimensões da imprensa diária escrita. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Em minha investigação, particularmente, os comentários surgiram como uma atividade solicitada em um dos Módulos da SD, cuja ementa foi:

**EMENTA:**

É importante que os alunos interajam uns com os outros e, para isso, eles podem ler os perfis dos colegas para conhecê-los melhor e saber mais um pouco sobre a sua história de vida. Após a leitura, os alunos deverão acessar a ferramenta *Atividades* onde encontrarão instruções de como fazer a tarefa. Será solicitado também que acessem a ferramenta *Mural*, onde postarão um comentário sobre um amigo com o qual mais se identificou ou mais tenha lhe chamado a atenção. Para garantir que todos os perfis serão lidos e comentados, organizar a turma em grupos de dois ou três alunos. Assim, os alunos deverão visitar e comentar o perfil dos colegas de seu grupo.

Ficou evidenciado que o gênero comentário emergiu no contexto do Curso com o objetivo precípuo de (i) promover a interação entre os alunos-adolescentes e de (ii) proporcionar mais um momento em que os alunos sujeitos desta pesquisa pudessem tomar contato com um modelo de escrita que circulasse em torno da temática “discurso de si”. Além disso, por ser o comentário um gênero argumentativo de caráter opinativo, o aluno deveria expor a sua opinião sobre o perfil do colega que ele havia visitado ao realizar os seu comentário. Vejamos alguns excertos de comentários realizados pelos alunos-adolescentes:

AA\_22: O perfil da AA\_11 ficou legal, aliás é uma pessoa muito querida por todos. Seu jeito meigo e carinhoso conquista o pessoal com facilidade. Ela é muito gata, ou seja, linda!

AA\_23:

Ficou bom gostei  
vc é muito legal  
e muito amigo  
é muito esperto  
continue sendo

assim muito

legal.....

É possível observar que, na produção desse gênero, os alunos-adolescentes foram breves em sua escrita, porém, essa é uma das características do gênero comentário, em que o internauta comenta rapidamente algum aspecto que mais tenha lhe chamado a atenção na postagem que fora realizada. Além disso, os alunos não deixaram de emitir a sua opinião, cumprindo, assim, a característica opinativa requerida pelo gênero.

Assim, em torno do gênero autobiografia encadearam-se os gêneros perfil e comentário, que acabaram se tornando significativos no processo de aprendizagem dos alunos-adolescentes. Ficou evidenciado, também, que os gêneros que compõem a cadeia de gênero trabalhada não surgiram de uma forma aleatória. Eles emergiram da necessidade de comunicação do próprio processo desenvolvido.

### **6.3 O início do processo de semiotização dos alunos-adolescentes**

Na tentativa de motivar os alunos-adolescentes para a recepção e para a produção do gênero autobiografia, resolvi propor que eles criassem um avatar para representá-los no movimento de escrita. Esse momento de criação de um avatar constituiu-se como uma atividade que, para além da tarefa de escolha de cor de pele, olhos, cabelos, roupas e de outras características, pudesse motivar os alunos a se desvelarem, falarem sobre si mesmos, enfim, escreverem o gênero discursivo estudado. A intenção era a de que eles simulassem uma vida “real” para o seu avatar, criando para ele uma história de vida. Ou seja, durante a proposta da atividade, foi solicitado que eles deveriam, primeiramente, imaginar como seria a vida de seu avatar para, só então, escrever sobre ele.

Muitas são as discussões em torno do fato de que os espaços abertos e disponibilizados pela *Internet* mudam o modo de vida das pessoas, mudam o modo como as pessoas pensam e a forma como elas interagem com o outro.

Discute-se também o fato de que os espaços digitais transformam a forma como a pessoa se vê, ou se imagina. Além disso, desloca a relação do sujeito consigo mesmo e o ciberespaço passa a fazer parte das rotinas do seu cotidiano (TURKLE, 1995, p. 09). Essas mudanças e relações com o ciberespaço podem ser potencializadas quando o sujeito tem a oportunidade de assumir a vida de personagens que ele mesmo cria, bem como de interagir com pessoas de comunidades virtuais (ou fora delas) e de trocar informações, compartilhando conhecimentos e eliminando as barreiras que separam as fronteiras entre o que é global e o que é local.

De uma forma geral, os usuários – no caso específico desta pesquisa os alunos-adolescentes – ao criarem o seu avatar, podem empreender escolhas de gênero, idade, altura, peso, musculatura, estilo de cabelo e cor, forma e cor dos olhos, formato de lábios, bochecha, nariz. Escolher se o seu avatar terá ou não sardas, será ou não calvo. Ou seja, com todas essas possibilidades de criação, o internauta chega à conclusão de que o corpo físico “já não é o único corpo que podemos ter” (YEE, 2007, p. 8) e percebe que a autorrepresentação que se faz da própria imagem pode, se não completamente, pelo menos em parte tornar-se uma concretização em ambientes virtuais.

A veracidade dessa premissa será verificada no momento da análise das produções autobiográficas e dos avatares produzidos pelos alunos-adolescentes.

#### **6.4 As multissemiões e suas significações nos avatares produzidos**

Como dito anteriormente, a proposta de criação de avatares pelos alunos surgiu a partir de uma situação de sala de aula que possibilitou (a mim e às duas professoras parceiras na aplicação do Curso) criar estratégias para potencializar nos alunos motivação para envolvimento com a nossa proposta de Curso em ambiente virtual. Além disso, observei certa resistência, por parte dos alunos-adolescentes, em falar sobre a sua vida e sobre os conflitos vividos por eles nessa etapa de vida.

Diante dessa constatação, solicitei aos alunos que visitassem alguns *sites* em que fosse possível aos usuários a criação de seu avatar. Um dos *sites* visitados foi o [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com), que oferece aos internautas algumas possibilidades de criação de avatares e suas características, tais como: cor da pele, formato do rosto e dos olhos, cor dos olhos, cortes e cor do cabelo, modelos de roupa, dentre outras possibilidades de escolha como tipos de bolsas, bonés, chapéus, como podem ser observados nas figuras 5 e 6 a seguir. A ementa e os objetivos para esse Módulo partiram do princípio de realidade vivenciada pelos alunos-adolescentes inseridos em uma sociedade tecnológica:

**Ementa:**

Em sua maioria inseridos em ambientes tecnológicos, os alunos-adolescentes da alta modernidade sentem cada vez mais a necessidade de conhecer os aparatos tecnológicos e interagir com os respectivos recursos disponíveis. Na escola essa realidade não é diferente. Eles demonstram o tempo todo seus interesses e motivações, buscando sempre expandir os seus conhecimentos nessa área. Buscando, então, atender a essa demanda de aprendizagem, proporemos que os alunos criem um avatar para se representar e, a partir desse *fake*, desenvolveremos tarefas de análise, leitura e produção escrita do gênero autobiografia.

**Objetivos:**

Criar um avatar que possa ser mote para atividades de recepção e de produção do gênero estudado.

Formato da página disponibilizada pelo site visitado e utilizado nas criações:

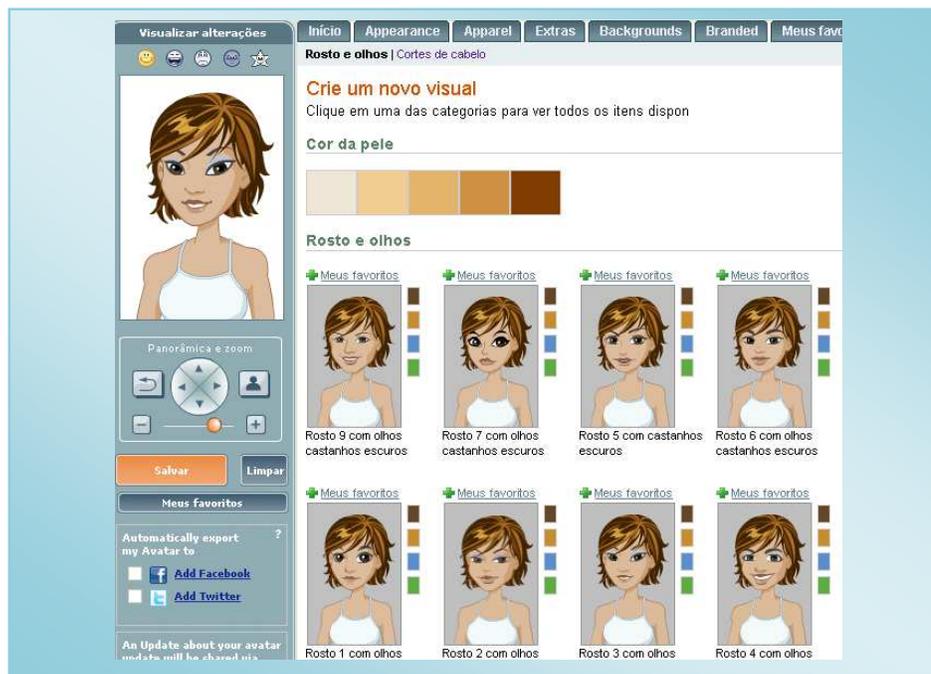


Figura 5: Escolha do formato e cor de rosto e olhos, formato do rosto e cor da pele.  
Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

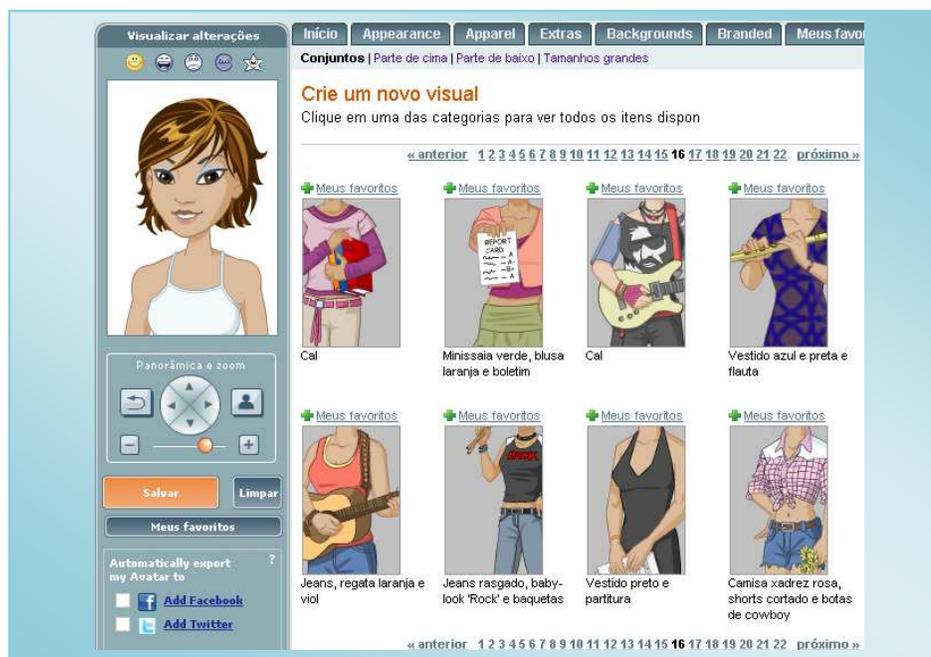


Figura 6: Possibilidades para escolha de roupas e acessórios.  
Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

Outra possibilidade de escolha é em relação à visão que se tem do avatar, ou seja, uma visão panorâmica ou uma visão em *zoom* (cf. figura 7).

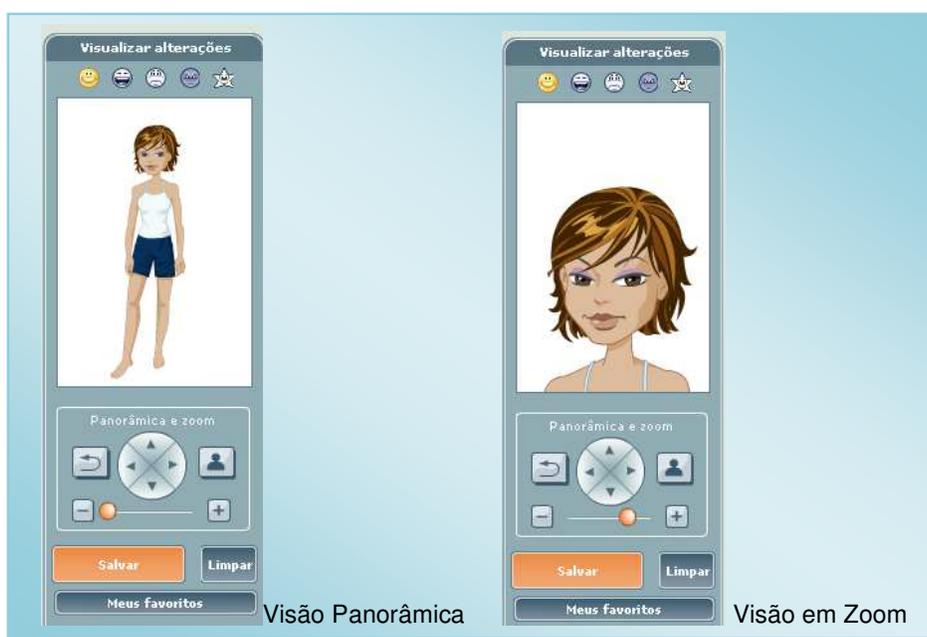


Figura 7: Visão panorâmica e em *zoom* dos avatares a serem produzidos.  
Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

Não houve uma instrução em relação ao que deveriam escolher. Cada aluno-adolescente ficou livre para utilizar a forma que melhor lhe agradasse e não houve uma preferência por um dos modelos apresentados, se em *zoom* ou se em visão panorâmica.

Os avatares criados nesse *site* em específico não possuem a capacidade de movimentação, como ocorre em algumas plataformas virtuais, como, por exemplo, no *Second Life*, no *Habbo*, no *The Sims*, em que os avatares são imagens tridimensionais e podem andar, voar, dançar, falar. O máximo de mobilidade que os avatares do *site* trabalhado pelos alunos possuem é um movimento de olhos e sobrancelhas. Na época em que realizei a coleta de dados, não havia ainda *sites* que disponibilizassem outros tipos de avatares para seus usuários e que pudessem ser usados fora da plataforma à qual pertenciam. Ou seja, na época da coleta de dados, não se podia criar um avatar em uma plataforma, em que lhe fosse possível atribuir movimentos

como andar, saltar, e falar e trazê-lo para outro ambiente com a mesma mobilidade.

No processo de composição de seu avatar, os alunos-adolescentes tiveram, então, a liberdade de escolha das características dentre as oferecidas no *site*, pois não lhes foi dado, por nós formadores, nenhum critério ou norma a serem seguidos. De uma forma geral, os avatares construídos pelos alunos seguiram uma mesma linha de caracterização facial e corporal: cabelo liso, pele clara, corpo esbelto. Para uma melhor análise e compreensão das representações elaboradas pelos alunos, decidi separá-los em dois grupos: alunos-adolescentes e alunas-adolescentes.

#### 6.4.1 Análise dos avatares dos alunos-adolescentes

Entre os meninos, houve a predominância de uma característica dentre as escolhas empreendidas, porém, algumas exceções puderam ser observadas. Em relação à cor da pele, observa-se que os alunos-adolescentes escolheram, dentre as cinco opções que o site oferecia, a cor que de fato representava a sua etnia.

Os avatares com cor de pele negra foram cinco: AA\_2, AA\_5, AA\_8, AA\_16 e AA\_17:

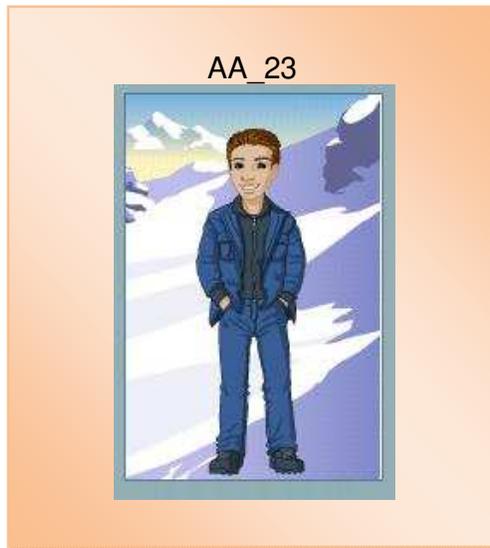


Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

Os avatares com a cor de pele clara totalizaram dez alunos. Foram eles: AA\_1, AA\_6, AA\_9, AA\_13, AA\_14, AA\_15, AA\_18, AA\_19, AA\_22 e AA\_23:



Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).



Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

Após a produção individual de seu respectivo avatar, foi solicitado que cada aluno fizesse a descrição da imagem de si representada, ou seja, o seu avatar. Nesse processo de descrição, ficou evidenciado que alguns alunos tiveram a si próprios como modelo, em um processo de identificação imediata. Algumas explicitações demonstram esse fato, como pode ser observado nas seguintes descrições dos avatares realizadas pelos alunos:

A\_A5 = “O meu avatar se parece muito comigo, é claro, ele conta um pouco de mim. Eu gosto de usar boné, camiseta com manga, até o pescoço se possível. Tenho pele escura, como vcs podem ver, tenho olhos castanhos, gosto muito da cor preta e cinza, por isso escolhi esse cenário.”

A\_A15 = “Meu avatar se parece comigo, por que eu sou moreno, uso óculos, só em casa, não trago para a escola.”

A\_A19 = “O meu avatar, para ganhar um estilo aventureiro, dei roupas, acessórios e um tipo radical, porque lembra dos meus 15 anos, quando ainda andava de skate e gostava de fazer manobras. Assim, tem a personalidade do adolescente que eu era: rebelde, teimoso, autossuficiente. Apesar de ter medo do mundo que não conhecia, tinha coragem de sobra para encarar. Tem um físico que também lembra o meu, é magro, baixo, cabelos pretos e curtos e tem

um olhar cativante. Além disso, possui um bom astral e assim é cheio de amizades.”

De uma maneira geral, houve uma predominância nas escolhas da aparência física do avatares por pele mais clara e traços mais finos, confirmando a tendência existente entre os usuários de avatares em tentar corresponder a uma expectativa de modelo social de beleza. Por outro lado, como dito anteriormente, alguns alunos fizeram o seu avatar de cor negra, a mesma cor de sua pele.

Os acessórios escolhidos pelos alunos são símbolos, semioses representativas da faixa etária em que se encontram. Comumente, os adolescentes gostam de usar bonés, embora as escolas proibam o uso desse acessório em uma tentativa de estabelecer a ordem e alcançar uma almejada disciplina. Em contrapartida a essa proibição, no ambiente pesquisado, o boné se difundiu de tal forma que hoje está incorporado como algo natural da juventude, tornando-se quase um objeto simbólico dessa faixa etária dos adolescentes. Outra escolha representativa da faixa etária dos alunos foi a camiseta, que também se tornou um símbolo dos adolescentes. Com exceção de dois avatares, os outros utilizam esse acessório como uma semiose representativa dos seus pensamentos e conflitos naturais dessa fase da vida.

Em relação à simbologia das vestimentas escolhidas pelos alunos-adolescentes, chamam a atenção as roupas do avatar de AA\_8, que destoa do grupo, pois o avatar que o aluno utilizou para representá-lo usa roupas extravagantes e assume uma postura como se estivesse em um palco, pronto para dar um show. O avatar de AA\_8 parece assumir a identidade do seu ídolo, Michael Jackson, com quem diz se parecer e a quem gosta de imitar. É interessante observar que até a postura corporal do seu avatar é díspar do restante, pois esse, diferentemente dos outros avatares, coloca-se em uma posição como se estivesse pronto para começar a dançar. É a realização do desejo de AA\_8, mesmo que seja por meio de seu avatar. Desejo esse que fica

evidenciado desde a produção do texto do perfil, quando diz que o seu “nome é AA\_8, mais conhecido como Michael Jackson”.

Outros avatares que chamam a atenção, dessa vez não pelas roupas ou acessórios, são os dos alunos AA\_14 e AA\_22. Esses alunos fizeram os seus avatares com o dedo médio elevado, que, em nossa cultura, tem uma simbologia obscena e, muitas vezes, ofensiva. Em geral, os adolescentes fazem esse gesto também em uma tentativa de demonstrar a sua personalidade rebelde, mesmo que de uma forma inconsciente. Vale a pena ressaltar que um dos alunos que assim representou o seu avatar foi um dos que mais participou do Curso, se empenhando em todas as atividades propostas.

#### **6.4.2 Análise dos avatares das alunas-adolescentes**

Entre as alunas–adolescentes, a predominância na escolha das características para a montagem dos avatares foi para cabelos longos, corpo esbelto, pele clara, boca grande e carnuda. A tendência foi a seleção da etnia branca, com exceção de duas alunas, que escolheram a cor de pele negra para o seu avatar. Não houve representação das outras etnias existentes no país, como: indígenas, pardos, mulatos, caboclos e cafuzos.

Algumas alunas-adolescentes da turma pesquisada não optaram pela mesma cor da pele que possuem. É como se houvesse uma negação de sua raça em busca de uma que melhor as representasse, em busca de um “branqueamento” que retratasse o fato de que, por ventura “descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura[ssem] identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2002, p. 27). Pode-se dizer que essa forma de se auto-representar tem origem nos processos ideológicos de referência da condição humana em grupos de brancos. As propagandas de *marketing*, por exemplo, de uma forma geral, se utilizam de famílias, crianças, adolescentes brancos, o que acaba criando um imaginário idealizado da própria condição humana. Vejamos os avatares construídos pelas alunas-adolescentes:



Fonte: [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com).

Além das escolhas que definiam a aparência física do avatar, as alunas-adolescentes puderam escolher peças do vestuário e acessórios como chapéus, bolsas, óculos, cachecóis, brincos, colares, dentre outros. Cada semiose escolhida indica a representação e o desejo que o aluno-adolescente

possui em se mostrar para o outro, falar um pouco sobre si mesmo e de como gostaria de ser visto. Por outro lado, poder-se-ia dizer que as alunas-adolescentes simplesmente quiseram “brincar” com as possibilidades oferecidas pelo *site* e não tentaram se transformar em um modelo idealizado, pois tinham a plena consciência de que estavam produzindo um avatar (FRAGOSO; ROSÁRIO, 2011).

Ao discutir sobre o *Facebook*, Sherry Turkle<sup>41</sup> analisa o fato de que nesse espaço virtual as pessoas tentam ser “melhores do que são”, tentam “exibir um eu ideal” ou mesmo uma “identidade perfeita”. Os sujeitos dizem que estão sendo eles, mas na verdade estão representando um eu que julgam ser o mais apropriado ou um eu que imaginam ser o imaginário das outras pessoas. Segundo a autora, o perfil e as postagens que geralmente se vê não podem ser considerados avatares. No entanto, quando alguém cria um avatar, esse alguém diz ser outra pessoa, mas acaba “sendo [ou demonstrando] aspectos delas mesmas” (TURKLE, 2011). Nessa perspectiva, segundo essa pesquisadora, a palavra avatar só pode ser usada quando as “pessoas tentam ser outras”, porém, mostrando muito de si mesmas.

### **6.5 Os processos identitários nas autobiografias dos alunos**

Ao analisar as autobiografias dos avatares produzidas pelos alunos-adolescentes, um dos fatores que mais chama a atenção é a forma como esses alunos se relacionaram com essa produção. O processo de identificação com o avatar foi de tal forma marcante que os alunos não criaram uma história para o avatar, como fora solicitado, mas acabaram escrevendo sobre a sua própria vida. Embora na apresentação da atividade o objetivo tenha sido explicitado – imaginar uma vida para o seu avatar e escrever uma autobiografia para ele – os alunos-adolescentes não se desvencilharam de sua própria história de vida e acabaram falando sobre si mesmos.

---

<sup>41</sup> Em entrevista disponível em: <http://g1.globo.com/platb/globo-news-espaco-aberto-ciencia-e-tecnologia/2011/09/19/449/> Acesso em: 21 set. 2011.

Pesquisas realizadas recentemente demonstram que há uma tendência dos sujeitos criadores dos avatares estabelecerem um processo de identificação com os seus avatares. Dentre essas pesquisas, destaca-se a de Yee e Bailenson (2006) que, em suas investigações, em vez de pedir que os participantes imaginassem o mundo a partir da perspectiva de outra pessoa, os colocaram diretamente no corpo dessa outra pessoa por meio de um avatar.

Em um ambiente de realidade virtual imersivo, os pesquisadores Yee e Bailenson solicitaram que algumas pessoas, escolhidas aleatoriamente, se olhassem como em um espelho virtual. Nesse espelho, as imagens refletidas eram dos avatares, que reproduziam os movimentos realizados pelos participantes no mundo real. A um grupo foi designado um avatar de uma pessoa idosa e a outro grupo o avatar de um jovem adulto do mesmo sexo. A representação de um idoso foi escolhida porque tem sido demonstrado que alunos-adolescentes universitários associam automaticamente traços negativos com as pessoas dessa faixa etária. No ambiente virtual imersivo, os participantes interagiam com outras pessoas, também idosas, e realizavam algumas ações que lhes eram solicitadas. Fora do ambiente virtual, os pesquisadores pediram que os participantes respondessem a uma pesquisa que continha perguntas referentes à sua relação com pessoas idosas. Yee e Bailenson chegaram à conclusão de que os estereótipos negativos foram significativamente minimizados quando os respondentes às perguntas haviam participado da experiência como um avatar idoso. Em contrapartida, os participantes que realizaram as mesmas ações no ambiente virtual imersivo como um avatar jovem demonstraram maior intolerância e certa rejeição aos idosos.

Ao estabelecer uma comparação entre os perfis preenchidos pelos alunos-adolescentes na plataforma TelEduc, as autobiografias produzidas por eles, a descrição e a autobiografia escrita para o seu avatar, pode observar o uso de sequências descritivas e narrativas (ADAM, 2008) que demonstram que eles estavam falando sobre a mesma pessoa, sem fazer distinção entre o avatar e

eles próprios. Os alunos pesquisados demonstraram um processo de identificação entre eles e o avatar.

Para verificar esse processo de identificação, proponho um olhar mais atento sobre as produções escritas realizadas. Além das três produções já mencionadas – perfil, autobiografia do aluno e autobiografia do avatar – no desenvolvimento do Curso, com o objetivo de auxiliar os alunos-adolescentes a criarem uma história de vida para o seu avatar, foi solicitado que eles fizessem um texto descritivo em que explicitassem sobre a sua aparência física, sobre as suas roupas, acessórios etc., sobre o ambiente em que estavam e um pouco sobre a sua vida. Trago também essas produções escritas para compor a análise e auxiliar no movimento de comparação dos traços semelhantes que se repetem entre elas:

#### **Textos produzidos pelo aluno-adolescente AA\_14.**

##### **Texto do Perfil:**

Eu sou um aluno mais ou menos assim, sabe...?!?!? Mais conhecido como Tarzan.

##### **Autobiografia do aluno-adolescente:**

Meu nome é AA\_14. Eu moro no Santa Mônica praticamente desde quando nasci. Minha infância foi vivida na rua antiga quatro, conheço todos da rua e todos convivemos bem.

Eu já aprontei de tudo naquela rua, desde brincadeiras até... Vocês sabem.

Meu amigo de infância também mora naquela rua, ele se chama Nikail. Que nome estranho, né, mas é porque ele é descendente de russo. A nossa amizade tem 16 anos de idade, somos muito companheiros um do outro!

##### **Descrição do avatar**

Ele é alto, meio loiro meio castanho, uma cor que eu não sei o nome. Tem 16 anos de idade. Ele tinha cabelo grande há até pouco tempo, mas cortou o cabelo. Também é alto e com o corpo atlético. Ele pratica um esporte não muito conhecido chamado Rúgbi, mais já praticou natação e basquete.

## Autobiografia do avatar

Meu nome é Tarzan. Simplesmente eu era um menino de 15 anos de idade, um corpo meio atlético, pois sempre estava fazendo algum esporte. Alto, cabelo grande, meio castanho claro, meio loiro sei lá. Mas vamos falar um pouco de minha escola. Sou um derrotado (repetente) de três anos. Como em toda escola existem os grupos de pessoas, tribos vamos dizer, existem os nerds, os viciados em games, os nego drama, os populares e etc. Basta você olhar para a pessoa e julgá-la pela sua aparência, de qual grupo ela é. Raramente uma pessoa aparenta ser de uma tribo e não é.

Mas eu era um “neutro”. O neutro é a tribo que existem uma ou duas pessoas e elas sempre andam juntas, o neutro é aquele que é amigo de todos e também de todas as tribos, o que sempre tem informações importantes, mas sempre guarda para si.

Eu tinha vários amigos, mas o meu mais íntimo era o F. Eu o apelidei de Catinga, porque ele tinha as bochechas do tio do fantasma Gasparzinho, e o apelido pegou. Quando eu o conheci, na quinta série, rapidamente ninguém mais chamava ele de Fábio, mas somente de Catinga. Ele não conversava com ninguém, somente comigo e de vez em quando com nossa amiga chegada T. Mas ele praticamente só falava comigo e com mais ninguém. Ele não era de muito papo, mas quando abria a boca, era pra falar alguma coisa muito engraçada. Ele adorava fazer comentários hilários sobre as pessoas, que me faziam rir a beça. Ele sempre andava comigo e, quando um de nós tinha dinheiro, não tinha discussão, era comprar cachorro quente no barzinho. Nem sempre eu tinha dinheiro, mas a gente sempre dava um jeito de arrumar algum.

O engraçado de tudo era que a gente era sempre um grupo de três, eu ele e uma garota. Na quinta série foi a nossa grande amiga Tainá, na sexta, foi meu grande amor, D. Mas terminamos porque a mãe dela queria me matar e levar minha alma pro inferno de tanta raiva que ela tinha de mim (nem tenho ideia o porquê desse ódio que ela tinha de mim. Eu era um derrotado, mas sempre fui uma boa pessoa). Depois foi outra grande amiga, que se chamava Estefani, nós a chamávamos de T., porque era bonitinho e ela também. Depois dela estamos no presente, estamos com D., uma linda jogadora de vôlei, tem umas coxas que meu Deus, me levam ao delírio. Mas a gente não está conversando muito ultimamente, não sei porque. E esse é meu último ano aqui nessa escola, quero ver como vai ser ano que vem na nova escola.

As principais semelhanças que ficam mais evidenciadas nos textos produzidos são a denominação que o aluno dá para si mesmo, **Tarzan**. No texto do perfil, o aluno-adolescente fala pouco sobre si mesmo, mas, mesmo nas poucas palavras explicitadas, já deixa evidenciado que todos o conhecem por Tarzan. Ao escrever a autobiografia para o avatar, essa é a primeira informação que fornece sobre si. Além desse fato evidenciado, outro traço que mais permite estabelecer um olhar comparativo e aproximativo entre o aluno-adolescente e o seu avatar é quando ele fala sobre a sua vida escolar.

Conhecendo a trajetória escolar desse aluno, é possível perceber que ele narra a sua angústia e a sua insatisfação diante da situação de repetência escolar em que se encontra, pois, em suas próprias palavras é um “derrotado (repetente) de três anos”. Além disso, embora descreva o seu avatar com uma aparência física valorizada socialmente, “corpo meio atlético, pois sempre estava fazendo algum esporte. Alto, cabelo grande, meio castanho claro, meio loiro sei lá”, volta a demonstrar a sua angústia diante da imagem que ele próprio faz da imagem que as pessoas com quem convive fazem dele. Essa imagem negativa que projeta sobre si mesmo fica evidenciada quando ele descreve, agora já em sua própria autobiografia, a imagem que imagina que a mãe de uma ex-namorada faz dele, “a mãe dela queria me matar e levar minha alma pro inferno de tanta raiva que ela tinha de mim (nem tenho ideia o porquê desse ódio que ela tinha de mim. Eu era um derrotado, mas sempre fui uma boa pessoa)”. Nessa passagem, ele volta a usar o adjetivo **derrotado** para qualificar a si mesmo, numa clara demonstração de como vê a si mesmo e como imagina que as outras pessoas também o veem. Ainda, esse adjetivo é utilizado para qualificar tanto o avatar quanto a si próprio. Fica a impressão de um letramento crítico do aluno-adolescente, pois lê “criticamente o seu próprio mundo”, além de criar o seu texto de forma crítica e “exercer autoridade e conhecimento” sobre os mesmos (MYERS, HAMMETE E MCKILLOP, 1998, p. 69).

Comparando, então, a descrição que o aluno faz do avatar (que, na verdade, corresponde à sua própria estrutura física) e os aspectos negativos que ele traz

para compor a autobiografia também do avatar, fica evidenciado que esse aluno apresenta características pessoais que oscilam entre a imagem que ele faz de si e a imagem que ele imagina que as pessoas fazem dele. Ou seja, o “cara” que ao mesmo tempo em que se sente bonito com “corpo atlético” e é “amigo de todos”, também se percebe como um “derrotado”.

Segundo Pêcheux (1990[1975], p. 82), os sujeitos são essencialmente constituídos pelo inconsciente e, à medida que constroem o seu discurso, elaboram um jogo de imagens que projetam sobre si mesmo, sobre o seu interlocutor, sobre “a imagem que faz de seu próprio lugar” no momento de interlocução e a imagem que faz do lugar que o outro ocupa nos movimentos de interação.

Esse jogo de imagens, ou formações imaginárias, propostas por Pêcheux (1990[1975], p. 83), podem ser representadas por meio dos seguintes questionamentos que o sujeito inconscientemente se faz nos processos discursivos, em que A representa o sujeito locutor e B o sujeito interlocutor:

“Quem sou eu para lhe falar assim?”– questionamento que se origina da imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A.

“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”– imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.

“Quem sou eu para que ele me fale assim?”– imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B.

“Quem é ele para que me fale assim?”– imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B.

Esse jogo de imagens, projetado pelo sujeito sobre si mesmo e sobre o seu interlocutor, pode ser representado a partir de duas perspectivas: uma perspectiva do sujeito em relação a si próprio e em relação a seu interlocutor e a outra perspectiva do sujeito em relação a seu interlocutor. Na primeira perspectiva, pode-se depreender que as formações imaginárias se organizam da seguinte forma: a) imagem que o sujeito faz do lugar que ocupa; b) imagem que o sujeito faz do lugar que ocupa seu interlocutor; c) imagem que o sujeito

faz do próprio discurso ou do que é enunciado. A outra perspectiva, sobre o sujeito em relação a seu interlocutor, se organiza da seguinte maneira: a) imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do lugar que ocupa o sujeito do discurso; b) imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do lugar que ele (interlocutor) ocupa; c) imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do discurso ou do que é enunciado.

Conforme defendido por Pêcheux (1990[1975]), essas representações imaginárias são da ordem do inconsciente e são elaboradas pelos sujeitos interlocutores (locutor e interlocutor) na medida em que constituem o seu próprio discurso. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o aluno-adolescente, ao escrever os seus textos e falar sobre a sua história de vida, que se imbrica com a história de vida de seu avatar, inconscientemente é atravessado por essas formações imaginárias, o que fica mais evidenciado quando relata, de forma bastante explícita, o que imagina ser a imagem que os outros fazem dele.

### **Textos produzidos pela aluna-adolescente AA\_11.**

#### **Texto do Perfil:**

Eu sou AA\_11, estudo na escola D.P.U, e gosto muito de estudar aqui. Gosto muito dos meus amigos da minha escola, principalmente a K. Gosto muito dos professores e estou muito triste de sair desta escola este ano. Vou sentir muitas saudades.

## **Autobiografia da aluna-adolescente:**

### Fatos marcantes de minha vida

Nasci no dia 23 do mês de maio, no ano 1992, no hospital Santa Clara, na cidade de Uberlândia.

O parto da minha mãe foi um pouco complicado. Ela teve pressão alta durante o parto, com isso veio a eclampsia, então foi muito difícil.

O médico veio conversar com o meu pai, perguntando quem que ele queria que sobrevivesse. E meu pai falou que se fosse possível as duas, mas se fosse difícil, a minha mãe.

Então, me marcou muito essa fase de minha vida.

Já a infância foi muito boa, ah se eu pudesse voltar.

Na minha infância eu fui um pouco levada. Subia em árvore, pulava muros, brincava de bonecas, andava de bicicleta, pegava as panelas de minha mãe para brincar de cozinhar.

A minha adolescência foi e é muito estranha. Eu saia para shows, divertia, conhecia várias pessoas e nada de beijos na boca.

O meu primeiro beijo nem sei quando foi, só sei que foi com 15 anos com o meu namorado, que se chama Adriano.

O Adriano foi o meu primeiro namorado, foi com ele que eu dei o meu primeiro beijo.

Com ele aprendi muitas coisas, aprendi a viver, amadureci mais. Estamos juntos há 1 ano e 8 meses e gosto muito dele.

E esses os fatos marcantes de minha vida.

### **Descrição do avatar**

Gostei desta roupa e escolhi o cenário? Ah, legal né?

Nada a vê!! Moro no Brasil , e gosto muito deste país.

Gosto de ir ao salão. Adoro sair de casa para divertir. Amo viajar.

O que me faz ficar brava?

Não me dar atenção. (Ignorar)

O que me faz ficar calma?

Me dar toda a atenção.

### **Autobiografia do avatar**

Em 1992 no hospital Santa Clara um parto meio complicado com começo de eclampse.

O médico conversou com o pai, dizendo que tinha que escolher a mãe ou a filha.

E o pai teve uma decisão, si possível as duas, se difícil a mãe.

E o medico tomou a decisão e salvou as duas.

Daí nasceu uma menina linda, com saúde e bem esperta.

Essa menina, que nasceu no dia 23 de maio de 1992, recebeu o nome de AA\_11.

AA\_11 cresceu com algumas dificuldades, principalmente na escola, mas tenta superar todas.

A mãe de AA\_11 é bem compreensiva. Apóia os sonhos da filha com toda a garra de realizá-los.

As dificuldades só foram superadas após o começo de um namoro com o vizinho dela.

O fato que chama mais a atenção na análise das produções escritas por AA\_11 é que, embora a história relatada na autobiografia da aluna-adolescente e na autobiografia do avatar seja a mesma, ao escrever a autobiografia do avatar, a aluna não utiliza a **1ª pessoa** do discurso em sua escrita, o que acaba por caracterizar a sua produção como um relato biográfico. Ela relata na **3ª pessoa**, embora a importância do uso da **1ª pessoa** em relatos autobiográficos tenha sido objeto de estudo em um dos Módulos do Curso.

O que se depreende desse fato é que a aluna-adolescente queria transmitir e assumir um distanciamento entre os fatos narrados e a sua própria pessoa, o que fica evidenciado em passagens como: “Essa menina, que nasceu no dia 23 de maio de 1992, recebeu o nome de AA\_11”; “após o começo de um namoro com o vizinho **dela**”; “O namorado de AA\_11 tenta ajudá-la da melhor maneira possível”. Ou seja, embora estivesse relatando a sua própria história de vida, ao falar sobre a história de vida que deveria ter criado para o seu avatar, a aluna-adolescente tenta assumir um distanciamento desses fatos relatados como se não estivesse falando sobre si mesma, mas sim sobre o seu Avatar. Uma das formas para fazer isso, então, seria usar a **3ª pessoa** em seu relato.

Percebe-se que o fato ocorrido na época de seu nascimento – a mãe ter tido eclampsia e o pai ter que escolher entre a vida dela e a da mãe – “marcou muito essa fase” da vida da adolescente, sendo relatado nas duas autobiografias, a dela e a do avatar. Os sentidos que a aluna-adolescente promove em relação a esse acontecimento ficam evidenciados nas duas autobiografias, na dela – “me marcou muito essa fase de minha vida”; e na do avatar – “AA\_11 cresceu com algumas dificuldades, principalmente na escola, mas tenta superar todas”; embora nessa última a aluna narre em **3ª pessoa**, tentando abrandar as dificuldades de uma etapa da vida que gostaria que não lhe pertencesse.

## **Textos produzidos pelo aluno-adolescente AA\_5**

### **Texto do Perfil:**

Meu nome é AA\_5, tenho 17 anos. Não nasci aqui em Uberlândia, nasci em Santa Vitória-MG, mas moro em Uberlândia desde o começo do ano. Moro com os meus avós. Tenho muitos amigos e um deles é o D., o primeiro a conversar comigo na escola. Não tenho filhos, mas tenho vários amigos: o L. e o PH, o R., o louco do T. e o J.

### **Autobiografia do aluno-adolescente:**

Eu não nasci em Uberlândia, nasci em Santa Vitória-MG, tenho 16 anos.

Minha vida foi igual a vida de quase todo adolescente, tive uma infância boa, fui o primeiro neto, o primeiro sobrinho, tive quase tudo.

Na cidade onde eu morava era muito tranquilo, brincava o dia todo.

Mas foi no começo da adolescência que começaram os problemas. Meu pai separou da minha mãe. Daí a um tempo ela arrumou outro homem. As coisas só foram piorando. Fugi de casa 3 vezes por causa disso.

Depois disso a minha mãe ficou grávida 2 vezes, até que eu e o meu padrasto saímos no soco.

Aí eu vim morar em Uberlândia, parei de conversar com a minha mãe. Voltei a conversar com ela esses dias atrás.

### **Descrição do avatar**

O meu avatar se parece muito comigo, é claro. Ele conta um pouco de mim. Eu gosto de usar boné, camiseta com manga até o pescoço, se possível. Tenho pele escura, como vocês podem ver, tenho olhos castanhos. Gosto muito da cor preta e cinza, por isso escolhi esse cenário.

O que me deixa nervoso é eu colocar uma coisa em um lugar e quando eu for pegar não está lá, isso me deixa nervoso.

O que me deixa calmo é ouvir musica.

### Autobiografia do avatar

Eu nasci em São Simão GO. Minha vida foi cheia de aventuras. Teve uma vez que eu me perdi em uma fazenda e fui parar em uma cachoeira onde eu fiquei até alguém chegar pra me buscar. Minha mãe ficou muito preocupada e brava, ela tinha separado do meu pai recentemente. Me revoltei com a minha mãe e fugi de casa. Minha mãe ficou muito deprimida, mas meus parentes me acharam e me levaram pra casa. Chegando lá eu briguei com a minha mãe de novo, ao ponto de xingar minha mãe. Depois de muita briga nos dois fizemos as pazes. Mas não durou muito tempo, logo estávamos brigando de novo por causa de um brinco na orelha que eu coloquei. A briga foi feia, eu tive que tirar o brinco.

Mas a coisa ficou feia depois que ela arranhou um padrasto que queria mandar em mim. Eu falei que nem meu pai mandava em mim, um estranho não ia mandar. Os dois trocaram socos até os vizinhos separarem os dois. Depois disso vieram os irmãos, primeiro uma menina, depois um menino. Mas quando tudo parecia quieto, outra briga com a mãe e seu padrasto. Suas tias o levaram pra Uberlândia-MG, onde mora até hoje.

Nos textos escritos por AA\_5, chama a atenção o texto descritivo sobre o avatar, em que o aluno-adolescente declara textualmente que o seu avatar se parece com ele. Além disso, reforça essa afirmativa usando a expressão “**é claro**”, como se não houvesse outra possibilidade para a construção de um avatar.

Essa afirmação feita pelo aluno reitera a tese defendida por Turkle (1995) de que o avatar, ao ser construído, para além das semelhanças perseguidas de vestimentas, características física, espaços físicos ocupados, rompe com a fronteira entre o que é real e o que é virtual. É como se o sujeito e avatar fossem um só, ocupassem um só corpo e um só espaço na dimensão real e na dimensão virtual.

Na continuação da análise das produções escritas do aluno, observei que, embora AA\_5 tenha selecionado fatos diferentes para iniciar a sua autobiografia e a do seu avatar, as semelhanças surgem quando ele começa a narrar o que parece ser o fato mais marcante do início de sua adolescência, a sua mãe se casar novamente e ter mais dois filhos. Quando o aluno-adolescente passa, então, a narrar esses fatos mais intrigantes, e que mais o desestabilizam, a utilização da pessoa do discurso oscila entre a **1ª pessoa** do

discurso e a **3ª pessoa**, passando, em determinado momento, a utilizar somente a **3ª pessoa**. Nessa perspectiva, destaca-se a passagem em que ele narra a briga com o padrasto e relata “Os dois **trocaram** socos até os vizinhos separarem **os dois**”; “outra briga com a mãe e **seu** padrasto” e “**Suas** tias **o** levaram pra Uberlândia MG, onde **mora** até hoje”– trechos em que são utilizados verbos na 3ª pessoa e pronomes possessivos também na 3ª pessoa do discurso. A utilização da 3ª pessoa parece demonstrar a tentativa do adolescente em se distanciar daquela realidade, mas um distanciamento com o objetivo de tentar entender o que se passa ao seu redor, pois, conforme assevera Bakhtin (2003, p. 139),

O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.

À semelhança da aluna AA\_11, esse aluno-adolescente também parece necessitar de um afastamento dos fatos para conseguir demonstrar o quanto lhe são sofridas as lembranças de seu passado.

Um fato curioso, que pode ter sido intencional ou mera distração, é que o aluno pesquisado relata, tanto em seu perfil quanto em sua autobiografia, que nasceu em Santa Vitória-MG, porém, na autobiografia do avatar, ele diz que nasceu em São Simão-GO. Pelos fatos narrados não há como verificar o porquê dessa mudança de local de nascimento, entretanto, essa alteração não interfere na essência do que está sendo relatado.

## **6.6 A sequência didática para o ensino do gênero autobiografia**

Para analisar alguns dos aspectos observados nas autobiografias durante a coleta de dados, um dos caminhos possíveis, e o escolhido por mim, foi retomar o primeiro bloco das perguntas de pesquisa referentes ao tópico Ensino de Língua Portuguesa: a) A utilização de uma sequência didática para o ensino do gênero autobiografia favorece a compreensão desse gênero? B)

Contrastando as produções iniciais e finais realizadas pelos alunos, quais mudanças significativas podem ser identificadas?

Para responder, então, às duas perguntas de pesquisa, propus-me a confrontar as primeiras produções escritas do gênero autobiografia realizadas pelos alunos com as últimas produções efetivadas.

Os dados apontam que a utilização da SD, mesmo em AVA, favorece a aprendizagem de gênero, tendo em vista que propõe análises e discussões organizadas em Módulos, em que os alunos vão compreendendo gradativamente o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero em estudo.

Uma das características dos jovens contemporâneos é a dificuldade de concentração e a impaciência diante de tarefas que demandem um tempo maior de atenção ou, ainda, aquelas cuja temática requerem um maior aprofundamento, sendo menos fluidas e superficiais. Talvez influenciados pelo número excessivo e pela rapidez com que os acontecimentos se desenrolam nas mídias e nos ambientes virtuais nos quais se encontram imersos, os adolescentes são considerados multitarefa, isto é, desempenham diversas atividades ao mesmo tempo. Além disso, gostam de obter resultados imediatos e, se avaliam que não estão alcançando o objetivo esperado em alguma matéria ou assunto, abandonam a tarefa que estão realizando<sup>42</sup>.

Diante dessas características e dos modos de ser dos alunos-adolescentes, o trabalho orientado pela metodologia da SD torna-se interessante por ser estruturado por meio de atividades que podem ser desenvolvidas durante um período de tempo definido pelo docente, em conformidade com as necessidades dos alunos. Com essa mobilidade, o professor pode monitorar o envolvimento desses alunos com a temática proposta e acelerar ou retroceder quando observar alguma necessidade. Além disso, a estrutura organizacional

---

<sup>42</sup> Geração Y: Uma tentativa de entender e catalogar o jovem contemporâneo. **Revista Educação**, Edição 157. Disponível em: <http://depoisdaaula.blogspot.com/2010/06/geracao-y-uma-tentativa-de-entender-e.html>. Acesso em: 06 jul. 2012.

em Módulos permite abordar os conteúdos nos quais se observam mais dificuldades.

Ao trabalhar com uma SD focando o gênero autobiografia, pude observar que, das dificuldades iniciais para falar e tomar consciência sobre si mesmo, os alunos evoluíram para uma maior fluidez em sua escrita. Essa transformação credito a dois aspectos: as dificuldades observadas trabalhadas ao longo dos Módulos da SD e a estratégia de escrita de uma autobiografia não para si, mas para o seu avatar.

Sobre o primeiro aspecto – as dificuldades observadas trabalhadas ao longo dos Módulos da SD – os Módulos 5 (Leitura de textos [impressos ou *online*] diversificados do gênero autobiografia), 6 (Estudo das características do gênero autobiografia) e 7 (Debate sobre autobiografia) da SD, foram fundamentais para que as dificuldades e dúvidas dos alunos fossem sanadas no percurso de desenvolvimento das atividades. No Módulo 6, sobre as características do gênero autobiografia, o foco das discussões foi sobre a proposta de Lejeune (2008), em que (i) a posição do narrador, do autor e do personagem são idênticas; (ii) o assunto principal é a vida pessoal, a história individual do narrador do texto; (iii) a forma linguística é a narrativa em prosa e (iv) a narrativa ocorre em retrospectiva.

Ao final dos trabalhos com todos os Módulos da SD, e seguindo o que a metodologia dessa proposta sugere, realizei um confronto entre a primeira autobiografia realizada e a última. Nessa proposta, algumas questões se destacaram, dentre elas: a grande maioria dos alunos relatou a mesma história de vida tanto para si quanto para o seu avatar; em uma maioria significativa, a autobiografia do avatar do discente é mais consistente e apresenta mais detalhes sobre acontecimentos passados, do que a sua própria autobiografia; houve uma predominância do uso dos elementos temporais, em comparação com os elementos coesivos das sequências textuais (ANTUNES, 2005, p. 148-9), ou, nas palavras de Weinrich (1968, *apud* TRAVAGLIA, 1991, p. 81-2), tempo do mundo narrado e tempo do mundo comentado – aspectos

trabalhados no Curso durante o desenvolvimento do Módulo 6 (Estudo das características do gênero autobiografia).

O aspecto – a autobiografia do avatar do discente é mais consistente e apresenta mais detalhes sobre acontecimentos passados do que a sua própria autobiografia – pode ser observado nas produções escritas de AA\_12

## **AA\_12**

### **Autobiografia AA\_12**

Olá garotada vou contar um pouco da minha vida. Sou uma menina muito alegre de coração aberto, adoro curtir os amigos ir no cinema com eles, adoro ver um bom filme, adoro fazer capoeira, na minha vida a capoeira não tem tempo.

### **Autobiografia Avatar**

Bom, a minha vida foi bastante diferente. Minha mãe e o meu pai não tinham uma situação financeira boa, pois eles não me davam as coisas. As bonecas que eu tinha eram todas ganhadas, pois minha mãe já não tinha dinheiro suficiente para dar as coisas para nós. Meu pai antigamente bebia muito e quando chegava em casa era para bater em nós.

Mas eu não tenho nada o que reclamar, pois com um pouco de brinquedos que eu tinha eu fui feliz. Eu adorava ficar na rua com as minhas amigas jogando bola, soltando pipa. O meu apelido era Bernadete, pois gostava muito de ficar na Rua com os meninos, brincando.

Quando eu estava com 13 anos, foi aí que a minha mãe me deu a minha primeira bicicleta. Nossa, eu fiquei muito feliz. Que saber que eu tinha uma bicicleta e essa bicicleta foi o meu sonho desde pequena. Eu saía D+ com essa bicicleta.

Depois foi passando o tempo e nem me importava mais com a bicicleta. Ah, o ano de 2000 pra mim foi muito triste, foi quando a notícia até mim, que meu tio tinha morrido num acidente de carro. Nossa, foi muito difícil eu superar essa barra.

Em 2007 minha irmã teve um problema muito grande. Por qualquer coisinha ela desmaiava. Nós passamos por um momento muito grande, minha irmã tinha que utilizar remédios muito caros. Depois, passaram uns meses, minha irmã melhorou. Aí minha vida já foi começando a melhorar. Comecei a ganhar as minhas coisas. Agora já sei tomar conta das minhas próprias coisas e graças a Deus sou feliz D+ por estar vivendo essa vida.

Embora a temática da autobiografia de AA\_12 e a do avatar não seja necessariamente a mesma, observa-se que o aluno-adolescente conseguiu entender e trazer para a sua produção escrita os aspectos estudados durante os Módulos. A temática do relato é a vida pessoal em retrospectiva, a posição do narrador, do autor e do personagem é idêntica e a narrativa está em prosa (LEJEUNE, 2008).

A narrativa em retrospectiva fica evidenciada quando é possível observar a utilização de expressões que marcam que os acontecimentos ocorreram no passado, tais como: “Bom, a minha vida **foi** bastante diferente.”; “**Quando** eu **estava** com 13 anos”; “**Depois foi** passando o tempo”; “**o ano de 2000**”; “**Em 2007**”; “**Depois, passaram** uns meses”.

Essas expressões, que, segundo Le Goff (2003, p. 212), são tomadas como expressões linguísticas temporais, são “elementos reveladores da evolução das atitudes coletivas perante o passado, enquanto fator social ou histórico”. Ao mesmo tempo em que remetem ao passado, promovem a progressão temática do texto, fazendo com que o leitor produza sentidos sobre a sua temática e acompanhe o desenrolar dos acontecimentos ao longo do período de tempo relatado por AA\_12. É possível observar que essas expressões, além de promoverem as ligações “na superfície da sequência textual, elas sinalizam as ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície” (ANTUNES, 2005, p. 46), ou seja, são ligações da ordem semântica e da ordem textual.

Percebe-se, ainda, nessa ordenação temporal da narrativa de AA\_12, que há uma sequência lógica temporal marcada não somente no período de vida relatado no texto, mas também que esse aluno-adolescente propõe um início e um fim para a sua autobiografia. Esse aspecto fica evidenciado quando AA\_12 utiliza a expressão “Bom, a minha vida foi bastante diferente”, ficando saliente para o leitor que houve, no momento da escrita, uma seleção de acontecimentos significativos de um período de sua vida, o que, de certa

forma, já marca um lugar que esse aluno ocupa, fato que fica explicitado mesmo antes do leitor prosseguir em sua leitura.

Nessa ordenação temporal, outro aspecto interessante proposto por AA\_12 é que, após relatar períodos de sua vida, ele conduz o leitor por um caminho em que se dá a conhecer no presente. Ao utilizar o advérbio de tempo **Agora** para finalizar a sua autobiografia, AA\_12 traz o leitor para o presente de sua história de vida, apresentando um decréscimo dos momentos difíceis relatados até o momento em favor da felicidade do presente e relata “**Agora** já **sei** tomar conta das minhas próprias coisas e graças a Deus **sou** feliz D+ por **estar vivendo** essa vida”.

### 6.7 O ensino dos marcadores linguísticos temporais

Como dito anteriormente, o Curso oferecido aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, além do ensino do gênero autobiografia – que acabou se configurando como estudo de uma cadeia de gêneros circulantes em torno do eixo “discurso de si”, teve como objetivo discutir os usos e os efeitos de sentidos produzidos pelos marcadores temporais no gênero estudado.

O Módulo do Curso destinado a esse estudo foi ancorado na seguinte ementa e objetivos:

#### EMENTA:

Os recursos linguísticos utilizados para compor um texto ajudam também a identificá-lo e situá-lo em uma categoria de gênero. Nesse Módulo, a intenção é discutir sobre os marcadores linguísticos temporais utilizados no gênero autobiografia.

Em uma narrativa autobiográfica, o autor procura conduzir o leitor ao longo dos acontecimentos vividos. Para isso, ele se utiliza de marcadores temporais, que podem ser expressões que marcam o tempo passado, bem como advérbios de tempo, locuções adverbiais, preposições e conjunções, tais como: **quando, depois que, logo que, assim que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, enquanto, naquela época, naqueles tempos, com o passar dos anos, depois de um mês**, dentre outros.

**Objetivos:**

- ✓ utilizar marcadores temporais e tempos verbais que garantam a progressão temporal e temática do texto;
- ✓ observar os efeitos de sentido produzidos por esses marcadores temporais e tempos verbais.

A análise que propus enfatiza a utilização, pelos alunos-adolescentes, dos recursos linguístico-temporais no texto, para que ocorra a promoção da progressão textual e temática, com base nos recursos da coesão temporal como estratégia de articulação textual. Após o desenvolvimento do Módulo referente a esse tópico, e após o confronto entre a produção inicial e a produção final das autobiografias, pudemos perceber que houve um aumento significativo no número de vezes em que os marcadores temporais foram utilizados.

Os alunos-adolescentes, na produção final da autobiografia, utilizaram-se de diversos recursos para promoverem a progressão temática e textual em suas produções. São eles, tempo simultâneo (exato, pontual, simultaneidade); tempo anterior e tempo posterior (que indica uma sucessão de fatos); tempo contínuo ou progressivo (aponta uma duração ou uma sincronia entre os eventos relatados) (KOCH, 1996, p. 64):

- tempo simultâneo – quando, logo, no momento em que;
- tempo anterior e tempo posterior – depois que, antes de;
- tempo contínuo ou progressivo – enquanto isso.

Foram utilizados marcadores textuais de diversas classes e funções sintáticas, como:

- a) **elementos adverbiais** – adjuntos adverbiais representados por advérbios e locuções adverbiais;

Excertos de alunos que utilizaram os advérbios:

AA\_5 – **Logo** estávamos brigando de novo...

AA\_8 – **Nunca** mais vi o cara.

**Agora** eu pretendo ir a algum programa de TV.

AA\_10 – Ela **sempre** foi muito comunicativa.

AA\_12 – **Agora** já sei tomar conta das minhas próprias coisas...

AA\_17 – Dorme fora de casa e chega em casa no outro dia e... sem saber ao menos o que fez **ontem**.

AA\_19 – Eu **já** tenho muitos amigos que gostam do meu jeito de ser.

Excerto em que o aluno utilizou locução adverbial:

AA\_23 – ...eu chego lá cedo e só saio de lá **à noite**.

b) **conjunções** – logo que, assim que, depois, enquanto, antes que;

Excertos em que os alunos utilizaram as conjunções:

AA\_5 – **Depois disso** vieram os irmãos...

AA\_8 – **Depois disso** a gente começou a namorar...

c) **preposição** – durante, após, depois de, antes de.

Excertos em que os alunos utilizaram as preposições:

AA\_7 - ...**após** o meu nascimento.

AA\_11 – As dificuldades só foram superadas **após** o começo de um namoro...

Além desses elementos, outros recursos utilizados pelos alunos-adolescentes para promoverem a progressão temática e textual de suas autobiografias foram: o registro de data ou hora em que aconteceram os fatos, indicação da idade em que se encontravam no momento do acontecimento do fato, registro

das fases em que se encontravam no momento da ação e utilização de elemento ordenador que implica ordem, tais como:

d) Registro de data (época) ou hora:

AA\_2 – **Dois dias depois** eu e L. conhecemos um garoto que desenhava mais do que nós.

**Dois anos depois** o grupo de anime não deu certo.

AA\_7 – **Há cinco anos atrás** minha bisavó faleceu.

**Este ano foi** um ano cheio de tristeza: morte de parente, amor que não deu certo...

AA\_8 – A gente começou a conversar **depois de um mês e meio**.

AA\_12 – **Em 2007** minha irmã teve um problema muito grande.

AA\_14 – Depois dela estamos **no presente**, estamos com D., uma linda jogadora de vôlei...

AA\_18 – Passaram-se **45 minutos** que eu sai com a mulher, minha mãe ficou muito preocupada.

e) Registro de idade:

AA\_19 – **Com os meus 10 anos de idade** eu já sabia o que podia fazer e o que não podia fazer.

**Hoje eu já tenho 17 anos** e estudo na escola DPU.

AA\_23 – **Tenho 13 anos**, sou amigo de todos e tenho muitos amigos legais que gostam de conversar comigo.

f) Registro de fase da vida em que se encontram:

AA\_8 – **A minha infância** foi muito boa, mas como todo mundo eu tive momentos ruins, como a morte do meu amigo R.

AA\_11 – **Na minha infância** eu fui um pouco levada, subia em árvores, pulava muros, brincava de bonecas, andava de bicicleta.

**A minha adolescência** foi e é muito estranha.

AA\_14 – Na **quinta série** foi a nossa grande amiga T., **na sexta**, foi meu grande amor D.

g) Elemento ordenador que implica ordem, como **aí**:

AA\_8 – **Aí** eles deram outro tiro, ele tentou sair correndo, mas estava sentindo muita dor.

**Aí** meu coração disparou.

AA\_12 – **Aí** minha vida foi começando a melhorar.

Devido ao fato de as expressões, advérbios, locuções adverbiais, conjunções etc. – que remetem ao registro dos momentos em que aconteceram os eventos relatados na composição do texto – terem sido objeto de discussão e investigação durante o desenvolvimento de diversos Módulos do Curso (quando se discutia as características do gênero, no Fórum de Debates, no Módulo destinado a esse estudo específico), é possível observar que os textos ficaram mais coesos e com um número maior de termos apropriados para a transmissão de informações sobre o tempo dos fatos. O próprio gênero escolhido favorece esse tipo de estudo e aprendizagem, visto que se configura como o relato da história de vida dos alunos-adolescentes.

Vejamos o **Gráfico 2** abaixo em que é apresentado o número de vezes em que há ocorrência de elementos temporais responsáveis pela progressão textual e temática das autobiografias. Considero, para esse registro, apenas os alunos que realizaram as duas atividades propostas, ou seja, a atividade inicial e a

atividade final, conforme as etapas da SD, da produção do texto no gênero proposto, ou seja, um total de 14 alunos. Como se trata de uma análise comparativa, julguei pertinente essa seleção por ser a mais fiel aos dados coletados.

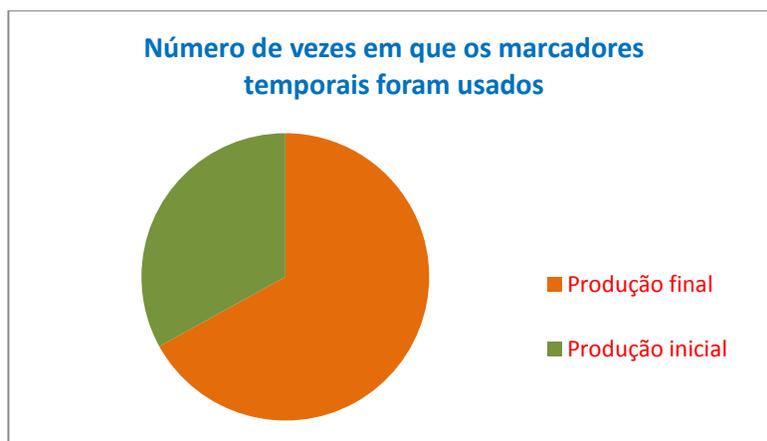


Gráfico 2: Representação da incidência do uso dos elementos temporais nas produções iniciais e finais dos alunos.

Além dessa análise mais global, é possível observar, em uma análise mais restrita, como foi o comportamento de escrita dos alunos-adolescentes nos dois momentos de produção dos textos no gênero. As produções dos alunos AA\_7, AA\_8 e AA\_19 são tomadas como parâmetro para essa análise.

Primeiramente, destaquei o número de vezes em que aparecem os marcadores temporais na produção inicial e na produção final do aluno-adolescente AA\_7:

Marcadores temporais	Produção inicial	Produção final
Quando	00	02
Após	00	01
Depois que	00	01
Os anos foram passando	00	01
Há cinco anos	00	01
Este ano	00	01

Produções de AA\_8:

Marcadores temporais	Produção inicial	Produção final
Quando	04	03
Depois que e suas variações (depois disso, depois de um mês, um tempo depois)	01	05
Um dia	00	01
Agora	00	01
Nesse dia	00	01
Enquanto	01	00

Produções de AA\_19:

Marcadores temporais	Produção inicial	Produção final
Quando	01	04
Depois que	01	01
O tempo foi passando	00	01
Com os meus 10 anos de idade	00	01
Hoje eu tenho 17 anos	00	01
Faz pouco tempo que	00	01

Os alunos-adolescentes AA\_7 e AA\_19 demonstram ser alunos com certa dificuldade em usar os recursos linguísticos, especialmente os temporais. Embora eles tenham usado alguns – com destaque para a utilização de expressões que marcam o tempo passado – em sua produção final, esse número foi ainda bastante reduzido. O aluno AA\_7 não utilizou nenhum elemento temporal em sua primeira produção, o que reforça o fato de que ele possui dificuldades quanto a esse uso específico da língua. É possível inferir, ao ler as produções do aluno, que talvez ele não tenha passado por processos anteriores de prática textual que o instrumentalizassem para o uso significativo de marcadores linguísticos temporais, especialmente que o fizesse perceber a

importância desses usos na macro-estrutura de suas produções. Já AA\_8 demonstra maior facilidade para esses usos, sendo possível observar a utilização mais frequente tanto na produção inicial quanto na final, com destaque para o uso na produção final, após o desenvolvimento do Curso.

Em outra proposta de análise, em que foram consideradas quatro produções com maior incidência de usos dos marcadores temporais na produção final, observemos o **Gráfico 3** em que foram tomadas as escritas dos alunos AA\_8, AA\_14, AA\_17 e AA\_19:

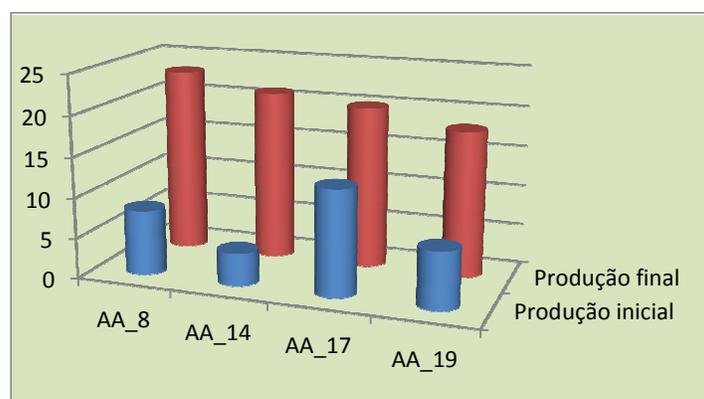


Gráfico 3: Produções escritas iniciais e finais dos alunos AA\_8, AA\_14, AA\_17 e AA\_19.

Fonte: Dados obtidos a partir da análise das produções escritas dos alunos.

É possível observar, por meio do gráfico, o aumento do número de recursos linguísticos temporais usados que ocorre nas produções de cada aluno tomado como referência. Ao analisar mais detalhadamente as produções realizadas, é possível perceber que os alunos parecem entender os sentidos que esses usos promovem na tessitura de seus textos. Alguns trechos produzidos são:

### Minha História

Meu nome é AA\_14. Eu moro no Santa Mônica praticamente desde **quando** nasci. **Minha infância** foi passada na rua antiga quatro, conheço todos da rua e todos nós convivemos bem.

Eu já aprontei de tudo naquela rua, desde brincadeiras até... Vocês sabem.

Meu amigo de infância também mora naquela rua, ele se chama N. Que nome estranho né, mas é porque ele é descendente de russo. A nossa amizade tem 16 anos de idade, somos muito companheiros um do outro!

## HISTÓRIA DO AVATAR

Meu nome é Tarzan, simplesmente eu era um menino de **15 anos de idade**, um corpo meio atlético, pois **sempre** estava fazendo algum esporte, alto, cabelo grande, meio castanho claro meio loiro sei lá. Mais vamos falar um pouco de minha escola. Sou um derrotado (repetente) **de três anos**. Como em toda escola existem os grupos de pessoas, tribos vamos dizer, assistem os nerds, os viciados em games, os nego drama, os populares e etc. Basta você olhar para a pessoa e julga-la pela sua aparência de qual grupo ela é, raramente uma pessoa aparenta ser de uma tribo e não é.

Mas eu era um “neutro”. O neutro é a tribo q existem uma ou duas pessoas e elas **sempre** andam juntas, o neutro é aquele que é amigo de todos e também de todas as tribos, o que **sempre** tem informações importantes mais **sempre** guarda para si.

Eu tinha vários amigos, mais o meu mais íntimo era o Fábio, que eu o apelidei de Catinga, porque ele tinha as bochechas do tio do fantasma Gasparzinho, e o apelido pegou quando eu o conheci, **na quinta série**, rapidamente ninguém chamava ele de Fábio mais, somente de Catinga, ele não conversava com ninguém, somente comigo e **de vêz em quando** com nossa amiga chegada Tainá, mais ele só falava comigo e com mais ninguém. Ele não era de muito papo mais **quando** abria a boca era pra falar alguma coisa muito engraçada, ele adorava fazer comentários hilários sobre as pessoas que me faziam rir há beça. Ele **sempre** andava comigo, e **quando** um de nós tinha dinheiro não tinha discussão, era comprar cachorro quente no barzinho, **nem sempre** eu tinha dinheiro, mais agente **sempre** dava um jeito de arrumar dinheiro.

O engraçado de tudo era que agente era **sempre** um grupo de três, eu ele e uma garota, **na quinta série** foi a nossa grande amiga T., **na sexta**, foi meu grande amor, D., mais terminamos porque a mãe dela queria me matar e levar minha alma pro inferno de tanta raiva q ela tinha de mim (nem tenho ideia o porque desse ódio que ela tinha de mim, eu era um derrotado, mais sempre fui uma boa pessoa). **Depois** foi outra grande amiga, que se chamava E., nós a chamávamos de T., porque era bonitinho e ela também. **Depois** dela estamos no presente, estamos com D., uma linda jogadora de vôlei, tem umas coxas que meu Deus, me levam ao delírio. Mas a gente não está conversando muito ultimamente, não sei porque. E esse é meu último ano aqui nessa escola, quero ver como vai ser ano que vem na nova escola.

Chama a atenção nas produções de AA\_14 principalmente o uso de expressões que auxiliam o leitor a acompanhar o desenrolar dos fatos ao longo dos anos. O aluno-adolescente vai conduzindo o seu interlocutor no percurso de leitura e acontecimentos por meio de expressões como: “eu era um menino

de **15 anos de idade**”, “Quando eu o conheci, **na quinta série**”, “Ele não conversava com ninguém, somente comigo e **de vez em quando** com nossa amiga chegada T.”, “Ele não era de muito papo, mas **quando** abria a boca, era pra falar alguma coisa muito engraçada”, “**Nem sempre** eu tinha dinheiro”, “**Na quinta serie** foi a nossa grande amiga Tainá, **na sexta**, foi meu grande amor, D.”, “**Depois** dela estamos no presente”. Observe-se que há uma gradação temporal em seu relato, que se torna significativa para o leitor por meio das expressões utilizadas pelo aluno, o que, em termos de Antunes (2005, p. 150), “são uma espécie de ordenadores que orientam o ouvinte ou o leitor no espaço do texto, para facilitar o processamento global dos sentidos em questão”.

Conforme Travaglia (1991, p. 102), há nos textos de uma forma geral uma dimensão temporal que pode ser estruturada em três planos distintos, sendo: o tempo referencial, o tempo do texto e o tempo da enunciação. Segundo o autor, o tempo do texto “refere-se, pois, ao que vem em primeiro, segundo, terceiro lugar etc. na linearidade textual, dando a ordem em que as situações abordadas aparecem no texto, como elas estão distribuídas na superfície linear do texto”. O tempo da enunciação refere-se ao tempo da fala do interlocutor e está relacionada ao “momento em que a formulação linguística (palavras, sintagmas, orações, frases etc.) é produzida (falada, escrita) ou recebida (ouvida, lida) pelos usuários”, além de explicitar o tempo do texto como sendo anteriores, simultâneos ou posteriores na cadeia linguística. Já o tempo da referenciação é o referente de “ocorrência ou de realização das situações no mundo real dado como ‘momentos’ da sucessão cronológica. Esse tempo dá a ordem (cronológica) em que as situações se dão e se sucedem no mundo real” (TRAVAGLIA, 1991, p. 102).

Observando as autobiografias produzidas de uma forma geral e a do aluno AA\_14 em particular, fica explicitado que os alunos compreenderam os sentidos de se usar os elementos dêiticos, bem como as expressões linguísticas temporais. Percebe-se, ainda, que eles utilizaram com maior propriedade o **tempo da referenciação**, pois os seus objetivos maiores eram,

exatamente, chamar a atenção de seu interlocutor para o tempo cronológico dos fatos e das situações relatadas que aconteceram em sua história de vida.

Conforme Rojo (1999, p. 105), a ancoragem enunciativa pode ser definida como um gerenciamento textual em que se

define a relação que o enunciador instaura com a situação de produção de seu texto ou discurso e que, neste sentido, é largamente dependente da criação que o enunciador faz de uma “base de orientação” para a produção de seu discurso/texto.

Essa “base de orientação” seria a valoração que se atribui às diferentes formas de interação social que se estabelecem entre os enunciadores em um processo de enunciação e que, segundo Schneuwly (1988, *apud* ROJO, 1999, p. 102), assim se organizaria: (i) relações entre o(s) enunciador(es) e seu(s) destinatário(s); (ii) relações entre os enunciadores e a enunciação, que são definidas pelo lugar social ocupado e (iii) relações que definem a finalidade da atividade de linguagem. Em se tratando ainda da ancoragem enunciativa, Schneuwly propõe também que esta se constitui em duas dimensões distintas, apresentadas em forma de questionamentos, que se desdobram em eixos específicos e relações possíveis:

Questões	Eixos	Relações possíveis
Qual é a relação que se estabelece entre os parâmetros da atividade de linguagem em curso (enunciadores, seus lugares sociais e suas finalidades) e a própria situação material de produção do discurso (tempo e lugar material da enunciação)?	Eixo da situação (enunciadores e situação de produção do discurso)	Relação de implicação
		Relação de autonomia
Qual é a relação entre o conteúdo textual global e a situação material de produção? Trata-se do mesmo mundo ou de mundos diferentes?	Eixo da referencialidade (conteúdos ou temas e situação de produção do discurso)	Relação de conjunção
		Relação de disjunção

A dimensão de ancoragem do eixo da situação se refere mais especificamente aos lugares sociais dos enunciadores e o tempo e lugar da enunciação, sendo que na relação de implicação “a atividade discursiva se desenvolve em

interação constante e explícita com a situação material”, havendo referências aos “locutores e interlocutores presentes em situação, a lugares imediatos da situação e ao momento definido pelo próprio momento da enunciação” (ROJO 1999, p. 106). As características linguístico-enunciativas mais marcantes são os dêiticos de pessoa, tempo e lugar. Na relação de autonomia há a prevalência da “não-pessoa”, da “referencialidade”, pois a situação material de produção “não aparece referenciada de maneira imediata e explícita no discurso que apaga suas marcas discursivas” (ROJO, 1999, p. 106).

A dimensão de ancoragem do eixo da referencialidade se refere ao conteúdo e tema abordados e ao mundo da situação material de produção. Na relação de conjunção de mundos, não são percebidas rupturas entre o “mundo dito” e o “mundo da situação”, pois a linguagem é utilizada para “falar do mundo no qual se age”. Na relação de disjunção de mundos, o tema em foco é um mundo “que já não é, situado alhures; os conteúdos e tema são apresentados como pertencentes a m outro mundo que não o atual” ” (ROJO, 1999, p. 106).

Interessa para esta pesquisa em específico a dimensão de ancoragem do eixo da situação, da relação de implicação, para observarmos como os alunos-adolescentes se referenciam quando escrevem a autobiografia de seu avatar. Em várias situações enunciativas foi possível observar que eles utilizaram dêixis de pessoa, tanto em sua forma linguística pronominal quanto na forma flexional verbal. Embora se tratando do gênero autobiografia, foi possível observar, pelo menos em duas produções escritas, o uso da 3ª pessoa do singular, que vem impregnado de um efeito de sentido de distanciamento dos fatos relatados. O uso da 3ª pessoa do discurso também parece ter relação com os fatos que os alunos escolheram referenciar, ou seja, acontecimentos cujas lembranças nem sempre lhes são agradáveis. Além dessas formas de referenciação, é possível observar que os alunos-adolescentes fazem uso de nomes e adjetivos, sendo possível observar até o uso de personagens heróis como “Tarzan” e de ídolos populares como “Michael Jackson”. A ancoragem enunciativa deveria estar, ainda, centrada no eixo das relações de autonomia, pois o mundo de referência, por não ser abstrato, não deveria importar, tendo

em vista que a temática se baseia em histórias reais, de vidas e momentos vividos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas que se referem à temática *história de vida* sempre me instigaram e sempre me moveram para investigações em torno desse tema. Foi assim com o meu Mestrado – em que trabalhei com história de vida e de leitura dos professores de Língua Portuguesa do município de Uberlândia/MG – e foi assim também com o Doutorado, em que me propus, dentre outras questões, a pesquisar a recepção e a produção de textos que circulam em torno do “discurso de si”.

Embora, a princípio, a escrita “sobre si”, escrita no gênero autobiografia por alunos-adolescentes pudesse parecer incoerente – tendo em vista que são jovens e podem não ter o que relatar – as produções escritas realizadas demonstraram que possuem, sim, experiências vividas a serem compartilhadas. Seja por meio das autobiografias escritas no início do Curso, seja por meio da autobiografia dos avatares, foi possível nos depararmos com histórias de vida interessantíssimas vivenciadas por eles. Só para destacar algumas, podemos elencar a história de AA\_5 que relata a sua fuga para uma cachoeira próxima à sua casa quando descobriu que sua mãe havia se separado de seu pai e, ainda, a briga que teve, anos mais tarde, com o padrasto, que queria “mandar nele”.

Há, também, a história de AA\_8, que relata o momento em que viu um amigo sendo assassinado. Destaca-se no relato desse aluno-adolescente o refinamento de detalhes apresentados, como na passagem em que diz “Aí eles deram o outro tiro, ele tentou sair correndo, mas estava sentindo muita dor. Aí ele caiu, quando um outro cara pegou a arma, apontou na cabeça do Rui e puxou o gatilho”, em que o detalhamento acaba por envolver o leitor para os acontecimentos ali apresentados. Para finalizar o seu relato, o aluno expõe o sentimento de angústia vivido naquele momento “Eu nunca tinha chorado como aquele dia, o pior dia da minha vida”. Destaca-se, ainda, a história de AA\_11 que relata sobre o seu nascimento, o fato da mãe ter tido eclampsia e o pai ser obrigado a escolher entre a vida dela e a da mãe. Esses relatos comprovam que “falar sobre si”, estudar, investigar descobrir o universo do gênero autobiografia, além de ser instigante para os alunos-adolescentes, podem fazer

com que eles rememorem fatos marcantes de sua trajetória, pois fazem com que escrevam sobre o que sentem, sobre o que os marcou.

Ao iniciar esta investigação, propus-me, então, a verificar se o estudo de um gênero específico – no caso a autobiografia – desenvolvido sob a metodologia de sequenciação didática, favoreceria a aprendizagem dos alunos envolvidos no Curso. Ao final, pude perceber que as atividades de recepção e produção de textos é um processo interativo que pressupõe conhecimento sobre a língua, sobre o gênero estudado e sobre a situação de comunicação em que se desenvolve.

Atravessados por uma teoria sócio-interacionista da linguagem, o texto, escrito ou falado, é entendido como um dos lugares que possibilita a interação verbal. Os interlocutores, sujeitos ativos do processo, são entendidos como os responsáveis por conferir sentido à materialidade linguística apresentada, ou seja, o texto. Os alunos-adolescentes – sujeitos ativos em todo o percurso aqui discutido – sempre se mostraram em uma posição receptiva e participativa às propostas que lhes eram apresentadas. No que concerne ao estudo dos recursos linguísticos temporais que desenvolvi, é possível observar que houve uma considerável mudança no comportamento linguístico que possuíam.

Ao confrontarmos as primeiras produções do gênero autobiografia com as últimas produções realizadas, fica evidenciado que os alunos passaram a usar não somente as expressões que evidenciam o tempo passado, mas também dêiticos temporais que, muitas vezes, se tornam responsáveis por conferir progressão temática e textual às produções. Na análise comparativa quantitativa dos usos dos dêiticos na primeira e na última escrita, nota-se que houve um progresso considerável, seja entre aqueles alunos que já faziam uso, seja entre aqueles que não usaram nenhuma vez os recursos linguísticos temporais.

Em minhas análises foi possível observar, ainda, que a utilização da metodologia de sequenciação didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004 [2001]) favoreceu, além da recepção e da produção do gênero autobiografia, a aprendizagem dos recursos linguísticos estudados. Acredito

que o fato de ser desenvolvida em Módulos – em que se abordam as dificuldades observadas durante o processo, e na primeira produção realizada – favorece essa aprendizagem, pois as dificuldades podem ser trabalhadas não somente observando as primeiras produções, mas também à medida que as dúvidas vão surgindo entre os alunos-adolescentes.

Em relação à análise comparativa entre as produções escritas empreendidas pelos alunos-adolescentes, outros aspectos também se destacam. Primeiramente, fica evidenciado que os alunos não seguiram a instrução inicial de criarem uma autobiografia para o seu avatar, mas a escreveram a partir de sua própria autobiografia. Compreendo essa ação como um aspecto positivo, em que os alunos-adolescentes conseguiram, conforme Myers, Hammett e MacKillop (1998), assumir uma postura de leitores que criaram “textos críticos” e exerceram “autoridade e conhecimento” sobre eles. Ou seja, eles falaram sobre objetos dos quais possuíam conhecimentos plenos, transformando memórias e lembranças em produções autobiográficas que lhes permitiram “ler criticamente o seu próprio mundo” (MYERS; HAMMETT; MACKILLOP, 1998, p. 69). Essas assertivas apresentadas pelos autores refletem uma realização de práticas de leitura que requerem letramentos mais críticos dos alunos-adolescentes inseridos em práticas sociais contemporâneas.

O trabalho com a cadeia de gêneros que circula em torno do “discurso de si”, mostrou-se interessante à medida que se propõe a abordar a vida do estudante, incentivando-o a resgatar aspectos de sua história que, por algum motivo, lhe são significativos e que ficaram impregnados em sua memória. Conforme Le Goff (2003, p. 467), a memória é um “elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. O autor, parafraseando Pierre Nora (apud, LE GOFF, 2003), ao discutir questões referentes à memória coletiva, defende a premissa de que essa ocupa “lugares” organizados em: “lugares topográficos”, ligados aos arquivos, às bibliotecas e aos museus; “lugares monumentais”, referentes aos cemitérios e as arquiteturas; “lugares simbólicos”, como as comemorações, as peregrinações, os aniversários e os emblemas e os “lugares funcionais” como

os manuais, as *autobiografias* e as associações. Segundo Le Goff, estes “memoriais têm a sua história” e devemos estar sempre atentos para os seus criadores, os responsáveis pela criação, ou seja, no caso dessa pesquisa em específico, os alunos-adolescentes.

Depreende-se da análise dos avatares construídos pelos alunos-adolescentes, que: i) eles (os avatares) tornaram-se mote para os alunos falarem um pouco mais sobre a sua vida, mais especificamente sobre aspectos que, de alguma forma, lhe eram dolorosos; ii) não estabeleceram diferenciação entre a “vida” do avatar e a sua própria vida, rompendo com uma possível barreira entre o real e o virtual, numa tentativa (bem sucedida, poderíamos dizer, pois de fato “encarnaram” o avatar) de se tornarem um só. Diante dessas constatações, pode-se afirmar que a criação e a utilização de avatares no Curso oferecido aos alunos-adolescentes do 9º ano da escola pública pesquisada foram positivas, pois os envolveram para o estudo pretendido. Além disso, o fato de não promoverem distinção entre a sua própria história de vida e a história de vida do avatar favoreceu a recepção e a produção do gênero autobiografia, pois o comprometimento com a escrita foi redimensionada quando passaram a escrever sobre a égide de seu avatar.

A utilização de avatares – e não de qualquer outro artefato gráfico e semiótico – foi, em minha avaliação, também, relevante, especialmente porque estamos lidando com alunos-adolescentes que estão inseridos em uma sociedade tecnológica e que lidam com *Fakes* nas mais diversas redes sociais pelas quais circulam. Nesse modelo de trabalho, acredito que o Curso foi em direção à realidade dos alunos, e não lutando contra ela, como muitas vezes presenciamos nas escolas públicas da realidade pesquisada. No contexto investigado, é senso comum colocarem avisos nos laboratórios de informática advertindo sobre a navegação por *sites* considerados inapropriados para os propósitos escolares. Na contramão dessas advertências, propus que os alunos, além de trabalharem na plataforma de ensino TelEduc, também realizassem pesquisas nas redes sociais para tomarem contato com os avatares criados por eles ou por outros usuários. O que os deixava livres para

navegação na rede WWW. Além disso, propus que utilizassem o *site* do *Yahoo* – [HTTP://br.avatars.yahoo.com](http://br.avatars.yahoo.com) – no qual eles poderiam criar o seu avatar.

Entretanto, foi possível observar que nesse movimento de navegação pela rede para pesquisa por modelos de avatares já criados pelos mais diversos usuários e a utilização de um “*site* aberto”<sup>43</sup> para a criação dos avatares não aconteceu de forma tão simplificada. Como estávamos lidando com alunos-adolescentes, com as inquietações peculiares dessa faixa etária, era comum nos depararmos com alunos que navegavam por *sites* com temáticas totalmente diversificadas das que estávamos estudando. Em reuniões com as colegas formadoras, que colaboraram com esta pesquisa, chegamos à conclusão que teríamos que estar em ação constante de resgate desses alunos para a temática proposta, questionando-os sobre a relevância da pesquisa que estavam realizando naquele momento. Por outro lado, em nossa avaliação conjunta do processo e do resultado obtido, consideramos que esse aspecto não afetou os nossos objetivos, pois praticamente todos os alunos da sala criaram o seu avatar e escreveram a suas produções escritas.

Retomando uma das perguntas de pesquisa – Partindo da hipótese de que, ao se expressar por meio de seu avatar, o aluno se envolveria mais com as suas produções escritas e com os estudos linguísticos propostos, pergunta-se: a utilização de avatares (ou de outros artefatos/ferramentas multimodais ou hipermediáticas) no ensino de língua auxilia o aluno a dominar aspectos linguísticos necessários para a produção de textos autobiográficos? – não é possível afirmar que a utilização dos avatares tenha interferido nesse processo de aprendizagem específico, ou seja, utilização de dêiticos temporais. Observei que houve, sim, uma promoção da aprendizagem dos gêneros discursivos que circulam em torno do eixo “discurso de si”, porém não houve utilização de recursos linguísticos específicos.

Outra temática que me moveu em direção à realização desta pesquisa foram os questionamentos e os desafios que enfrentava no meu dia a dia como

---

<sup>43</sup> O termo “*site* aberto” é utilizado aqui em oposição aos programas de autoria e programas livres que a maioria dos professores das escolas da rede municipal de Uberlândia utilizam em suas aulas ministradas nos Laboratórios de Informática.

Coordenadora das áreas de Língua Portuguesa e de Literatura no município. Diante disso, resolvi então investigar e confrontar os documentos que regem o Ensino Fundamental nas escolas públicas daquele contexto e os documentos que parametrizam o ensino em nível nacional. Assim, ao iniciar a análise dos documentos oficiais que norteiam o ensino na escola municipal em foco nessa pesquisa – as *Diretrizes Básicas para o Ensino de Língua Portuguesa* – e os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, algumas questões ficaram evidenciadas. A primeira questão observada foi que os documentos não abordam de forma satisfatória a utilização das NTICs em sala de aula em auxílio ao fazer pedagógico do professor. Enquanto os PCNLP falam de forma bastante superficial sobre esse uso, as Diretrizes sequer o mencionam, deixando uma lacuna para os professores resolverem (ou pelo menos tentarem resolver) em sala de aula. Essa realidade faz com que os professores se sintam desamparados e, muitas vezes, acabem por propiciar aos alunos aulas no laboratório de informática que contemplam apenas pesquisas na rede WWW ou resolução de atividades estruturais, sem possibilidade de reflexão sobre a língua e seus usos.

Um segundo aspecto observado foi em relação ao ensino de Língua Portuguesa orientado pela teoria dos gêneros discursivos. Os PCNLP discutem mais amplamente essa proposta de ensino e sugerem que o ensino conduzido por meio de gêneros discursivos seja a estratégia pedagógica norteadora das aulas de língua. Já as Diretrizes de ensino do município centram a sua proposta de ensino em uma perspectiva mais funcional da linguagem, sugerindo o trabalho com a classificação tipológica dos textos. Diante disso, e retornando aos aspectos motivadores dessa pesquisa explicitados no início deste trabalho, acredito que há necessidade de uma revitalização, por meio de discussões e estudos coletivos entre professores e coordenadores do Ensino Fundamental da realidade investigada, das Diretrizes Básicas do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Acredito, ainda, que esta pesquisa, mesmo não conseguindo discutir todas as necessidades emergentes na sociedade tecnológica que vivemos, pode tornar-se um objeto norteador para esses estudos e formulações das Diretrizes, especialmente no que se

refere aos estudos de recepção e produção dos gêneros discursivos, ao ensino desses gêneros mediados pelas tecnologias digitais e no que se refere a uma utilização mais adequada e eficiente dos laboratórios de informática nas aulas de língua materna.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes types et prototypes**. *Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2ª edição, coll. "Fac-Linguistique", Armand Colin, 2008, 223 p.

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1991, vol. 04, n.07, p. 66-81.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAUJO, J. C. **A organização constelar do gênero chat**. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 20, 2004, João Pessoa, Anais. João Pessoa, 2004. p. 1279-1292. Disponível em: [http://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20\(2004\).pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20(2004).pdf). Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o conceito de *constelação de gêneros* e suas implicações para o ensino de línguas. In: **Conjectura**, Caxias do Sul, v16, n2, p. 56-73, maio/agosto. 2011.

\_\_\_\_\_. **Os chats**: uma constelação de gêneros na *internet*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. (Trad. Paulo Bezerra).

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROS, G. C. **Webquest**: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço. Disponível em: [http://www.gilian.escolabr.com/textos/webquest\\_giliancris.pdf](http://www.gilian.escolabr.com/textos/webquest_giliancris.pdf). Acesso em: 20 set. 2008.

BENTES, A. C. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita, vol. 2: livro de professores. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação, 2004. – (Coleção viver, aprender).

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (Org.) **Psicologia social do racismo**—estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENVENISTE, E. **Problema de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BHATIA, V. K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom**: multiple perspectives. Mahwah, NJ: Lea, 2001. p. 279-283.

\_\_\_\_\_. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Ed.). **Writing**: texts, processes and practices. New York: Longman, 1999. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. **Analysing genre**: language use in Professional settings. New York: Longman, 1993.

BOSI, E. **Velhos amigos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

BRAGA, D. B. **Na internet**: diferentes atalhos para acesso e participação social. Palestra apresentada no II Encontro Nacional sobre Hipertexto, na Universidade Federal do Ceara. Disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=IMgl1MXbtxE>. Acesso em: 20 set. 2008.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. **Letramento e tecnologia**. São Paulo/Campinas: Cefiel, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J e WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997, p. 141-162.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha).

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Internet e sociedade em rede*. In: MORAES, D. de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 257-287.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa. (1950-2000). In: VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, s.p. **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**, Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 04 set. 2009.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre, et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

\_\_\_\_\_. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70. (Trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. (Trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FRAGOSO, F; ROSÁRIO, N. M. DO. **Melhor que eu**: um estudo das representações do corpo em ambientes gráficos multiusuário *online* de caráter Multicultural. Disponível em: [http://www.utp.br/interin/EdicoesAnteriores/06/artigos/artigo\\_dossie\\_suely-nisia.pdf](http://www.utp.br/interin/EdicoesAnteriores/06/artigos/artigo_dossie_suely-nisia.pdf). Acesso em: 18 set. 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Trad. de Raul Fiker).

GULLESTAD, M. **Infâncias imaginadas**: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 set. 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. 4ª ed.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies**— Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006, p. 121-148.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY. **Assessing multiliteracies and the newbasics**. *Assessment in Education*, 10(1), 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Estratégias de processamento do texto. In: KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1900 [1989], p. 45-47.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: CórteX, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à *internet*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. (Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes).

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-67.

MYERS, J.; HAMMETT, R.; McKILLOP, A. M. Opportunities for critical literacy and pedagogy in student-authored hypermedia. In: REINKING, D. et al. **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 63-78.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. Orientações curriculares de ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2010.

MUSSALIN, F. 2004. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita, vol. 1: livro do estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação, 2004. – (Coleção viver, aprender).

NOBRE, C. K.; BIASI-RODRIGUES, B. Sobre cadeias de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso** v.12, n.1, Tubarão, Universidade do Sul de Santa Catarina. Ed. Unisul. jan./abr. 2012.

OKADA, A. L. P. Desafios da EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 273-291.

OLNEY, J. **Metaphors of self**: the meaning of autobiography. Princeton: Princeton University Press, 1972.

ORTIZ, E. **O diário da rua**. São Paulo: Salamandra, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, F; HAK, T.(Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 61-161, 1990[1975].

PEIXOTO, T. S.; LÊDO, A. C. Gêneros digitais: possibilidades de interação *Orkut*. **Revista Ao Pé da Letra**. vol. 11.2, 2009. Disponível em: [http://www.revistaopedaetra.net/volumes/Volume%2012.1/Vol-12-1-Thais-Soares\\_Amanda-Ledo.pdf](http://www.revistaopedaetra.net/volumes/Volume%2012.1/Vol-12-1-Thais-Soares_Amanda-Ledo.pdf). Acesso em: 26 jul. 2012.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 out. 2008.

POLISSI, V. P. **Depois daquela viagem**. São Paulo: Ática, 2005.

POSTER, M. Cidadania, mídia digital e globalização. In: MORAES, D. de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 315-336.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77- 88.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; ADAIR, B. MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. **Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 1999, v. 8, p. 101-118.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Gênero de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

\_\_\_\_\_. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem** – Estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 51-80.

\_\_\_\_\_. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-40.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

SILVA, R. M. G.; FERNANDES, M. A. Produção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o ensino de química: implicações na formação docente. In: LOPES, C. R.; FERNANDES, M. A. **Informática na educação**: elaboração de objetos de aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 61-74.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HAL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SOARES, D. de A. **O perfil on-line como gênero em um curso a distância**. XV Congresso da ASSEL; Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, p. 1-16. Disponível em: <http://www.slideshare.net/dorisoares/o-perfil-online-como-gnero-em-um-curso-a-distncia>. Acesso em: 26 out. 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

SOUZA-SANTOS, B. de. Os processos da globalização. In: SOUZA-SANTOS, B. de (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

\_\_\_\_\_. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, maio de 2003, p. 3-76. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera\\_o\\_direito\\_ser\\_emancipatorio\\_RCCS65.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF). Acesso em: 06 jan. 2011.

STREET, B. V. **What's "new" in new literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 15 out. 2012.

TRAVAGLIA, L. C. Memória, discurso, gênero e sua ação no sentido dos textos. In: ANDRADE, C. A. B. DE E CABRAL, A L T. (Orgs.). **Práticas linguístico-discursivas**: alguns caminhos para aplicação teórica. São Paulo: Terracota, 2011. p. 13-46.

\_\_\_\_\_. **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

TURKLE, S. **Life on the screen**: identity in the age of the *internet*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1995.

\_\_\_\_\_. Sherry Turkle: fronteiras do real e do virtual. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>. Acesso em: 22 out. 2011.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Básicas Para O Ensino De Língua Portuguesa**– 1ª a 8ª séries. 2003. Disponível em: [http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=coordenacao\\_portugues&tax=5578&lang=pt\\_BR&pg=5062&taxp=0&](http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=coordenacao_portugues&tax=5578&lang=pt_BR&pg=5062&taxp=0&). Acesso em: 13 out. 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HAL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07-72.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

YEE, N. **The Proteus effect**: behavioral modification via transformations of digital self-representation. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of communication and the committee on graduate studies of Stanford University, Stanford University, 2007. Disponível em: [http://www.nickyee.com/pubs/Dissertation\\_Nick\\_Yee.pdf](http://www.nickyee.com/pubs/Dissertation_Nick_Yee.pdf). Acesso em: 03 out. 2011.

YEE, N.; BAIENSON, J. **Walk a mile in digital shoes**: the impact of embodied perspective-taking on the reduction of negative stereotyping in immersive virtual environments. 2006. Disponível em: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2006/yee-digital-shoes.pdf>. Acesso em: 07 out. 2011.

## **ANEXO 1**

**ANAIR VALENIA MARTINS DIAS**

**CURSO:**

**RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA E  
DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS TEMPORAIS EM AMBIENTE VIRTUAL DE  
APRENDIZAGEM – AVA**

**Campinas  
2009**

## 1 – PROJETO

**Apresentação:** O propósito deste Curso é pesquisar e refletir acerca de questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa em ambiente virtual, mais especificamente sobre estudo do gênero discursivo autobiografia e os elementos linguísticos responsáveis pela sequência temporal no gênero estudado. Pretendo, também, pesquisar como explorar o meio virtual como fonte de textos de referência (os *sites*) e os canais virtuais de interação como parte do processo de aprendizagem.

O Curso será desenvolvido em uma escola pública, no município de Uberlândia/MG, que conta com um laboratório de informática equipado com vinte e um computadores conectados à *Internet*, e ministrado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa proposta foi motivada pela observação das aulas de Língua Portuguesa que eram desenvolvidas nos laboratórios de informática das escolas, principalmente no que diz respeito às aulas para se trabalhar aspectos gramaticais. Embora os professores possuíssem um laboratório equipado com máquinas conectadas à *Internet*, não conseguiam explorar esse ambiente para propiciar aos alunos momentos de reflexão sobre os usos que fazemos da língua e sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e lexicais que empreendemos nos processos de comunicação – premissas básicas que fazem parte das Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da instituição (documento que direciona o trabalho dos professores).

Essa iniciativa, como já mencionado, busca encontrar novos caminhos para explorar as TICs sem precisar adotar, por exemplo, *Softwares* de autoria que propiciam atividades meramente lúdicas ou que possibilitam pouca ou nenhuma condição de reflexão sobre a língua em situação de uso.

Assim, a proposta apresentada tenta ir ao encontro desses anseios, tendo sempre em mente as limitações vividas pelas escolas públicas e pelos professores nelas inserido. Uma das primeiras preocupações foi em relação à escolha de uma ferramenta, de um ambiente virtual de aprendizagem – AVA, que fosse de fácil acesso, edição, manutenção dos dados e atualização por

parte dos professores. Assim, escolhi a plataforma de ensino TelEduc, desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que será usada na modalidade semipresencial. Espero que, ao final do trabalho, possa apontar caminhos que norteiem os trabalhos desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa da rede municipal em suas aulas ministradas no laboratório de informática, indicando que o ensino de marcadores linguísticos temporais por meio do estudo de um gênero se torna mais produtivo.

**Tipo de projeto:** Curso de curta duração, com aproximadamente 28h.

**Modalidade:** *Semi presencial* – A plataforma TelEduc viabilizará e dinamizará as atividades a serem realizadas no laboratório da escola e nos Módulos a distância.

**Objetivo geral:** Possibilitar aos alunos a oportunidade para estudarem o gênero discursivo autobiografia e os elementos linguísticos temporais em AVA.

**Objetivos específicos:** Ao final do Curso, os alunos deverão ser capazes de:

- realizar leituras proficientes do gênero autobiografia;
- escrever de forma proficiente o gênero estudado;
- reconhecer e utilizar os elementos textuais temporais e os efeitos de sentido produzidos por eles;
- saber trabalhar de forma cooperativa e colaborativa;
- empreender pesquisas na rede WWW.

**Público alvo:** Alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

**Infra-estrutura:** Laboratório de informática contendo computadores conectados à *Internet* (os alunos poderão acessar a *Internet* em horário extra turno na própria escola mediante agendamento de horário); *Data Show* para as aulas expositivas e editor de texto para as produções escritas dos alunos que forem realizadas no laboratório.

**Vagas oferecidas:** Participarão do Curso todos os alunos de uma turma do 9º ano, aproximadamente 25, da escola municipal.

**Duração:** O Curso terá uma duração de aproximadamente 28 horas, sendo 6 horas presenciais e 22 horas a distância. As aulas presenciais terão duração de 50 minutos e poderão ocorrer 01 vez por semana, conforme as necessidades observadas. Por ser um Curso com vários Módulos a distância, e com alunos do Ensino Fundamental, não é possível saber como será o envolvimento deles nas atividades a distância propostas, portanto acredito que os momentos presenciais serão importantes para avaliar com eles o envolvimento de cada um, tirar as dúvidas e passar as instruções necessárias.

Os Módulos desenvolvidos na modalidade a distância poderão ser cumpridos no laboratório da própria escola, em horário extra turno, por aqueles alunos que não possuem computador conectado à *Internet* em casa. Nessa realidade, aproximadamente 60% dos alunos possuem computador em sua residência, todos os outros que não possuem, disseram acessar a *Internet* em *lanhouse*. O fato de terem oportunidade de colocarem a sua autobiografia *online* pode ser motivador por serem usuários de tecnologia e possuírem facilidade para lidar com ambientes tecnológicos.

**Início:** 04 de setembro de 2009

**Término:** 20 de novembro de 2009

**Programa:** O foco central do Curso será o estudo do gênero discursivo autobiografia e dos marcadores linguísticos temporais. Acredito que, durante o desenvolvimento do Curso, outros aspectos referentes ao uso proficiente da língua virão à tona e é nossa atenção discuti-los sem, no entanto, perder o foco principal de nossos estudos. Espera-se, assim, que ao final do Curso os alunos tenham produzido uma página pessoal que será publicada na rede de *Internet* com suas produções escritas. Dada a natureza do meio, a expectativa é que essa produção tenha um caráter multimodal e multissemiótica com postagem de fotos, vídeos, imagens, textos escritos, músicas preferidas, em textos orais e escritos.

Dentre as atividades propostas, destacam se as seguintes:

- pesquisa de *sites* na *Internet* que contenham autobiografias;
- leitura diversificada de autobiografias que serão disponibilizadas na plataforma TelEduc (serão disponibilizados textos escritos e *sites* com textos autobiográficos previamente selecionados pela equipe de formadores – a professora pesquisadora, a professora regente da turma e a professora laboratorista);
- produções textuais (para essa atividade os alunos poderão contar com a ajuda de familiares; fotografias antigas; vídeos pessoais antigos; dinâmicas que auxiliam na memorização de passagens de sua infância.)
- atividades de refacção do gênero produzido;
- produção de página pessoal contendo a autobiografia produzida;
- inserção de vídeos, músicas, imagens, etc. que sejam significativos para a constituição da autobiografia publicada;
- visitação às outras páginas produzidas.

**Estratégias metodológicas:** Para o desenvolvimento do Curso, privilegiei uma metodologia que envolverá aulas expositivas (principalmente no início do Curso, na fase de *Definição da situação de comunicação*, prevista nas etapas da sequência didática), atividades na plataforma TelEduc; trabalhos individuais de pesquisas, leitura e escrita; trabalhos colaborativos de pesquisa e produção escrita; pesquisas direcionadas na rede WWW e orientações para a produção das páginas pessoais na *Internet*.

Nos encontros presenciais serão expostos e debatidos os assuntos abordados no Curso e os alunos poderão tirar suas dúvidas e realizar as atividades presenciais solicitadas. Algumas atividades desenvolvidas presencialmente, ou a distância, serão organizadas em grupos de 03 ou 04 alunos, sistemática que propiciará trocas e apoios mútuos, podendo auxiliá-los na resolução de suas dúvidas e no processo de aprendizagem. Em outros momentos, os alunos poderão trabalhar de forma individual, principalmente no momento de escrita de sua autobiografia e produção da página pessoal.

As atividades propostas serão postadas semanalmente, conforme o desenvolvimento do Curso, envolvimento e aprendizagem dos alunos.

No ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem da plataforma TelEduc, utilizaremos prioritariamente as ferramentas de: *Bate-Papo*; *Fóruns de Discussão*; *Correio*; *Portfólio*; *Atividades*; *Material de Apoio* e *Parada Obrigatória*.

**Recursos humanos:** o Curso será desenvolvido por uma equipe composta pela professora pesquisadora, a professora de Língua Portuguesa regente da turma e a professora do laboratório de informática.

Caberá à professora pesquisadora ministrar as aulas, referentes ao Curso, no laboratório. A professora do laboratório auxiliará em todo o processo realizado nesse ambiente, bem como acompanhará os alunos nas atividades que deverão ser desenvolvidas em período extra turno na escola.

**Avaliação:** A avaliação dos alunos participantes será feita por meio das atividades solicitadas, obedecendo aos seguintes critérios:

- participação nas atividades propostas e desenvolvidas no laboratório de informática;
- participação nas aulas de Língua Portuguesa com a professora regente da turma;
- análise das produções escritas realizadas, atentando-nos para as características do gênero discursivo estudado, bem como para a utilização proficiente dos elementos temporais.

A avaliação final dos resultados obtidos com a efetivação do Curso poderá ocorrer tendo em vista os critérios de: coleta de notas de campo realizada pela equipe de professoras formadoras<sup>44</sup>. Dentre os aspectos a serem observado, e posteriormente analisados, podemos destacar: processo de interação entre os alunos e entre os alunos e professoras; problemas não previstos que surgiram

---

<sup>44</sup> As notas de campo serão recolhidas durante a realização das aulas no laboratório de informática.

durante as aulas presenciais; dificuldades enfrentadas pelos alunos, envolvimento deles nas atividades propostas etc.;

- análise das produções escritas do gênero autobiografia;
- acesso dos alunos à plataforma TelEduc para realização das tarefas propostas<sup>45</sup>

**Resultados esperados:** Espero que, ao final do Curso, os alunos sejam proficientes na leitura e produção escrita do gênero discursivo autobiografia, bem como na utilização adequada dos elementos de dimensão **temporal**, sabendo usá-los para provocar os efeitos de sentido pretendidos.

## **2 – UNIDADES**

O Curso será organizado em Módulos, nos quais estudaremos o gênero discursivo autobiografia e os elementos linguísticos temporais. No primeiro Módulo, será apresentado o Curso e explicado sobre o funcionamento e a utilidade do uso da plataforma TelEduc, nos demais o foco principal será o estudo do gênero e dos marcadores temporais dentro desse gênero.

### **1º MÓDULO - Presencial**

<b>Definição da situação de comunicação</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
2 encontros	100 minutos	04/09/2009	11/09/2009

**Ementa:**

Apresentação aos alunos-adolescentes do Curso que será desenvolvido: programa, objetivos, aulas presenciais e a distância e forma de avaliação. Apresentação da plataforma TelEduc: seu funcionamento, ferramentas que serão utilizadas e seus objetivos. As atividades que serão desenvolvidas deverão ser apresentadas à turma, esclarecendo, inclusive, como publicaremos as produções escritas realizadas. Para facilitar o processo de interação entre a plataforma TelEduc e os alunos, será entregue um **Tutorial** em que constarão instruções básicas e a sequência de atividades que deverão realizar nesse primeiro contato com o ambiente de aprendizagem. Além disso, foi solicitado que narrassem um fato marcante vivenciado pelo aluno.

<sup>45</sup> Esse controle pode ser efetivado por meio da ferramenta *Intermap*, disponibilizada na própria plataforma de ensino.

**Objetivos:**

- ✓ discutir sobre o conteúdo que será abordado no Curso;
- ✓ apresentar a sua dinâmica de funcionamento: utilização da plataforma de ensino TelEduc; aulas presenciais e a distância; utilização do laboratório da escola, em horário extra turno, para realização de atividades a distância;
- ✓ começar, com os alunos-adolescentes, o movimento de falar sobre si mesmo, sobre suas memórias;
- ✓ promover a interação entre os alunos e a plataforma de ensino TelEduc.

**Recursos necessários:**

- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*;
- ✓ *data show*.

**2º MÓDULO – Presencial e EAD**

<b>Adição de dados pessoais na ferramenta <i>Perfil</i></b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 semana	120 minutos	18/09/2009	25/09/2009

**Ementa:**

Com a adição de seus dados na ferramenta *Perfil*, os alunos começarão o processo de escrita sobre si mesmo, falando um pouco sobre a sua vida. Instigá-los, questionando-os e pedindo-lhes que escrevam sobre:

- ✓ o que mais gostam e não gostam de fazer;
- ✓ o que é importante para eles;
- ✓ de que tipo de música, filme e livros mais gostam;
- ✓ como foi a infância;
- ✓ como foi a entrada na adolescência, se foi difícil fácil e por quê;
- ✓ uma experiência de leitura ou de escrita que já tiveram com o gênero autobiografia.

Para haver um referencial de como escrever um perfil, a equipe de formadores deverá disponibilizar o seu, que poderá ser visitado pela turma. Além disso, conversar sobre os perfis que escrevem na página de relacionamentos *Orkut* e *Facebook* e solicitar aos alunos que, caso possuam uma fotografia digitalizada, disponibilizem-na em seu perfil.

**Objetivos:**

- ✓ motivar os alunos a estabelecerem o primeiro contato com a plataforma TelEduc para melhor conhecê-la;
- ✓ promover a interação entre a plataforma e os alunos sem o intermédio do professor;
- ✓ propiciar aos alunos um momento de escrita sobre si mesmo;
- ✓ disponibilizar os dados de cada aluno na ferramenta *Perfil*.

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ *data show*.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Agenda;*
- ✓ *Perfil.*

**3º MÓDULO – Presencial****Produção inicial do gênero Autobiografia**

<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 encontro	50 minutos	25/09/2009	02/10/2009

**Ementa:**

Seguindo a proposta de didatização dos gêneros discursivos e de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), propor aos alunos a primeira atividade de escrita do gênero que será estudado. Para tanto, é necessário que escrevam uma autobiografia da maneira que imaginam que seja esse gênero. Promover um pequeno debate sobre os contextos sociais em que esse gênero discursivo é produzido, qual é a sua finalidade, quem irá lê-lo e em quais suportes será divulgado. Essa primeira atividade de escrita será guardada para trabalhos futuros, pois revelará o que os alunos já sabem sobre a escrita do gênero e as dificuldades que possuem. Após a leitura do material, o professor poderá auxiliar os seus alunos no processo de aprendizagem, focando os seus trabalhos, e os módulos a serem desenvolvidos, nas dificuldades observadas. Ao final do Curso, o professor e os alunos poderão avaliar os progressos alcançados na efetivação do conteúdo proposto.

**Objetivos:**

- ✓ escrever a primeira produção sobre o gênero autobiografia;
- ✓ observar o que os alunos já sabem sobre esse gênero;
- ✓ levantar as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do gênero.

**Recursos necessários:**

- ✓ laboratório de informática;
- ✓ editor de texto.

**Ferramentas utilizadas:**

*Portfólio* (os alunos deverão criar um *Portfólio* com o título Primeira escrita autobiográfica e postar aí a sua produção de texto. Pedir que eles configurem com a opção *Compartilhado apenas com formadores*, pois não será necessário que os colegas leiam essa primeira experiência de escrita do gênero).

**4º MÓDULO – EAD**

Processo de interação com os perfis postados			
Duração	Carga horária	Início	Término
1 semana	120 minutos	02/10/2009	09/10/2009

**Ementa:**

É importante que os alunos interajam uns com os outros e, para isso, eles podem ler os perfis dos colegas para conhecê-los melhor e saber mais um pouco sobre a sua história de vida. Após a leitura, os alunos deverão acessar a ferramenta *Atividades* onde encontrarão instruções de como fazer a tarefa. Será solicitado também que acessem a ferramenta *Mural*, onde postarão um comentário sobre um amigo com o qual mais se identificou ou mais tenha lhe chamado a atenção. Para garantir que todos os perfis serão lidos e comentados, organizar a turma em grupos de dois ou três alunos. Assim, os alunos deverão visitar a ferramenta *Perfil* e comentar no *Mural* o perfil dos colegas de seu grupo.

**Objetivos:**

- ✓ visitar os perfis dos colegas e conhecê-los melhor;
- ✓ praticar a atividade de escrita, comentando sobre um dos colegas na ferramenta *Mural*.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Atividades*;
- ✓ *Mural*.

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**5º MÓDULO – Presencial**

<b>Criação dos avatares</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 semana	120 minutos	09/10/2009	16/10/2009
<b>Ementa:</b> <p>Em sua maioria inseridos em ambientes tecnológicos, os alunos-adolescentes da alta modernidade sentem cada vez mais a necessidade de conhecerem e interagirem com aparatos e recursos da tecnologia. Na escola essa realidade não é diferente. Eles demonstram o tempo todo os seus interesses e motivações, buscando sempre expandir os seus conhecimentos nessa área. Buscando, então, atender a essa demanda de aprendizagem, proporemos que os alunos criem um avatar para se representar e, a partir desse <i>fake</i>, desenvolveremos tarefas de análise, leitura e produção escrita do gênero autobiografia.</p>			
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ criar um avatar que possa ser mote para atividades de recepção e de produção do gênero estudado.</li></ul>			
<b>Ferramentas utilizadas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>site</i> <a href="http://br.avatars.yahoo.com">HTTP://br.avatars.yahoo.com</a> onde serão criados os avatares;</li><li>✓ <i>Portfólio</i>, para postagem dos avatares desenvolvidos.</li></ul>			
<b>Recursos materiais e humanos necessários:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ laboratório de informática com computadores conectados à <i>Internet</i>.</li></ul>			

## **6º MÓDULO – Presencial**

<b>Descrição dos avatares</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 semana	120 minutos	09/10/2009	16/10/2009
<b>Ementa:</b> <p>Ao criar um avatar, o sujeito tem a opção de representar a si mesmo ou não. Ao desenvolver uma atividade em que ele possa falar sobre o avatar criado, acreditamos que o aluno-adolescente terá maior oportunidade para interagir com a sua produção, facilitando, assim, o processo de escrita da autobiografia do avatar que será solicitada.</p>			
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ descrever as características físicas e psicológicas do avatar desenvolvido.</li></ul>			
<b>Ferramentas utilizadas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>Portfólio</i>, para postagem das descrições dos avatares.</li></ul>			
<b>Recursos materiais e humanos necessários:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ laboratório de informática com computadores conectados à <i>Internet</i>.</li></ul>			

## **7º MÓDULO – Presencial**

<b>Leitura de textos diversificados (impressos ou <i>online</i>) do gênero autobiografia</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 semana	120 minutos	16/10/2009	23/10/2009

**Ementa:**

Ler textos diversos do gênero estudado é importante para os alunos se aproximarem de sua forma e de seu estilo, se preparando para a leitura e a escrita proficientes. Conhecer as pessoas, saber um pouco sobre a sua vida, passagens instigantes, engraçadas, curiosas, é interessante, nos faz viver um pouco a história de vida do outro e nos faz refletir sobre a nossa própria vida. Discutir, trocar ideias com os colegas, nos conduz a uma reflexão mais aprofundada sobre aspectos de nossa vida que, em um primeiro momento, poderiam ser considerados irrelevantes. A atividade deverá ser realizada em equipe. Além da leitura dos textos autobiográficos disponibilizados, solicitar que leiam as autobiografias dos colegas de equipe e façam comentários do que poderia ser feito para melhorar a escrita deles.

Textos (completos ou trechos) que poderão ser disponibilizados para leitura:

- ✓ Diário de rua – Esmeralda Ortiz (completo);
- ✓ O diário de Anne Frank – Anne Frank (trecho);
- ✓ Fui mulher de cangaceiro - Ilda Ribeiro de Souza, "Sila", [http://marieclaire.globo.com/edic/ed114/eu\\_leitora1.htm](http://marieclaire.globo.com/edic/ed114/eu_leitora1.htm) (completo);
- ✓ Eu, Christiane F., 13 anos, drogada e prostituída – Christiane Vera Felscherinow (trecho);
- ✓ Depois daquela viagem - Valeria Piazza Polizzi (trecho).

Após a leitura dos textos sugeridos e de outros que possam ser pesquisados na *Internet*, os alunos deverão acessar a ferramenta *Portfólio* e postar um comentário (que poderá ser feito em um editor de texto) sobre um dos textos, observando e registrando as seguintes informações:

- ✓ título e autor do texto lido;
- ✓ assunto principal abordado;
- ✓ o que mais chamou a atenção e por quê;
- ✓ o que não agradou na narrativa e por quê;
- ✓ personagem principal do texto;
- ✓ época em que se passaram os fatos.

**Objetivos:**

- ✓ ler diversos textos do gênero autobiografia;
- ✓ registrar opiniões sobre as leituras empreendidas.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Material de Apoio* (onde serão disponibilizados os textos para leitura);
- ✓ *Portfólio* (para postagem das informações obtidas e da autobiografia dos colegas lida e comentada.).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**8º MÓDULO – EAD**

<b>Estudo das características do gênero autobiografia</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 semana	120 minutos	16/10/2009	23/10/2009

**Ementa:**

O estudo das características do gênero autobiografia é relevante para que os alunos passem a conhecer melhor a sua composição e o seu estilo. A análise do texto apresentado pretende atender às características desse gênero, discutidas por Philippe Lejeune, em que ele expõe (i) que a posição do narrador, do autor e do personagem como sendo idênticos; (ii) que o assunto principal é a vida pessoal, a história individual do narrador do texto; (iii) a forma linguística e a narrativa em prosa e (iv) a narrativa em retrospectiva. Essa atividade também poderá ser realizada em grupos, permanecendo os mesmos grupos da atividade anterior para que deem sequência aos trabalhos já iniciados.

Exemplos de atividades a serem propostas:

- ✓ Quem é o narrador do texto?
- ✓ E o autor?
- ✓ Quem é o personagem?
- ✓ O que você pode concluir da relação entre o narrador, o autor e o personagem?
- ✓ Qual é o principal assunto abordado nessa narrativa?
- ✓ Você consegue identificar quem é o interlocutor provável desse texto, ou seja, para quem o narrador está narrando?
- ✓ Escreva algumas características da identidade do personagem que você observou e que lhe parecem mais relevantes.
- ✓ Observe que o autor faz uma retrospectiva histórica de sua vida, narrando alguns fatos marcantes e que, de alguma forma, fizeram sentido para ele. Você consegue identificar esses fatos? Quais são eles?

**Objetivo:**

- ✓ conhecer e identificar as principais características do gênero autobiografia.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Material de Apoio* (onde estará postado o texto para leitura e estudo);
- ✓ *Portfólio* (para postagem das questões respondidas);
- ✓ *Fórum de Discussão* (para postagem de opiniões, dúvidas e sugestões sobre as leituras empreendidas).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**9º MÓDULO – EAD**

<b>Debate sobre autobiografia</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
03 dias – 01 sessão por dia	30 minutos para cada sessão	23/10/2009	30/10/2009

**Ementa:**

Promover um debate no *Chat* para que os alunos interajam com os colegas, questionando-lhes sobre dados colocados, ou não, em sua autobiografia. Trabalhar em grupos de cinco ou seis alunos, que deverão ler as autobiografias dos colegas para ter como comentar e participar da discussão. Outra opção é debater sobre o livro autobiográfico *Diário de rua* que, em nosso entendimento, possui uma escrita simples e de fácil compreensão.

**Objetivos:**

- ✓ por meio das perguntas e interações realizadas, perceber o que os alunos têm entendido do gênero estudado;
- ✓ observar como é o comportamento de alunos do Ensino Fundamental em um *Chat* pedagógico.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Bate-papo*.

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**10º MÓDULO – Presencial e EAD**

<b>Estudo dos marcadores linguísticos temporais</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
1 encontro e 01 semana para finalização	120 minutos	30/10/2009	06/11/2009

**Ementa:**

Os recursos linguísticos utilizados para compor um texto ajudam também a identificá-lo e situá-lo em uma categoria de gênero. Nesse Módulo, a intenção é discutir sobre os marcadores linguísticos temporais utilizados no gênero autobiografia.

Sugestões de atividades a serem desenvolvidas:

1. Em uma narrativa autobiográfica, o autor procura conduzir o leitor ao longo dos acontecimentos vividos. Para isso, ele se utiliza de elementos temporais, tais como: *quando, depois que, logo que, assim que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que*, dentre outros. Identifique esses elementos linguístico utilizados no fragmento de texto apresentado.
2. Observe que no texto há vários espaços em branco. Esses espaços deverão ser completados com elementos que promovam uma progressão temporal nos acontecimentos narrados.
3. Escolha três marcadores temporais dentre os apresentados e escreva um trecho sobre a sua infância utilizando-os. Lembre-se de que a sua intenção é conduzir o leitor para acompanhar a evolução dos acontecimentos ao longo do tempo.
4. Observando a sequência de relato de um texto podemos perceber quais foram os elementos linguísticos temporais utilizados pelo autor. Vamos separar essas sequências resumindo os acontecimentos conforme o proposto:

Situação inicial: \_\_\_\_\_

Complicação(ções): \_\_\_\_\_

Ações: \_\_\_\_\_

Resolução(coes): \_\_\_\_\_

Situação(ções) final(is): \_\_\_\_\_

5. Quais foram os elementos linguísticos utilizados para unir, ligar, essas sequências de acontecimentos?

**Objetivos:**

- ✓ utilizar marcadores temporais que garantam a progressão temporal e temática do texto.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Material de Apoio* (onde estarão postadas as atividades a serem realizadas);
- ✓ *Portfólio* (onde os alunos postarão os exercícios realizados).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**11º MÓDULO – EAD****Pesquisa de páginas pessoais com textos autobiográficos**

<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
01 semana	120 minutos	06/11/2009	13/11/2009

**Ementa:**

As páginas pessoais, por serem de fácil acesso, edição e manutenção de dados, não necessitando de conhecimentos especializados sobre edição de *sites*, e por estarem disponibilizadas gratuitamente na rede de *Internet*, estão hoje popularizadas principalmente entre os jovens, fazendo parte, muitas vezes, do roteiro de incursões empreendidas por eles na rede WWW. Por ser uma atividade que já estão acostumados a realizar, orientar os alunos para que detenham um olhar diferente, mais crítico e observador, nas páginas que visitarão. Solicitar que prestem atenção aos aspectos que estão sendo trabalhados no Curso: as características das escritas autobiográficas e os recursos linguísticos utilizados pelos seus autores. Além disso, pedir que observem os recursos multimídia usados na composição das páginas pessoais visitadas.

**Objetivos:**

- ✓ visitar páginas pessoais na rede WWW;
- ✓ observar as características do gênero estudado;
- ✓ observar os recursos linguísticos utilizados pelos autores;
- ✓ observar os recursos multimídia usados como: *Links*, fotos, vídeos, músicas, cores predominantes etc.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Material de Apoio* (onde os alunos encontrarão os *Links* para visitação);
- ✓ *Fóruns de discussão* (para os alunos postarem seus comentários, críticas e observações sobre uma das páginas visitada).

**12º MÓDULO – Presencial**

<b>Produção final da autobiografia</b>			
<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
01 encontro	50 minutos	13/11/2009	20/11/2009

**Ementa:**

Na produção final do gênero estudado, os alunos têm a oportunidade de demonstrar o que aprenderam durante o desenvolvimento dos Módulos. Para auxiliá-los, promover uma discussão sobre os tópicos estudados: características do gênero e elementos temporais responsáveis pela progressão temática do texto. Para essa aula, solicitar que os alunos conversem com os seus familiares sobre a sua infância, assistam vídeos antigos, tragam para a sala de aula fotos pessoais antigas, objetos que lhes sejam significativos, etc.

**Objetivo:**

- ✓ escrever uma autobiografia observando os aspectos estudados sobre o gênero discursivo e sobre os elementos temporais.

**Ferramenta utilizada:**

- ✓ *Portfólio* (para postar as produções escritas).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**13º MÓDULO – EAD****Comparação entre o texto inicial produzido e o final**

<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
01 semana	120 minutos	20/11/2009	27/11/2009

**Ementa:**

Com o processo de comparação entre os textos produzidos no início e no final do Curso, os alunos terão a oportunidade de observar os progressos empreendidos por eles, considerando o que foi estudado durante os Módulos. Essa atividade facilitará, também, a refacção do texto.

**Objetivos:**

- ✓ estimular a capacidade dos alunos olharem criticamente para o seu próprio texto;
- ✓ promover a refacção dos textos produzidos;
- ✓ observar quais foram os avanços na aprendizagem dos alunos;
- ✓ detectar os aspectos que não foram bem apreendidos por eles.

**Ferramentas utilizadas:**

- ✓ *Portfólio* (os alunos acessarão essa ferramenta para lerem os seus textos postados e, posteriormente, para postarem o texto já com as modificações necessárias que foram realizadas por eles).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**14º MÓDULO – Presencial e EAD**

Produção das páginas pessoais			
Duração	Carga horária	Início	Término
01 encontro e 01 semana	180 minutos	27/11/2009	04/12/2009

**Ementa:**

As páginas pessoais são a oportunidade para os alunos postarem os seus textos, tornando-os públicos para a leitura por amigos, familiares, outras pessoas da escola ou mesmo desconhecidos. Discutir com os alunos a importância de um texto claro, conciso e objetivo. Nas atividades desenvolvidas a distância, eles poderão postar fotos, vídeos, músicas etc., ou seja, cada um poderá mostrar um pouco de si mesmo, revelar um pouco sobre a sua identidade.

**Objetivos:**

- ✓ desenvolver as páginas pessoais;
- ✓ publicar os textos produzidos;
- ✓ utilizar recursos multimídia, tornando o texto multimodal.

**Ferramenta utilizada:**

- ✓ *Correio* (os alunos postarão mensagens divulgando o *Link* da sua página pessoal, convidando os colegas para visitá-la).

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

**15º MÓDULO – Presencial e EAD****Avaliação final**

<b>Duração</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
01 encontro e 01 semana	180 minutos	04/12/2009	11/12/2009

**Ementa:**

A avaliação dos trabalhos será feita das seguintes formas: participação nas atividades propostas e desenvolvidas no laboratório de informática; participação nas aulas de Língua Portuguesa com a professora regente da turma; análise das produções escritas realizadas, atentando-nos para as características do gênero discursivo estudado, bem como para a utilização proficiente dos marcadores linguísticos temporais. Esse momento é importante para avaliarmos nossas ações, propostas e resultados, podendo culminar em possíveis modificações futuras.

**Objetivos:**

- ✓ avaliar a aprendizagem dos alunos;
- ✓ avaliar o Curso ministrado, seus pontos negativos e positivos.

**Ferramenta utilizada:**

- ✓ *Avaliações.*

**Recursos materiais e humanos necessários:**

- ✓ professora laboratorista para atendimento dos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática disponível aos alunos em horário extra turno;
- ✓ laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*.

## **ANEXO 2**

Campinas, 25 de abril de 2009.

À Secretaria Municipal de Educação

Anair Valênia Martins Dias é doutoranda no Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e tem trabalhado sob minha orientação desde 2008. Sua pesquisa enfoca uma questão super relevante para o ensino no contexto atual, visto que trata de discutir a inclusão das novas tecnologias em práticas de pedagógicas da aula de Língua Portuguesa.

Muito tem se falado sobre a necessidade de preparar os alunos para os novos letramentos, que hoje surgem na *Internet*, e também sobre as vantagens que a tecnologia pode trazer para as práticas letradas tradicionais. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que ousam refletir sobre essas questões a partir de propostas aplicadas. Estudos centrados em práticas concretas de ensino podem trazer grandes contribuições para entendermos as possibilidades e os entraves que precisam ser contornados de modo a incluir as tecnologias de forma mais produtiva nas atividades de ensino de línguas materna e estrangeira.

Como orientadora tenho me preocupado com essas questões desde 1999 e fui responsável pela implantação da área Linguagem e Tecnologias no Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Unicamp, área na qual se insere a pesquisa.

Dessa forma, considero o trabalho da pesquisadora acima citada um caminho bastante promissor para obtermos parâmetros de referência que norteiem e motivem o professor para o uso de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa. Entendo também que as atividades propostas trarão também grandes benefícios pedagógicos para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que participarão nessa experiência, que servirá de base para reflexões de cunho empírico da tese em desenvolvimento.

Ressalto, portanto, a importância teórica e aplicada da pesquisa e agradeço antecipadamente o apoio que viabilizará a realização do estudo empírico.

Atenciosamente,

---

Assinatura Orientadora

## **ANEXO 3**

## **SUMÁRIO DAS DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª A 8ª SÉRIES, DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA**

### **APRESENTAÇÃO**

#### **1. INTRODUÇÃO**

#### **2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

##### 2.1. Objetivos do ensino da língua

##### 2.2. Concepção de linguagem

##### 2.3. A variação linguística e o ensino da língua materna

#### **3. METODOLOGIA**

##### 3.1. Tipos de ensino da língua

#### **4. CONTEÚDOS DISCIPLINARES**

##### 4.1. Produção de textos

###### 4.1.1. Considerações sobre a produção de textos

###### 4.1.2. Atividades fundamentais

##### 4.2. Leitura

###### 4.2.1. Concepção de leitura

###### 4.2.2. Perspectiva social da leitura

###### 4.2.3. Leitura diversificada

###### 4.2.4. Atividades de leitura

###### 4.2.4.1. Leitura de textos variados

###### 4.2.4.2. Textos reveladores da função

###### 4.2.4.3. Textos informativos

###### 4.2.4.4. Textos formativos

###### 4.2.4.5. Textos literários

###### 4.2.4.6. Tipos de textos literários

###### 4.2.5. Objetivos

###### 4.2.6. Papel do professor

##### 4.3. Leitura e produção de texto

###### 4.3.1. Atividades fundamentais

##### 4.4. Léxico e vocabulário

###### 4.4.1. Introdução

###### 4.4.2. Aquisição e aprendizagem

###### 4.4.3. O sentido das palavras

###### 4.4.4. Atividades fundamentais

##### 4.5. Gramática

###### 4.5.1. Concepção de gramática

###### 4.5.2. Relação com a leitura, a produção de texto e o léxico

#### **5. ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

##### 5.1. Alfabetização e letramento

##### 5.2. Alfabetização em sala de aula

###### 5.2.1. O trabalho com o nome próprio da criança

#### **6. ORALIDADE E ESCRITA, UM TRABALHO CONSTANTE E SIGNIFICATIVO PARA A VIDA DO ALUNO**

##### 6.1. A linguagem escrita

##### 6.2. A linguagem oral

- 6.3. O domínio da linguagem
- 6.4. Como podemos formar leitores críticos
- 7. LISTAGEM DE CONTEÚDOS DISCIPLINARES
- 8. BIBLIOGRAFIA



## **ANEXO 4**

# TUTORIAL

## Instruções básicas sobre o funcionamento do AVA

Esta página apresenta informações gerais sobre o ambiente TelEduc. Suas ferramentas são apresentadas e seus propósitos de utilização são explicitados.

### Autenticação de acesso

O ambiente possui um esquema de autenticação de acesso aos cursos. Para que formadores, coordenadores, alunos, convidados e visitantes tenham acesso ao curso é preciso que se tenha uma senha e uma identificação pessoal (login), ambas solicitadas ao participante sempre que ele acessar o curso.

Atenção! Para garantia da integridade das informações armazenadas no curso é imprescindível sair do navegador (Mozilla/Opera/Netscape Navigator/Microsoft Internet Explorer) ao terminar uma sessão de acesso.

### Página de entrada do curso

A página de entrada do curso é dividida em duas partes. À esquerda estão as ferramentas que serão utilizadas durante o curso e, à direita, é apresentado o conteúdo correspondente àquela determinada ferramenta selecionada na parte esquerda.

Ao entrar no curso é apresentado o conteúdo da ferramenta " Agenda" que contém informações atualizadas, dicas ou sugestões dos formadores para os alunos. Esta página funciona como um canal de comunicação direto dos formadores com os alunos. Nela são colocadas informações que seriam fornecidas normalmente no início de uma aula presencial. O conteúdo de "Agenda" é atualizado de acordo com a dinâmica do curso.

### Ferramentas do ambiente

#### Estrutura do Ambiente

Contém informações sobre o funcionamento do ambiente TelEduc.

#### Dinâmica do Curso

Contém informações sobre a metodologia e a organização geral do curso.

#### Agenda

É a página de entrada do ambiente e do curso em andamento. Traz a programação de um determinado período do curso (diária, semanal etc.).

#### Avaliações

Lista as avaliações em andamento no curso.

#### Atividades

Apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso.

### **Material de Apoio**

Apresenta informações úteis relacionadas à temática do curso, subsidiando o desenvolvimento das atividades propostas.

### **Leituras**

Apresenta artigos relacionados à temática do curso, podendo incluir sugestões de revistas, jornais, endereços na Web etc.

### **Perguntas Frequentes**

Contém a relação das perguntas realizadas com maior frequência durante o curso e suas respectivas respostas.

### **Enquetes**

Ferramenta para criação de enquetes

### **Exercícios**

Ferramenta para criação/edição e gerenciamento de Exercícios com questões dissertativas, de múltipla-escolha, de associar colunas e de verdadeiro ou falso.

### **Parada Obrigatória**

Contém materiais que visam a desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo do curso.

### **Mural**

Espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso.

### **Fóruns de Discussão**

Permite acesso a uma página que contém tópicos em discussão naquele momento do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens.

### **Bate-Papo**

Permite uma conversa em tempo real entre os alunos do curso e os formadores. Os horários de bate-papo com a presença dos formadores são, geralmente, informados na "Agenda". Se houver interesse do grupo de alunos, o bate-papo pode ser utilizado em outros horários.

### **Correio**

Trata-se de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente. Assim, todos os

participantes de um curso podem enviar e receber mensagens através desse correio. Todos, a cada acesso, devem consultar seu conteúdo a fim de verificar as novas mensagens recebidas.

### **Grupos**

Permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas.

### **Perfil**

Trata-se de um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se "conhecer a distância" visando ao desenvolvimento de ações de comprometimento entre o grupo. Além disso, favorece a escolha de parceiros para a realização de atividades do curso (formação de grupos de pessoas com interesses em comum).

### **Diário de Bordo**

Como o nome sugere, trata-se de um espaço reservado para que cada um possa registrar suas experiências ao longo de sua participação no curso: sucessos, dificuldades, dúvidas, anseios visando a proporcionar meios que desencadeiem um processo reflexivo a respeito do seu processo de aprendizagem. As anotações pessoais podem ser compartilhadas ou não com os demais. Em caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como outro meio de comunicação.

### **Portfólio**

Nessa ferramenta, os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Conforme a definição de compartilhamento, todo participante pode ver os demais portfólios e comentá-los se assim o desejar.

### **Acessos**

Permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.

### **Intermap**

Permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso.

### **Configurar**

Permite alterar configurações pessoais no ambiente tais como: senha, idioma e notificação de novidades.