



MELINA APARECIDA CUSTODIO

**PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E
CULTURAS DA JUVENTUDE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

**CAMPINAS,
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MELINA APARECIDA CUSTODIO

**PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E
CULTURAS DA JUVENTUDE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roxane Helena Rodrigues Rojo

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de mestra em linguística aplicada, na área de Língua Materna.

CAMPINAS,
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO – CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

C969p Custodio, Melina Aparecida, 1986-
Produção escrita na escola, novas tecnologias e
culturas da juventude: diálogos possíveis / Melina
Aparecida Custodio. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

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

1. Aprendizagem. 2. Letramento. 3. Práticas
colaborativas de escrita. 4. Linguagem e cultura. 5.
Juventude. 6. Tecnologia da informação e comunicação. 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: Written production in school, new technologies and youth
cultures: possible dialogues.

Palavras-chave em inglês:

Learning

Literacies

Collaborative writing practices

Language and culture

Young adults

Information and communication technology

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Jacqueline Peixoto Barbosa

Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Data da defesa: 26-04-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

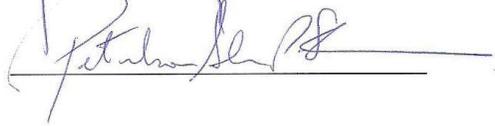
Roxane Helena Rodrigues Rojo

Jacqueline Peixoto Barbosa

Petilson Alan Pinheiro da Silva







Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP
2013

*Ao professor Xicão, pelo exemplo de
competência, de amor ao aprendizado e ao
ensino da língua portuguesa liberta de
todos os engessamentos
didáticos/disciplinares que pudessem
apagar a sua importância em todas as
formas de ser humano.*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Roxane Rojo, minha orientadora, pela paciência, orientação e oportunidade de realização de um sonho acadêmico e profissional.

À Profa. Denise Bértoli Braga, pelos comentários, pela prontidão e apoio incondicional a todas as questões que privilegiam o ensino.

À Profa. Marilda Cavalcanti, pelas reflexões que possibilitaram o encaminhamento desta pesquisa.

À Profa. Jacqueline Peixoto Barbosa, pelos apontamentos indispensáveis à continuidade deste trabalho.

Ao Prof. Petrilson Alan Pinheiro da Silva, pela análise crítica e cuidadosa, pelas sugestões que viabilizaram o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A Miguel, a Claudio e a Rose pela presteza, pelo cuidado e pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

A Ana Amélia, a Lilian, a Dáfnie e a Aroldo pelos cafés, pelas revisões, por suportarem bravamente todos os meus lamentos, por me apoiarem incansavelmente e, sobretudo, pelo forte laço de amizade que resistiu às minhas frequentes ausências.

A Marisa, a Nélida, a Aleksandro, a Diógenes, a Mauro Scaglia e a Soraia pelo apoio incondicional, pela confiança em meu trabalho.

A Osmar e a Luciana pelos socorros prestados às traduções.

A Adolfo, a Marcela, a Gabi, por sempre garantirem meu bem-estar, tanto físico quanto psicológico.

A Olívia, pela paz concedida em cada olhar.

Aos meus alunos, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hanna Arendt (1972)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os registros gerados pela ferramenta digital *Google Docs*, conectada à internet, de práticas colaborativas de escrita de grupos de alunos do oitavo ano do segundo ciclo do ensino fundamental. Tais alunos estiveram envolvidos em uma proposta de produção colaborativa digital do gênero tragédia em escola privada da cidade de Campinas, SP. Como se trata de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada, a construção do *corpus* tem como objetivo geral compreender possíveis relações entre as práticas letradas de jovens no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa de texto escrito e, assim, inferir quais ganhos a exploração dessas relações podem trazer ao ensino-aprendizado da escrita na escola. Os objetivos específicos do trabalho compreendem identificação e interpretação das relações colaborativas nas *multicamadas* de cada texto estudado; análise de convergências de linguagens na composição do texto – multissemiose; e identificação e análise do repertório de textos que compõem a coleção de objetos culturais dos alunos em questão. Guiado pela perspectiva enunciativa da linguagem de Mikhail M. Bakhtin, este trabalho tem como base teórica concepções de letramento que envolvem sobretudo as práticas significativas de uso de linguagens em contexto de desenvolvimento e expansão de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nessa linha, discute também culturas da juventude relacionadas ao espaço virtual e práticas colaborativas no contexto da *aprendizagem social* e no processo de *produsagem*. Nesse quadro, a análise dos dados aponta que o contexto digital colaborativo online afeta mais intensamente o gênero do discurso proposto apenas em dois, dos três grupos analisados, nos quais o direcionamento temático é bastante influenciado pelas referências feitas pelos integrantes dos grupos, a partir de links de gêneros diversos como letras de canções, verbetes, imagens estáticas etc. Nesses dois grupos, o uso dos gêneros da coleção cultural desses sujeitos como material para transformação (de acordo com os princípios da *produsagem*) mostra-se como uma motivação para o engajamento e persistência dos integrantes na produção da atividade proposta. Contudo, um dos grupos não apresenta trabalho colaborativo e poucas referências explícitas a enunciados que formam o repertório cultural de seus integrantes, tornando clara a questão de que o emprego de novas tecnologias não garante a ocorrência de novos letramentos. O presente estudo destaca, sobretudo, que as experiências dos alunos na esfera virtual orbitam em torno de enunciados constituídos por diferentes linguagens para diferentes propósitos. E, dessa forma, assinala a importância da valorização das coleções dos alunos para garantir o aprendizado efetivo na escola sem escamotear as questões sociais e culturais imbricadas nos mais diversos usos da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; colaboratividade; culturas da juventude, novos letramentos; práticas colaborativas de escrita.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze collaborative writing practices of groups of students who were attending the eighth year of the second cycle of basic education at a private school located in Campinas, São Paulo, Brazil. The data were collected through the use of the digital tool *Google Docs*, which is available on the internet. Therefore, through the use of this digital tool, the students had to engage in a digital collaborative production in order to write the discourse genre “tragedy”. Once this is a qualitative research with interpretative procedures in the field of Applied Linguistics, the construction of the general corpus aimed to understand possible relationships between literacy practices of young students in virtual spaces and the influence of this repertoire in the collaborative production of written texts and thus infer which profits the exploitation of these relationships can bring to teaching and learning of writing in school. The specific goals consist of: identifying and interpreting the collaborative relationships in the multilayers of each studied text; to analyze the convergence of different forms of language in text composition (multissemiosis), and identifying and analyzing the repertoire of texts that comprise the student’s collection of cultural objects. Guided by Bakhtin’s concept of language as a living dialogue, this work is based on theoretical conceptions of literacy practices that involve particularly meaningful uses of language in the context of development and expansion of new Information and Communication Technologies (ICTs). Along this line, it also discusses youth-related virtual space cultural and collaborative practices in the context of social learning and the process of produsage. In this framework, data analysis has disclosed that the online collaborative digital environment affected the production of the proposed discourse genre, more intensely, it affected two of the three studied groups. In these two groups, the thematic direction was heavily influenced by the group members’ references, from links of various genres such as song lyrics, online encyclopedia entries and still images etc. In both groups, the use of genres from these cultural subjects’ collection as material for transformation (according to the principles of produsage) proved to be a motivation to engage and persist in the production of the proposed activity. However, it has been observed that one of the groups showed little collaborative work and few references to utterances that are part of the cultural repertoire of its members, making it clear that the use of new technologies does not guarantee the occurrence of new literacies. This study has especially highlighted that students’ experiences in the virtual sphere orbit around utterances composed of different languages for different communication purposes. Moreover, it emphasizes the importance of valuing students’ collections in order to ensure effective learning in school without concealing the social and cultural issues intertwined in the various uses of language.

KEYWORDS: learning, youth cultures, new literacies, collaborative writing practices.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Gênero do Discurso.....	30
Figura 2 – Flexibilidade dos enunciados no gênero do discurso.....	31
Figura 4 – Grupo 1 – Colaboratividade e função metapragmática.....	83
Figura 3 – Grupo 1 – Colaboratividade e função metapragmática (captura de tela).....	83
Figura 5 – Grupo 1 – Função metapragmática: ortografia	84
Figura 6 – Print Screen do primeiro link do grupo 1	88
Figura 7 – Print Screen do segundo link do grupo 1	88
Figura 8 – Print Screen do terceiro link do grupo 1	90
Figura 9 – Grupo 2 – Função metapragmática: ortografia I.....	94
Figura 10 – Grupo 2 – Função metapragmática: erros de digitação I	95
Figura 11 – Grupo 2 – Função metapragmática: ortografia II.....	95
Figura 12 – Grupo 2 – Função metapragmática: erros de digitação II.....	95
Figura 13 – Print Screen de link do grupo 2.....	100
Figura 14 – Grupo 3 – Colaboratividade: divisão de tarefas.....	102
Figura 15 – Grupo 3 – Função metapragmática: revisão.....	103
Figura 16 – Grupo 3 – Imagem do exemplo 26.....	105
Figura 17 – Grupo 3 – Finalização do trabalho.....	107
Figura 18 – Print Screen do primeiro link do grupo 3.....	108
Figura 19 – Print Screen do segundo link do grupo 3	109
Figura 20 – Print Screen do terceiro link do grupo 3	110
Figura 21 – Print Screen do quarto link do grupo 3	111
Figura 22 – Print Screen do quinto link do grupo 3	112
Quadro 1 – Diferenças entre Mentalidade 1.0 e Mentalidade 2.0	16
Quadro 2 – Tempos de mudanças e possibilidades estratégicas	22
Quadro 3 – As etapas da proposta de produção escrita	68
Quadro 4 – Tragédias – Temas.....	71
Quadro 5 – Tragédias – Versões no <i>Google Docs</i>	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: LETRAMENTO(S)	7
1.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	7
1.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	20
1.3 LETRAMENTOS E GÊNEROS DO DISCURSO	28
CAPÍTULO 2: ESCRITA COLABORATIVA DIGITAL	33
2.1 CULTURAS DA JUVENTUDE E OS MULTILETRAMENTOS	34
2.2 CIBERESPAÇO, COMUNIDADES VIRTUAIS, INTELIGÊNCIA COLETIVA E AUTORIA	41
2.3 A COLABORATIVIDADE DIGITAL NA APRENDIZAGEM SOCIAL	46
2.4 A ESCRITA COLABORATIVA COMO PRODUSAGEM	50
2.5 A FUNÇÃO METAPRAGMÁTICA COMO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO	56
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA	59
3.2 UMA PESQUISA QUALITATIVA: A PESQUISA BASEADA EM DOCUMENTOS	62
3.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS	65
3.4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	67
3.5 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CORPUS	75
4.1 GRUPO 1: “O SERVO DE SATÃ”	75
4.2 GRUPO 2: “MORTE EM UMA VIAGEM”	92

4.3 GRUPO 3: “O ÚLTIMO BEIJO”	101
4.4 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
Anexo 1 – Proposta de produção de texto	129
Anexo 2 – Texto integral: Grupo1	133
Anexo 3 – Texto integral: Grupo 2.....	155
Anexo 4 – Texto integral: Grupo 3.....	171
Anexo 5 – Prova Mensal de Redação do Mês de Outubro.....	199
Anexo 6 – Prova Mensal de Redação do Mês de Novembro	201
Anexo 7 – Grade de Correção de Redação.....	205
Anexo 8 – Termo de consentimento de utilização dos dados.....	207

INTRODUÇÃO

1. Motivação e Justificativas

Segundo Soares (2002), a linguística no Brasil, desde os anos 1980, tem fortemente contribuído ao ensino de Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar. Desde então, ocorreram mudanças significativas, ainda em curso. A sociolinguística contribuiu ao reconhecimento das diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a norma-padrão ensinada pela escola. Os estudos descritivos da língua portuguesa problematizaram o ensino de gramática prescritiva. A linguística textual trouxe uma nova maneira de tratar o texto, um novo olhar para o texto.

Para a autora, atualmente, são ainda maiores as contribuições da pragmática, da teoria da enunciação e da análise de discurso, uma vez que trabalham com uma concepção de língua enquanto sistema simbólico relacionado à sua situação de produção: o contexto sócio-histórico de uso da língua, as relações sociais e culturais entre os falantes, os lugares de onde se fala e as relações de poder aí imbricadas, os já ditos e as relações intertextuais. Com isso, temos a dimensão da importância das pesquisas nas ciências linguísticas para, na educação formal, trilhar caminhos efetivos de ensino e de aprendizado dos usos da língua em contextos diversos.

Com o desenvolvimento e a expansão das novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs), é cada vez mais frequente a circulação e a produção de textos multissemióticos, fato que atesta o que já era evidente: a língua não produz sentido sozinha. Os enunciados que fazem parte do cotidiano dos jovens, na grande maioria das vezes, são produtos de tecnologias que hibridizam linguagem verbal, imagens e melodias em uma relação de multiplicidade de sentidos. Os processos globalizantes cada vez mais frequentes e impulsionados pela rede mundial de computadores também trazem à tona a diversidade cultural nos modos de produzir e atribuir significados.

Diante dessa realidade, tratar o texto somente em sua constituição verbal é ignorar a dimensão das práticas significativas de usos de linguagens em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, para atender a propostas de ensino cujo objetivo seja

compreender a leitura e a escrita em situações autênticas, é necessária a análise da complexa relação entre cultura e tecnologia que perpassa toda a sociedade contemporânea.

É importante destacar que o trabalho com novas tecnologias, com cultura local e global, para a realização de letramentos múltiplos, são diretrizes reiteradas em vários momentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa. Têm sido também temas problematizados com frequência nas discussões acadêmicas e institucionais contemporâneas sobre ensino de línguas.

Frente a isso e à explosão de enunciados formados por diferentes linguagens em múltiplos contextos, a tarefa de selecionar textos e contextos para trabalhar no âmbito escolar torna-se bastante complexa – e é exatamente essa complexidade que desencadeou os objetivos deste trabalho.

Nele, meu propósito foi sondar como meus alunos, dos quais era professora de Língua Portuguesa, realizariam uma atividade um pouco deslocada das práticas de produção de texto rotineiras – caracterizadas como individuais e sem acesso a qualquer material de consulta em um limite de 50 minutos (uma aula) –, para uma atividade em grupo, realizada em ferramenta digital propícia ao trabalho colaborativo, em um limite de tempo de um bimestre, na qual as experiências culturais deles poderiam constituir materiais a serem transformados para o cumprimento da tarefa. Os meus interesses consistiam em observar se a colaboratividade ocorreria e, se sim, de que modo. Além disso, pretendia observar também os gêneros do discurso em jogo nas suas vivências culturais e, então, elaborar uma reflexão sobre como o ambiente virtual, o trabalho coletivo e esses gêneros poderiam ser articulados para propiciar um aprendizado mais aprofundado e significativo de usos da linguagem junto aos alunos, de maneira geral.

Esse trabalho compreendeu a produção do gênero tragédia, em grupos de, em média, quatro alunos em ferramenta digital – *Google Docs*¹ – conectada à internet. Os registros gerados por essa ferramenta formaram o material de análise a partir do qual geramos os dados deste estudo.

¹ No fim de 2012, a essa ferramenta mais opções de configuração foram adicionadas e, de *Google Docs*, passou a ser chamada de *Google Drive*.

2. Objetivo geral e objetivos específicos

O **objetivo geral** deste trabalho consiste em compreender possíveis relações entre as práticas letradas de jovens no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa de texto escrito e, assim, inferir quais ganhos a exploração dessas relações podem trazer ao ensino-aprendizado da escrita na escola.

Os **objetivos específicos** consistem em:

- Identificar e interpretar as relações colaborativas nas *multicamadas* de cada texto estudado;
- Analisar convergências de linguagens na composição do texto – multissemiótica; e
- Identificar e analisar o repertório de textos que compõem a coleção de objetos culturais dos alunos em questão.

Para tanto, as seguintes questões nortearão a análise dos dados:

- I. Como as interações (intervenções e diálogos) entre os colaboradores constroem um saber relacionado à produção de texto escrito?
- II. Como o contexto digital colaborativo *online* afeta a configuração dos textos no gênero do discurso proposto?
- III. Como se caracteriza a coleção de gêneros do discurso dos participantes envolvidos neste trabalho, a partir das indicações dos alunos durante o processo de produção colaborativa de texto?
- IV. Quais os efeitos de sentido da multissemiótica na composição dos textos?

3. A organização do trabalho

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, trilhamos o percurso das principais acepções de leitura e escrita, pautadas nas noções de alfabetização, alfabetismos e letramento(s). Em seguida, mobilizamos as principais discussões sobre os letramentos, no plural, que envolvem inclusive o atual contexto de ascensão de novas tecnologias de informação e de comunicação. Para elaborar uma reflexão acerca da pertinência e da necessidade de trabalhar com esses novos letramentos na educação formal, apresentamos as propostas da *Pedagogia dos Multiletramentos*, de Kalantzis e Cope (2006). Nessa linha, problematizamos as questões de multiculturalidade imbricadas nesse contexto e explicitamos a concepção de linguagem que guia este trabalho, situado na perspectiva enunciativa da linguagem de Mikhail M. Bakhtin.

No segundo capítulo, delineamos um panorama geral dos princípios que regem as culturas da juventude em ambiente digital, com a finalidade de melhor compreender as práticas letradas dos sujeitos envolvidos na produção de nossos dados. Elencamos também, nessa seção, as principais características do espaço virtual relacionadas ao processo criativo, como as noções de *comunidade virtual*, *inteligência coletiva* e *autoria*. Em seguida, abordamos os princípios da *aprendizagem social* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) que apontam a importância das propostas de ensino situado e o ambiente virtual como lugar de oportunidades para a exploração de contextos autênticos para cumprir esse objetivo. A seguir, explicitamos a descrição do processo criativo no espaço virtual a partir da noção de *produsagem*. Destacamos que essa última concepção de trabalho colaborativo guiou a produção da proposta que gerou os documentos analisados nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o quadro metodológico em que se insere este trabalho. Nesse momento, discutimos os princípios da pesquisa documental, descrevemos o modo e o contexto da geração dos dados e explicitamos a constituição do *corpus*.

Enfim, no quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados, fundamentada nas discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas nos capítulos anteriores. Nesse momento, direcionamos o nosso olhar tanto para as estratégias dos alunos que contribuíram para o melhor desenvolvimento do texto no gênero solicitado na proposta escolar quanto

para aqueles aspectos que se mostraram problemáticos, criando impasses ao aprendizado dos usos da linguagem em jogo.

Esperamos que este trabalho contribua para a construção de propostas de ensino de línguas e de linguagens que possam ser significativas para os jovens que integram nossas escolas, possibilitando, dessa forma, o aprendizado da língua na relação com outras linguagens, em situações de diálogos difíceis entre uma cultura e outra.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO(S)

Neste capítulo, reconstituímos o percurso das principais concepções de práticas de leitura e escrita que se configuraram como a nascente e o escopo do conceito de letramento(s). Para tanto, inicialmente, mobilizamos a noção de alfabetização e, em seguida, a acepção de alfabetismo(s), a partir de Soares (2003[1985]; 2003[1995]), e suas implicações para o ensino e a teoria, segundo Rojo (2009). A seguir, diferenciamos os conceitos de alfabetismo e letramento(s), abordamos as principais concepções de letramento(s) presentes no campo da Linguística Aplicada, desde a divulgação, no Brasil, dos estudos de Street e grupo (NEL – Novos Estudos do Letramento) por Kleiman (1995), na década de 1990, até as discussões mais recentes.

Em seguida, tratamos dos Novos Letramentos (segundo LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE 1996, 2006), concluindo o capítulo com uma breve reinterpretação bakhtiniana dessas últimas abordagens.

Nosso propósito, aqui, é compreender os novos desafios lançados ao ensino da leitura e da escrita em um momento de explosão de textos multissemióticos em contextos de usos de novas tecnologias bastante complexas quando comparadas às tradicionais tecnologias empregadas na escola na Educação Básica: a caneta e o papel.

1.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Múltiplas informações, bate-papos, redes sociais, (re)criação colaborativa e compartilhada, fluxos descentralizados de mensagens políticas são algumas poucas práticas proporcionadas e intensificadas pela expansão das TICs², sobretudo pela Internet, e que permeiam o cotidiano ainda mais intensamente quando se trata de público jovem. É

² Tecnologias de informação e comunicação.

interessante notar como, em todas essas atividades, a escrita, de diferentes formas, está sempre presente e ligada a outras semioses, diferentes sistemas de signos, para criar sentidos vinculados a diferentes culturas — valorizadas ou marginalizadas.

Frente a esse panorama, mobilizar análises da escrita na sua relação com a vida social e cultural é extremamente importante para a compreensão de seus novos usos. Para tanto, é indispensável a discussão sobre os letramento(s), cuja trajetória inicial está fortemente relacionada às concepções de alfabetização e alfabetismo(s).

De acordo com Magda Soares (2003[1985], p.15), *alfabetização* é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora chama-nos a atenção para a duplicidade de significado dos verbos *ler* e *escrever* nessa concepção. Esses verbos podem ser entendidos ora como codificação e decodificação da língua, uma *mecânica* da relação grafema-fonema ou, ainda, como atribuição e produção de significados para/na língua escrita, “um processo de compreensão/expressão de significados” (SOARES, 2003[1985], p.16). Esses significados dos verbos *ler* e *escrever* instauram um *debate básico* nos estudos de alfabetização: o dos métodos – *método fônico de alfabetização*, sustentado pela primeira significação e *método global de alfabetização*, sustentado pela segunda significação.

Soares (2003[1985]) destaca que um ou outro significado de *ler* e *escrever*, um ou outro método de alfabetização, não pode ser considerado verdadeiro ou falso por si; o fato é, segundo a autora, que ambos os significados devem participar do processo de alfabetização, pois sem a aprendizagem da relação grafema-fonema e a compreensão do que é lido/escrito não é possível alcançar a compreensão e a expressão na modalidade escrita. Tampouco será efetivo esse aprendizado se não se abordarem as habilidades mínimas para os usos da língua escrita para a atribuição e produção de sentidos. É importante ressaltar também que os métodos consideram a alfabetização como um processo individual e, dessa forma, desconsideram a natureza social da leitura e da escrita.

Com isso, muitas pessoas, mesmo alfabetizadas, não necessariamente adquirem competências para o uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas. E é justamente para elencar e medir essas habilidades necessárias ao uso que o conceito de *alfabetismo* é delineado. Sobre isso, Soares (2003[1985]) destaca o reconhecimento da complexidade dos

processos – complementares, mas muito diferentes – de leitura e de escrita e a sua dimensão social, que se configuraram como um deslocamento importante nessa área de estudos: “o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais³” (SOARES, 2003[1995], p. 33). Contudo, frente à diversidade social, cultural e histórica dos diferentes contextos, atestada principalmente pelos estudos antropológicos, sociológicos e etnográficos, limitar alfabetismo a um único conceito mostrou-se simplista e improdutivo. Desse modo, a noção de alfabetismo é desdobrada em *níveis de alfabetismo*, que envolvem tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita, e são medidos em exames individuais e pesquisas nacionais como o *INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional*⁴, que leva em consideração também um conjunto de habilidades matemáticas:

Os níveis de alfabetismo funcional são:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas

³ Ênfase da autora.

⁴ “O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento e desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. (Disponível em <http://www.ipm.org.br> . Acesso em 04 de julho de 2012).

partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por, acesso em 04 de julho de 2012)

É visível a abordagem individual e cognitivista da concepção de *alfabetismo*, pautada na medição de habilidades, sem a exploração de práticas de leitura e escrita situadas em contextos significativos para um grupo ou outro. É pertinente destacar também que o ensino da leitura e da escrita na escola em que os dados desta pesquisa foram gerados está centrado nas habilidades previstas pelo alfabetismo. Em sua maioria, as atividades têm como objetivo a avaliação da habilidade pela habilidade, leitura e produção de texto estão voltadas à atribuição de nota de acordo com o cumprimento ou não dos objetivos em jogo, tais como compreensão da proposta de produção de texto e capacidade de articular informações de maneira clara e coesa. Dessa forma, alheias às práticas de leitura e escrita significativas para o alunado, as atividades orbitam em torno dos alfabetismos.

Segundo Rojo (2009, p. 98), na década de 1980, no Brasil, “*alfabetismo e letramento* (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos”. Contudo, a autora chama-nos a atenção para a distinção entre esses termos:

Alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Segundo Soares (2004), o termo *letramento* foi empregado a partir da década de 1980, como tradução do termo *literacy* da língua inglesa. No Brasil, a palavra *letramento* foi usada pela primeira vez por Mary Kato, com o propósito de diferenciar o processo

individual da escrita (alfabetização) do processo social de contato com a cultura escrita (KLEIMAN, 1995).

Soares (2004, p. 15) considera *letramento* como “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

Diferentemente de Soares (2004), Kleiman (1995) afirma que um sujeito pode ser considerado letrado, mesmo sem ser alfabetizado, pois, para a autora, o conhecimento da cultura escrita ocorre independentemente da alfabetização. Uma criança, mesmo sem ser alfabetizada, participa de eventos do mundo da escrita e compreende as estratégias orais de leitura quando ouve a leitura de uma estorinha antes de dormir, tal como exemplifica. Para Kleiman (1995, p. 18-19), letramento é “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

A concepção de letramento de Kleiman (1995) é, sobretudo, embasada nos Estudos do Letramento de Street e grupo – Barton; Gee; Hamilton; entre outros –, cujos trabalhos são por ela inicialmente divulgados no Brasil, na década de 1990.

Street (1984), ao propor “novos” estudos do letramento, distingue duas abordagens possíveis do letramento, a partir de dois modelos de análise descritos por ele: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O autor define o *modelo autônomo de letramento* como uma abordagem da escrita desvinculada de seu contexto de sua produção, como um processo neutro, concepção segundo a qual há apenas uma forma do letramento a ser desenvolvida, que está relacionada ao progresso e ao avanço de uma sociedade. Nesse modelo, configura-se a crença de que as práticas de leitura e escrita são formas de melhorar capacidades cognitivas, as perspectivas econômicas e sociais dos menos privilegiados.

Muitos trabalhos empíricos e etnográficos que compararam estratégias de resolução de problemas entre grupos letrados e não letrados elegeram os grupos letrados, — que detinham as habilidades previstas pelo letramento escolar (abstração, classificação, categorização e raciocínio dedutivo lógico) —, como mais desenvolvidos que os grupos não-letrados, cujas estratégias estavam atreladas às formas de resolução de problemas características da cultura destes grupos (LURIA, 1976; GOODY, 1977; OLSON, 1983; *apud* KLEIMAN, 1995). Scribner e Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 1995) retomam essas

considerações e apontam, a partir de suas pesquisas, que o “saber dizer”, ou seja, capacidade de verbalizar os processos de uma tarefa, é um conhecimento privilegiado pelo letramento escolar e, por isso, caracteriza o grupo de sujeitos letrados que frequentaram a escola. Diante disso, eleger uma habilidade promovida por um letramento específico como parâmetro para julgar habilidades desenvolvidas em outros letramentos culmina em juízos de valor que acabam por impulsionar considerações preconceituosas. E isso é um exemplo de adoção do modelo *autônomo de letramento* que se sustenta em torno dos mitos de letramento como provedor de desenvolvimento cognitivo (tal como aponta o estudo de Scribner e Cole (1981) já citado), da dicotomização entre a oralidade e a escrita (a oralidade, contrariamente à escrita, nessa abordagem, é necessariamente informal e não planejada) e da proposição de qualidades intrínsecas à escrita, já que a leitura e a escrita promoveriam desenvolvimento cognitivo, progresso social e econômico, seja aos indivíduos seja às sociedades que dela se valem.

Como alternativa a esse modelo, Street (1984) propõe o que chama de *modelo ideológico de letramento*, para o qual as práticas de letramento, *social e culturalmente determinadas*, são diversas e participam das estruturas de poder em uma sociedade. Nesse modelo, as concepções e práticas de leitura e de escrita estão relacionadas a contextos sociais e culturais específicos. Mesmo orbitando em torno da escrita, esse modelo não ignora a oralidade e leva em consideração as estratégias de escrita veiculadas na fala, como na contação de histórias, *evento de letramento* frequente em diferentes culturas. Aqui, é necessário apontar que o conceito de *eventos de letramento*, segundo os estudos sociológicos de Shirley Brice Heath (1982, *apud* KLEIMAN, 1995, p. 40), são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Para Barton e Hamilton (2000[1998]), *eventos de letramento* são as formas de interação em que a língua escrita está presente; exemplos disso são cartas pessoais, contação de histórias, jornais televisivos, digitais ou impressos, aula etc. Já *as práticas de letramento* são formas culturais, de modo geral, de usos da escrita em um *evento de letramento* – responder a uma carta pessoal, ouvir uma história, comentar uma notícia entre

os familiares, sintetizar um conteúdo na lousa etc. É importante destacar, ainda segundo os autores, que culturas diferentes, de modo geral, apresentam *práticas de letramento* distintas para um mesmo *evento de letramento*. Ou seja, um mesmo *evento de letramento* decorre de diferentes *práticas de letramento*, de acordo com o contexto cultural em que ocorrem.

Nesta pesquisa, esses conceitos serão importantes para diferenciarmos os episódios de interação entre os alunos e os modos como cada um empregou tecnologias na participação nestes eventos. Assim, os *eventos de letramento* aqui pesquisados constituem a escrita digital colaborativa de texto do gênero tragédia e as formas como os sujeitos se comunicaram na ferramenta *Wiki*, as relações intertextuais que estabeleceram, dentre outras, constituem *práticas de letramento* que analisaremos. É importante destacar, tal como o fazem os autores, que essas *práticas de letramento* norteiam como os sujeitos concebem o respectivo *evento de letramento* com qual estão/estiveram envolvidos.

Em meio a usos cada vez mais diferenciados da escrita, os modelos de letramento *autônomo* e *ideológico* são, mais tarde, repensados pelo próprio autor (STREET, 1996; 2003) e por Gee (1991).

Em seu artigo intitulado “O que é ‘novo’ nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas para o letramento em teoria e prática”⁵, Street (2003) afirma que a noção de *letramentos múltiplos* não é a novidade para os novos estudos do letramento (NEL), uma vez que suas noções formuladas anteriormente de *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento* já consideravam letramento(s), desse modo, no plural. Para o autor, citando Gee (1991) e Street (1985; 1996), esses estudos, mais de dez anos depois dos primeiros textos, representam já uma nova tradição, embasada no *modelo ideológico de letramento*. Esse novo olhar implica no reconhecimento de *múltiplos letramentos* presentes em diferentes momentos, diferentes espaços e em relações diferenciadas de poder, para, assim, identificar letramentos dominantes e letramentos marginalizados na situação pesquisada, a partir de uma abordagem etnográfica. Desse modo, o autor se propõe a repensar teoricamente uma *desromantização* do local, diante de severas críticas ao *modelo de letramento ideológico* como idealizador do local pesquisado, de acordo com Brandt e

⁵ Tradução nossa, do original: “What's ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”.

Clinton (2002, *apud* STREET, 2003, p. 78-80). Outra forte característica do trabalho dos NLS/NEL é um intenso debate de teorias sociais sobre poder, identidade e intertextualidade, somando a isso uma forte preocupação com a educação, formal e informal, e o desenvolvimento de propostas práticas para intervenções na educação regular.

Hull e Schultz (2001), com o principal objetivo de relacionar as experiências das crianças com os letramentos emergentes de seus meios culturais ao aprendizado escolar e à comutação das práticas de letramento necessárias em diferentes contextos, levaram ao campo educacional os propósitos e pesquisas dos NLS/NEL. Esse estudo apontou uma divisão entre letramentos do cotidiano das crianças fora da escola e letramentos trabalhados na escola, segmentação que provoca, de modo geral, o não envolvimento dos alunos com as atividades escolares propostas e culmina na não aprendizagem dos conteúdos escolares. A partir de Dewey (1998[1899]), as pesquisadoras apontam a tensão no contexto escolar ao não envolver a vida prática dos alunos e ao abordar conhecimentos que tampouco podem ser aplicados nas suas práticas cotidianas.

Mais de um século se passou e esses apontamentos de John Dewey (*apud* HULL e SCHULTZ, 2001), célebre filósofo estadunidense do início do século XX, reincidem de forma pertinente em nosso contexto, mesmo com grande distância de espaço e de tempo. A expansão das TICs, principalmente das práticas computacionais com acesso à internet, tem acentuado ainda mais a discrepância entre a vivência dos alunos fora e dentro da escola, que, ao lado das bibliotecas e museus, deixou de ser fonte de informações.

Com o propósito de analisar as *novas práticas de letramento* que emergem desse contexto de expansão e desenvolvimento de novas tecnologias, é cunhada uma outra perspectiva de estudo das práticas de letramento: o estudo dos *novos letramentos*, por autores como Lankshear, Knobel, Gee, entre outros. É importante destacar que, tal como afirmam Lankshear e Knobel (2007), nessa abordagem, o foco na dimensão linguístico-semiótica do texto, tradicionalmente presente na quase totalidade de trabalhos de letramento, é deslocado para o olhar direcionado aos usos sociais e culturais de tecnologias, tal como já faziam Scribner e Cole (1981) ao considerarem *práticas de letramento* como a forma social e padronizada de conhecimento e de usos de tecnologia para realizar uma tarefa. Nessa perspectiva, novas tecnologias mobilizam novos conhecimentos, que incidem

em novas formas de compor um texto, as quais vão muito além do emprego do sistema de escrita alfabética. Para Lankshear e Knobel (2007), outras formas de linguagem podem estar envolvidas nos letramentos. Exemplo disso, segundo os autores, é um trecho codificado de fala levado à internet na forma de *podcast*⁶.

Dessa forma, é importante destacar que, para essa abordagem, letramentos são considerados “maneiras socialmente reconhecidas de geração, comunicação e negociação de conteúdo significativo, por meio de textos codificados em contextos de participação em discursos (ou, como membros do discurso)” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2). *Textos codificados*, segundo Lankshear e Knobel (2007), são textos gerados de uma forma que podem ser recuperados, trabalhados e disponibilizados sem a presença física do autor, são textos transportáveis para outros contextos além daquele de sua produção. Já *conteúdo significativo* é considerado pelos autores como o significado potencial do texto, bastante flexível para diversas ressignificações nas interações com diferentes leitores em diferentes contextos.

Para melhor compreendermos o panorama em que os novos letramentos se situam, Lankshear e Knobel (2007; 2008b; 2011) delinham o tempo presente como marcado por uma nova mentalidade, mais especificamente por *novas tecnologias* e por um *novo ethos*.

Novas tecnologias abrangem tanto o desenvolvimento tecnológico (TICs) e o código binário (combinações de 0s e 1s), os quais permitem diferentes tipos de aplicações em sistemas digital-eletrônicos, dentre eles animações de imagens, sons, o *remixing*⁷, que compõem um amplo conjunto de textos multimodais. Lankshear e Knobel (2007) enfatizam que essas tecnologias compõem práticas culturais protagonizadas por jovens, cujas criações envolvem, principalmente, animações, jogos, músicas, *machinima*, vídeos (AMV, *anime music video*, clipe de imagens e sons geralmente produzidos por fãs - *fanclips*) e escrita de *fanfictions* (criações de fãs), que são disponibilizadas em *sites* como youtube.com/animemusicvideo.org.

⁶ *Podcast* é a denominação de um arquivo de áudio digital, geralmente em formato MP3.

⁷ *Remixing* são recortes, emendas, edições e refeituas de textos diversos em diferentes semioses para a criação de um novo produto.

É importante ressaltar, tal como enfatizam os autores, que o emprego das novas tecnologias nem sempre significa novos letramentos, pois para que o novo, de fato, ocorra é necessário que o emprego do novo material técnico para compor novas práticas esteja assentado em um *novo ethos*, ou seja, em valores, ênfases, prioridades, perspectivas, orientações e sensibilidades diferentes das práticas convencionais de letramento que se estabeleceram durante, ou até mesmo anteriormente, aos períodos de predomínio da impressão e formas de representação analógicas.

Este *novo ethos* refere-se à intensa participação, colaboração e natureza distribuída de práticas formais e informais do cotidiano, realizadas (ou não) a partir de TICs. Essas diferenças entre letramentos convencionais e novos letramentos implicam na produção de uma nova mentalidade associada a um fenômeno sócio-histórico muito mais amplo. No presente momento, duas mentalidades embasam as práticas sociais, uma mentalidade física-industrial — também chamada de Mentalidade 1, pois relaciona-se diretamente com a Web 1.0⁸ — e uma mentalidade *ciberespacial*, também conhecida como Mentalidade 2, diretamente relacionada a Web 2.0⁹. Lankshear e Knobel (2007) destacam que a segunda mentalidade não ignora todos os aspectos da primeira e sim, retoma-os de uma forma mais pluralista e híbrida. No quadro abaixo, podemos observar clara e sinteticamente ambas as mentalidades:

Quadro 1 – Diferenças entre Mentalidade 1.0 e Mentalidade 2.0

Mentalidade 1	Mentalidade 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e de princípios industriais.	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não-materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais.
O mundo é “centrado” e hierárquico.	O mundo “descentrado” e “plano”.
O valor é função da raridade.	O valor é função da dispersão.

⁸ Web 1.0 designa a primeira geração da Internet, caracterizada por um conteúdo pouco interativo que, dessa forma, destinava o usuário ao papel de espectador.

⁹ Web 2.0 é a segunda geração da Internet, com conteúdo mais interativo que possibilita ao usuário ocupar tanto o papel de espectador quanto de produtor de conteúdos de diferentes modalidades: verbal, imagética, sonora.

A produção baseia-se no modelo “industrial”.	Visão “pós-industrial” da produção.
Produtos são artefatos e mercadorias materiais.	Produtos habilitam serviços.
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia).	Foco na influência e na participação contínua.
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação.
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência.	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições.	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e para propósitos específicos	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável.	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança.

(LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 6-7)¹⁰

A Mentalidade 1, própria da geração da Web 1.0, é associada aos princípios que operam no contexto industrial, relacionados à produção de artefatos para consumo, com uma forte divisão entre produtor e consumidor – os produtos são elaborados por especialistas da área, muitas vezes de renome, cuja credibilidade do público garante sua aceitação no mercado.

Já a Mentalidade 2, associada à Web 2.0, está embasada em participação coletiva, colaboração e inteligência distribuída. É definida por uma visão pós-industrial, centrada na disponibilização de serviços, em contrapartida à primeira mentalidade voltada a produtos para o consumo privado. Sobretudo, a Mentalidade 2 desloca a noção de produção da verdade como limitada a especialistas renomados (autoria) para a verdade como um

¹⁰ Tradução de ROJO (2013, no prelo) ROJO, R. H. R. O papel dos materiais didáticos no ensino de línguas (materna e estrangeira). In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). A sair.

produto instável e desenvolvido pela colaboratividade. Exemplo disso é a Wikipedia.org¹¹, uma enciclopédia virtual, que, ao contrário de uma convencional, é produzida de forma colaborativa com poucas e sintéticas regras (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Disso decorre a dispersão em espaços abertos como um valor, em oposição à valorização da escassez, daquilo que é raro, protegido em conchaves. Na Mentalidade 2 também se instaura um dos grandes desafios da escola hoje: uma ordem textual estável, centrada no livro, é deslocada para textos multissemióticos, dispersos e híbridos.

Nesse contexto, Lemke (2010) discute a multimodalidade dos textos produzidos em tempos de novas tecnologias que atesta o que já era fato: a língua não produz sentido isoladamente. Palavras (escritas ou ouvidas) e imagens (estáticas ou em movimento) são componentes de objetos de significação, não em uma relação de somatória de diferentes modos de significação, mas sim em uma relação de multiplicidade – “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura e, da mesma forma, a figura quando colocada ao lado de um texto” (LEMKE, 2010, p. 5). Assim, elementos produzidos em diferentes mídias convergem para produzir o significado de um texto e, por isso, não há *um* letramento, as mentes não se confrontam com um símbolo de cada vez, mas sim, *letramentos multimidiáticos*:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimídia. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010, p. 5).

Lemke (1996; 2010) destaca que os novos letramentos necessários no universo das TICs, os letramentos multimidiáticos, incluem habilidades de autoria multimídia, análise crítica multimídia, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço. Ou seja, as capacidades de leitura e escrita, antes voltadas exclusivamente à escrita, devem ser (re)pensadas para abordar o *poder multiplicador* das

¹¹ Wiki é uma plataforma ou algum outro tipo de software de escrita colaborativa como Wikipedia.org e Writely.com, entre outros (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

semioses que constituem os textos contemporâneos. Para o autor, essa abordagem é urgentemente necessária nas escolas, que ainda estão centradas na escrita como única tecnologia constitutiva do texto.

Tal como já fora mencionado, os jovens são os protagonistas desse *novo ethos*, lançando então à escola o desafio de lidar com essa realidade, já que é constitutiva do universo discente. Lankshear e Knobel (2007) problematizam que o trabalho escolar com leitura e escrita, nesse contexto, não é simplesmente importar um conjunto de novos letramentos para as salas de aula, com base no argumento de que eles são "atraentes" ou porque os alunos que não apresentam sucesso nos letramentos escolares convencionais, podem, apesar disso, ter experiências de sucesso como blogueiros, jogadores e criadores de *fandons* – o que não é irrelevante. Diferente disso, o reconhecimento da natureza e da diversidade dos novos letramentos pela educação deve considerar como essas práticas podem se relacionar aos propósitos da escola.

Nesse sentido, vêm bem a propósito as considerações de Gee (2007 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 13), de que as práticas de novos letramentos, como a escrita de *fanfiction*, de *blogs*, animações, *games*, *machinima*, vídeos de animações (AMV) e afins, devem ser oportunidades de aquisição de conhecimento situado em oposição ao ensino de conceitos, processos e funções de modo descontextualizado. Contrapondo-se à abordagem literal, o ensino situado produz significação sustentada por uma compreensão mais profunda e por competências tanto na esfera do trabalho quanto na esfera escolar, já que os alunos podem experienciar o conhecimento de conteúdo aplicado à vida prática. Para Lankshear e Knobel (2007), o engajamento em técnicas complexas, em linguagens especializadas e a imersão em situações de significação em novos letramentos proporcionam também conhecimentos técnicos e formas de usar as ferramentas digitais que os alunos têm à disposição, habilidades importantes para o presente momento marcado por ascensão e protagonismo de novas tecnologias, inclusive no mundo do trabalho.

Frente a esse panorama, com o objetivo de delinear o currículo escolar contemplando letramentos presentes nas práticas culturais contemporâneas dos jovens, nas demandas da vida pessoal, civil e profissional, em 1996, um manifesto sobre uma *Pedagogia dos Multiletramentos* é publicado pelo Grupo de Nova Londres, na *Harvard*

*Educational Review*¹². Essa foi uma proposta bastante pertinente, uma vez que considerava as práticas de linguagem constituintes do cotidiano do alunado e os novos letramentos que lhes são necessários para o relacionamento com diferentes culturas, com diferentes éticas, sem ignorar a vida profissional.

1.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O conceito de *multiletramentos* articulado pelo Grupo de Nova Londres (formado, principalmente, por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norma Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) aborda especificamente os letramentos recorrentes na atualidade na relação com o papel que a escola deve desempenhar diante das novas demandas da realidade do alunado. Kalantzis e Cope (2006) problematizam o papel da escola na alta modernidade e indicam que essa instituição não pode, com seu atual currículo, atender à diversidade cultural e social que constituem o perfil dos alunos.

Arraigada nas promessas de maiores chances de conseguir um emprego com remuneração para garantir acesso a bens materiais, de participar dos processos do governo e adquirir destreza relacionada ao conhecimento, a escola moderna se estruturou e elegeu como centro de suas preocupações os letramentos da letra: a leitura e a escrita de impressos fundamentam seus ideais. Contudo, a mudança nos padrões do trabalho, o pluralismo cívico e a experiência de vida em contextos multifacetados desafiam essas pretensões da educação institucionalizada, pautadas no interesse em atender a um Estado-nação, fundamentado na ideia de homogeneidade e de língua padrão.

Nesse cenário, os alunos adentram as escolas com diferentes *mundos da vida*¹³, com experiências de vida que influenciam como os sujeitos julgam que são e como concebem a educação, os quais estão bastante distantes dos letramentos dominantes na

¹² COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996; vol. 66, no. 1.

¹³ *Mundo da vida (lifeworld)*, segundo Cope e Kalantzis (2006), é a experiência cotidiana voltada a fins imediatos e práticos, marcada por tradição cultural e linguística.

esfera escolar. Dessa forma, instaura-se um problema no ensino-aprendizado de línguas e em geral. A escola, com o propósito de mudança e desenvolvimento dos *mundos da vida* dos alunos para que todos, ao final da vida escolar, alcancem os mesmos resultados, desconsidera que as relações subjetivas com o saber por ela difundido serão diferentes e, assim, haverá desigualdades no alcance das oportunidades prometidas por essa instituição. E esse fato culmina por excluir aqueles cuja cultura se distancia daquela valorizada pela escola.

Para os autores, a escola moderna é marcada por quatro formas arquetípicas, sendo as três primeiras *racionalizações* de formas de exclusão: a *exclusão*, a *assimilação*, o *multiculturalismo* e o *pluralismo*. A educação como *exclusão* é marcada pela falha, pelo fracasso que ocorre devido à distância entre a educação institucionalizada e os *mundos da vida* dos alunos. Fica, dessa forma, desautorizada a promessa, arraigada na história dessa instituição, da escola como oferecimento de oportunidades iguais para todos.

A segunda forma arquetípica é a concepção de educação como *assimilação* que ocorre quando o aluno tem sucesso no processo escolar como um todo, pois conseguiu distanciar-se de seu *mundo da vida* e participar efetivamente da cultura escolar. Essa concepção explica, por exemplo, por que em uma mesma escola, em um mesmo tempo, há alunos que têm acesso aos benefícios prometidos pela educação institucionalizada, enquanto outros fracassam. A terceira forma arquetípica é a concepção de educação como *multiculturalismo*: embora a etimologia do conceito indique multiplicidade, — um termo comumente considerado positivo no atual contexto —, significa o reconhecimento superficial da variabilidade de *mundos da vida*. Assim, a diversidade é apenas apresentada aos alunos, em contrapartida, o ensino-aprendizagem orbita em torno dos letramentos valorizados na esfera escolar. Exemplos disso são as comemorações folclóricas, nas quais culturas outras são vistas de modo exótico, valorizadas marginalmente, mas não exploradas em suas tensões com outras culturas.

Já a quarta forma arquetípica é um deslocamento das três formas anteriores, pois educação como *pluralismo* significa que o aluno não necessita moldar-se à cultura dominante e institucionalizada para ter igualdade de oportunidades ao acesso de empregos e na participação na vida política. É uma educação mais aprofundada em relação ao

multiculturalismo, a educação institucionalizada e dominante é transformada. O lugar de cultura única é deslocado, nessa concepção, para lugar de negociações de sentidos advindos de diversas culturas, para lugar de abertura e experimentações. Os autores destacam a educação pluralista como forma de ampliar repertórios, expandir horizontes a partir da experiência de mundo do alunado:

A aprendizagem não é uma questão de "desenvolvimento" em que você deixa quem é para trás, deixando para trás *mundos da vida* que, de outra forma, teriam sido enquadrados pela educação como mais ou menos inadequados para a tarefa da vida moderna. Pelo contrário, a aprendizagem é uma questão de repertório, começando com um reconhecimento da experiência do *mundo da vida* e uso dessa experiência como base para estender o que se sabe e o que se pode fazer. O processo de transformação pluralista, então, não é uma questão de progresso vertical, mas de expansão de horizontes. (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 124)¹⁴.

Para atender ao projeto de uma educação *pluralista*, para os autores, três dimensões devem ser revistas, repensadas pela escola: as formas de trabalho, a educação cívica e a vida pessoal. O quadro abaixo resume e antecipa a relação dessas dimensões com o novo papel que a escola deve assumir:

Quadro 2 - Tempos de mudanças e possibilidades estratégicas

	De	Para	Para
Trabalho	Fordismo	Pós-Fordismo	Diversidade Produtiva
Cívica	Nacionalismo	Declínio do civismo	Pluralismo cívico
Pessoal	Cultura de Massa	Comunidade fragmentada	Identidades Multifacetadas
Formas de educação correspondentes	Exclusão ou assimilação	Multiculturalismo superficial	Pluralismo

(KALANTZIS; COPE, 2006, p. 149)¹⁵

¹⁴ Tradução nossa de "Learning is not a matter of 'development' in which you leave your old selves behind; leaving behind lifeworlds which would otherwise have been framed by education as more or less inadequate to the task of modern life. Rather, learning is a matter of repertoire; starting with a recognition of lifeworld experience and using that experience as a basis for extending what one knows and what one can do. The pluralist process of transformation, then, is not a matter of vertical progress but of expanding horizons".

¹⁵ Tradução nossa.

É interessante notar que os tempos e as suas respectivas *possibilidades estratégicas* apontadas na tabela anterior remetem-nos às Mentalidades 1 e 2 (Web 1.0 e Web 2.0) exploradas nos estudos de *novos letramentos* em Lankshear e Knobel (2007; 2011), uma vez que o desenvolvimento das TICs impulsiona ainda mais a relação entre diferentes culturas, possibilitando a emergência de uma educação pluralista. No período do Fordismo, momento da Mentalidade 1 ou industrial, correspondente a Web 1.0, a esfera cívica, pautada no nacionalismo, ao lado da cultura de massa na esfera pessoal marcam a disseminação da noção de igualdade entre os indivíduos de uma mesma nação e de uma cultura comum, condições que corroboram em uma educação pautada na *exclusão*, daqueles que não se sentem pertencentes aos ideais dessa nação e cultura e na *assimilação*, por parte daqueles que se deixam levar pelo sistema. Decorre disso, um momento de transição, em que a produção em série e a cultura massificada começam a perder espaço para a representação da diversidade cultural. Dessa forma, a vida pessoal passa a ser abordada como comunidades fragmentadas e emerge a descrição e apresentação do multiculturalismo¹⁶. Mais à frente, predomina na esfera do trabalho a diversidade produtiva, a Mentalidade 2 ou pós-industrial, relacionada a Web 2.0, de identidades multifacetadas nos limites físicos de um país e em escala global. Frente a isso, é urgente a necessidade de uma educação *pluralista*, pautada na negociação de diferenças culturais como ponto de partida para o aumento do repertório dos alunos, no sentido de poderem efetivamente participar da esfera cívica e da esfera do trabalho, sem escamotear a cultura que os constitui como sujeitos. Assim, uma educação para o trabalho precisa explorar a diversidade local ligada à diversidade global – objetivo mais ambicioso que deve ser levado em conta em uma *Pedagogia dos Multiletramentos*.

É necessário sublinhar, tal como o fazem Kalantzis e Cope (2006), que, na dimensão da esfera cívica, o Estado-nação, enraizado na ideia de homogeneidade, compõe uma ficção, uma vez que, em um mesmo período, o povo de uma nação pode nunca ter vivido a mesma experiência histórica, tal como observamos ao compararmos os colonos, imigrantes e indígenas. Nesse contexto, a educação cívica moderna estabelece “uma relação

¹⁶ *Multiculturalismo*, segundo García-Canclini (2009, p. 17), é a abordagem da diversidade cultural como “justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”.

estável de consentimento, que preserva fundamentos da ordem socioeconômica existente, ao mesmo tempo em que apoia seus processos intrínsecos de autotransformação: seu ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’”¹⁷ (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 131). Contudo, no contexto de desenvolvimento da *Pedagogia dos Multiletramentos*, os Estados estão se tornando menos importantes como locais de cidadania, estão sendo substituídos por corporações transnacionais, comunidades transnacionais globalizadas e geograficamente dispersas e em constante diáspora. A autogestão das escolas públicas e a proliferação de escolas privadas com as mais diferentes filiações, tais como as fundamentalistas religiosas, atestam um novo papel para o Estado que deve ser comprometido com o pluralismo e seus procedimentos. Com isso, a educação cívica deve ensinar novas competências e moralidades cívicas, como estabelecer compromissos em situações nas quais as partes interessadas não compartilham algo em comum, ensinar a capacidade de envolver-se em diálogos difíceis, característica inevitável da negociação na(da) diversidade. Com a extensão de repertórios culturais adequados à variedade de contextos nos quais a diferença deve ser negociada, a escola deve desenvolver nos alunos a capacidade de expressar e representar identidades multifacetadas, de apropriar-se de diferentes *mundos da vida*. Para tanto, de acordo com princípios *pluralistas*, a escola precisa trabalhar, no âmbito do ensino de língua, com a infinidade de dialetos, sotaques e discursos, em oposição ao ensino da língua baseado nas regras gramaticais enquanto descrição de uma língua padrão.

O âmbito da educação para a vida pessoal, ou seja, para as situações que envolvem a casa, a família, a comunidade de base em fins de semana, feriados e momentos posteriores ao trabalho, remete-nos à importância de pensar a pessoa como ser social, com potencial de integração a identidades múltiplas, combinando e recombinao “uma gama de recursos em estratos de sua identidade”¹⁸ (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 147).

Com base nessas dimensões e suas problematizações, Kalantzis e Cope (2006) reafirmam a necessidade de um currículo no qual as divergências sejam convertidas em uma produtiva e paradoxal força de coesão:

¹⁷ Nossa tradução de “a stable relationship of consent that preserves the fundamentals of the existing socioeconomic order while assisting in its intrinsic processes of self-transformation: its ‘progress’ and ‘development’”.

¹⁸ Tradução nossa de “the range of resources in the layers of your identity”.

Ao invés de vítima submetida às forças da fragmentação e divergência destrutiva, as escolas precisam trabalhar com uma nova ética e um novo pragmatismo: a ética e pragmatismo do pluralismo, das divergências que se complementam e que criam novas relações produtivas em sua diversidade. Isto se tornou a missão moral e prática na nova educação cívica¹⁹. (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 147)

Na *Pedagogia dos Multiletramentos*, o aluno é considerado em uma pluralidade de *mundos da vida*, de culturas: não como um exemplar genérico de ser humano, mas sim como múltiplas *maneiras de ser humano*.

Esse novo papel da escola discutido pelo Grupo de Nova Londres é bastante pertinente para atender às necessidades atuais de uso não somente da escrita, como também de outras semioses impulsionadas pelas TICs, sempre presentes nesse contexto. Rojo (2012) reafirma a importância dessa discussão, contudo, chama a atenção para o fato de que a *(re)produção cultural* é um campo negligenciado pela *Pedagogia dos Multiletramentos*, quando é uma área de grande vivência do alunado. Para suprir essa demanda, uma abordagem da cultura que explore as suas tensões e a considere multifacetada faz-se necessária.

García-Canclini (2003) destaca, na abordagem de processos culturais, a ocorrência da *hibridação*, isto é, de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2003, p. XIX). É importante ressaltar que hibridação não nomeia apenas fusões de caráter étnico ou religioso, como também fusões de produtos das tecnologias, processos sociais e culturais modernos ou pós-modernos. Fazem parte dos processos de hibridação, a reconversão²⁰ e a fusão de práticas sociais discretas²¹ para gerar novas estruturas, que funcionarão em novos contextos. Em vista do favorecimento das práticas envolvidas, para García-Canclini, “a hibridação interessa tanto aos setores

¹⁹ Tradução nossa de “rather than fall prey to the forces of fragmentation and destructive divergence, schools need to work with a new ethics and a new pragmatism: the ethics and pragmatism of pluralism, of divergences that complement each other and that in their diversity create new and productive interrelationships. This has become the new moral and practical civic mission of education”.

²⁰ *Reconversão* é entendida como as estratégias para a adaptação a novas situações e para delas tirar proveito.

²¹ As chamadas *práticas discretas* também são produtos de hibridações, por isso não são *fontes puras*.

hegemônicos como aos populares que querem apropriar-se dos benefícios da modernidade” (2003, p. XXII).

Para o antropólogo, a modernidade é entendida como o auge dos *processos globalizadores*, a criação dos mercados mundiais, fluxos de mensagens e pessoas, processos que acentuaram a *interculturalidade*²². E para compreender como os sujeitos situam-se em meio a essa heterogeneidade, é necessário avançar além do simples reconhecimento da *pluralidade de culturas* e das descrições de *misturas interculturais*. É preciso permitir a interpretação das relações que se reconstróem nas “misturas”, considerar os conflitos, as forças homogeneizantes globais constituintes da situação em que ocorrem os processos culturais. Analisar aquilo que *não se deixa hibridizar*.

Para analisar os processos de hibridação, o autor propõe, primeiramente, a compreensão da quebra e da mescla das *coleções* organizadas pelos sistemas culturais. Para ele, os bens simbólicos não podem mais constituir coleções fundamentadas nas classificações de *massivo, culto e popular*.

A prática de promover coleções especializadas da arte culta e do folclore é herança da Europa Moderna e, mais tarde, da América Latina, arraigada na separação e hierarquização de grupos de bens simbólicos. O folclore, enfatizado com frequência nas práticas didáticas, é produto do *coleccionismo*, através do resgate e preservação de vasilhas usadas em refeições, dos vestidos e de máscaras pertencentes a determinados rituais e a respectiva reunião desses objetos em museus. Hoje esses objetos são os denominados *artesanatos* que não se encontram mais em grupos étnicos isolados, já estão dispersos nos mercados urbanos. Desse modo, a ideia de coleções rígidas já começa a explicitamente ser enfraquecida e é muito questionável: as culturas não se organizam mais em grupos *fixos e estáveis*. Assim, desfazem-se também as categorias de *culto, popular* ou *massivo*.

As tecnologias, com seus *dispositivos de reprodução*, permitem que cada sujeito produza a *sua coleção*, oferecem diferentes possibilidades de desenvolvimento e articulação de uma com as outras. E nem sempre esse processo contradiz culturas

²² Para García-Canclini (2009), *interculturalidade* envolve “aquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas” (p. 17).

tradicionais; exemplos são os *videogames* que retomam batalhas históricas e os videoclipes que trazem cenas das artes modernas.

É importante ressaltar que os grupos sociais apresentam condições diferentes para apropriar-se dessas tecnologias e que esse processo não é neutro, *o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes*. Assim, esse processo de *descoleção* não promoveu o apagamento de diferenças sociais, mas alterou a sua ordem, o seu modo de funcionamento na sociedade:

Não se trata, é claro, de retornar às denúncias paranoicas, às concepções conspirativas da história que acusavam a modernização da cultura massiva e cotidiana de ser um instrumento dos poderosos para explorar mais. A questão é entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com os movimentos sociais ou os contradiz. (GARCÍA-CANCLINI, 2003, p. 308)

Em um segundo momento, para o estudo do processo de hibridação, o autor destaca a *desterritorialização* e a *reterritorialização* dos processos simbólicos, em vista do fato da não coincidência da cultura com os territórios geográficos e sociais que a geraram. Esse fato deve-se à disseminação e difusão cultural promovida principalmente pelo uso de satélites e computadores e também pelas exportações e importações culturais e pelas migrações e imigrações de populações de todos os estratos. As noções de *hibridação* e de *coleção* são importantes nesta pesquisa para o apontamento de coleções de gêneros do discurso mobilizadas pelos alunos para a produção colaborativa do texto a eles proposto, objeto de análise deste trabalho, e assim, inferir letramentos desses sujeitos que poderiam ser explorados para o ensino da escrita na escola.

Atender aos interesses de uma educação pluralista, no âmbito escolar, não é tarefa simples. Para a sua realização, é necessária a mobilização de categorias de análise de novos textos que possam recobrir essa demanda. Por isso, uma noção bastante importante para a realização dessa proposta pedagógica é, segundo Rojo (2012), a abordagem de *gêneros do discurso* proposta por Bakhtin (1989[1934-35/1975]; 2003[1952-53/1979]), uma vez que esta salienta a situação de produção de um texto, a sua composição, o seu estilo e seu tema, de uma maneira flexível que prevê a hibridização como forma de compor os textos.

1.3 LETRAMENTOS E GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin (2003[1952-53/1979]) propõe compreender a tomada das palavras pelos sujeitos de modo não neutro, considera as intenções que presidem a todo enunciado, destaca as apreciações valorativas envolvidas no processo de leitura, tanto do tema quanto do locutor, levando em conta as características das circunstâncias das atividades humanas. Essa relação da língua com a sua exterioridade, com o mundo, fica mais explícita no seguinte trecho:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramática, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 283)

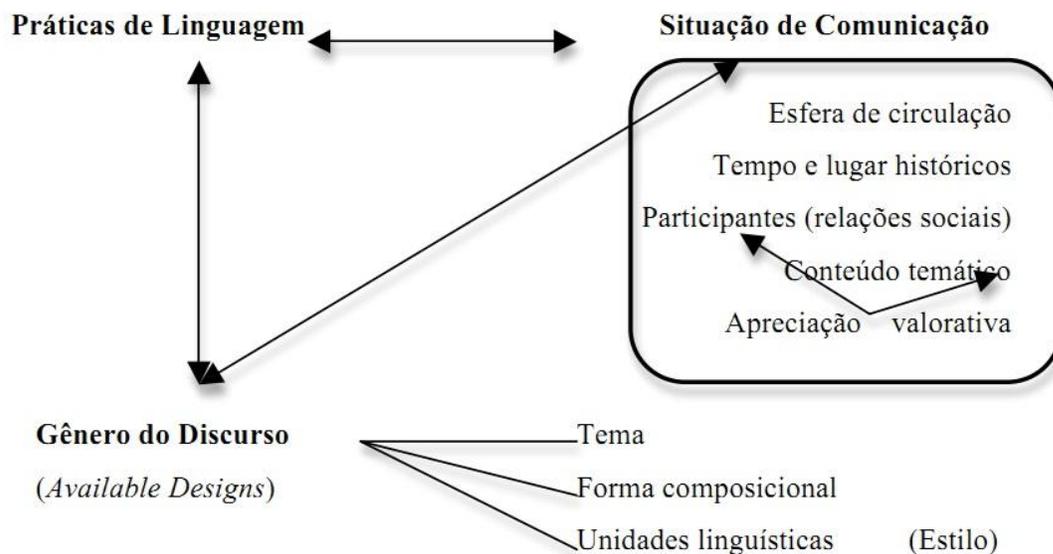
O autor trata do *dialogismo* para destacar que o ouvinte não é passivo, ele tem uma atitude responsiva. Segundo Bakhtin (2003[1952-53/1979]), a toda percepção e compreensão de um discurso, os sujeitos elaboram uma resposta, seja de concordância, de discordância, para redizê-lo, para completá-lo dentre outras possibilidades de diálogo em suas atividades diversas. Assim, se todo ouvinte pode se tornar falante, todo enunciado é *prenhe* de respostas. E essas múltiplas respostas de um enunciado formam uma corrente complexa de enunciados, com os quais, os falantes se relacionam:

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 272)

Desse modo, o enunciado não está voltado apenas ao seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. O enunciado responde ao que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ou seja, “o objeto por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 300). Diante disso, o discurso não pode existir se não na forma de enunciados, esses que são pertencentes a um determinado sujeito em uma determinada esfera de atividade e situação de comunicação. Assim, os falantes são sujeitos do discurso e limitam cada enunciado concreto a cada vez que transferem a palavra ao outro, ou seja, terminam seu enunciado ao dar lugar à compreensão responsiva do outro.

É pelos enunciados que a língua se realiza, sejam eles orais ou escritos, ditos por sujeitos situados em uma esfera da atividade humana e, por isso, expressam os propósitos e as especificidades típicas dessa esfera por meio de seu *tema* (conteúdo), pelo *estilo* da linguagem e pela sua *construção composicional*. Sendo assim, mesmo com particularidades, cada esfera da atividade humana “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979], p. 262). Essas etapas do enunciado no gênero do discurso podem ser mais bem visualizadas no diagrama abaixo:

Figura 1 - Gênero do Discurso



(ROJO, no prelo)

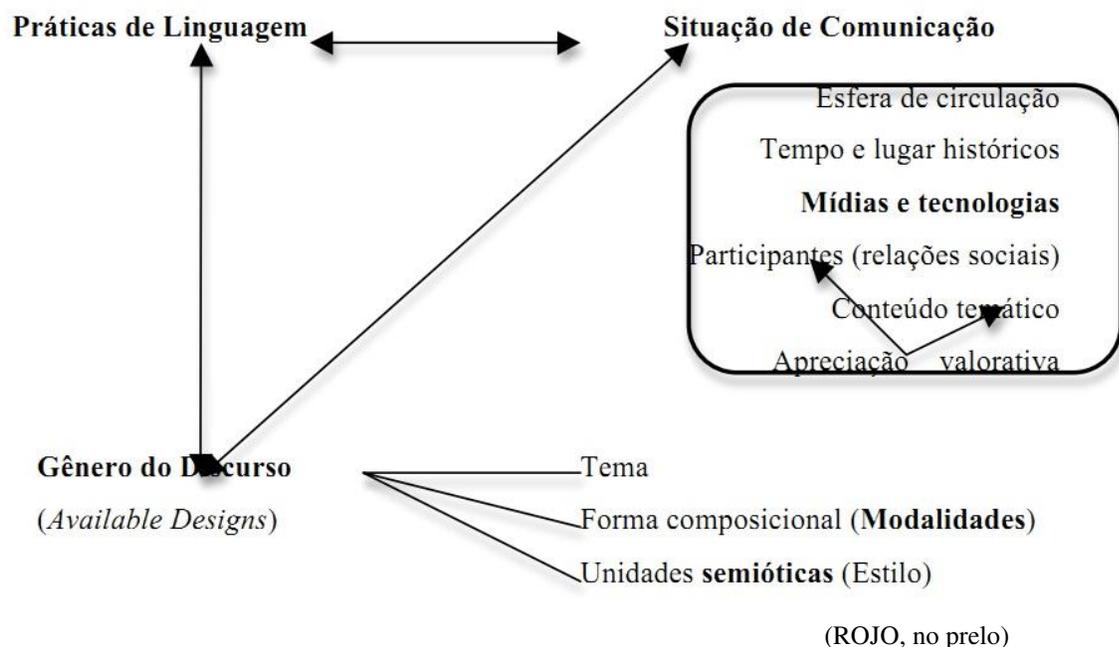
Para Bakhtin (2003[1952-53/1979]), a primeira fase do enunciado é o *tema*, é este que guia a escolha do gênero do discurso pelo falante. O *estilo* e a *composição* de um enunciado são determinados pela segunda fase do enunciado, a fase *expressiva*, “isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado” (2003[1952-53/1979], p. 289). Essa fase também se relaciona com a individualidade do estilo, com as características dos gêneros que pouco são estáveis.

Para o autor, a situação de comunicação limita o tratamento do tema, sobretudo a esfera de circulação, pois envolve os potenciais participantes, — interlocutores —, o tipo de relação social, — pessoal ou institucional —, aponta, enfim, como ressalta Rojo (no prelo), que “não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar” (p.12). A autora destaca também que a significação do enunciado não é um produto de um determinado contexto, é definida pelas relações valorativas envolvidas na situação de comunicação: a representação que os interlocutores têm de si, do lugar social de onde falam, do conteúdo em jogo. Valores que são instáveis, deslocados de acordo com o tempo, a cultura e as situações.

Segundo Rojo (no prelo), essa *flexibilidade* da teoria de Gêneros de Discurso bakhtiniana permite uma análise bastante significativa dos gêneros híbridos dos novos

letramentos, uma vez que mídia e tecnologia integram a situação de produção de um enunciado e, desse modo, possibilitam novas formas de composição e estilo que culminam em novas formas de produzir significações. O diagrama abaixo sintetiza a maneira como os textos multissemióticos podem ser analisados a partir dessa abordagem:

Figura 2 - Flexibilidade dos enunciados no gênero do discurso



A inserção de mídias e tecnologias à situação de comunicação permite-nos compreender a complexidade do funcionamento de enunciados presentes em esferas de circulação que podem se apropriar de diferentes mídias e tecnologias – como é caso do jornalismo de informação presente nas esferas impressa, radiofônica, televisiva e digital –, e assim, de acordo com a mídia, podem também selecionar diferentes semioses para a produção das significações intencionadas em um determinado contexto. Para a autora, as diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva e digital) selecionam diferentes modos de compor um enunciado. Na mídia impressa, por exemplo, em um veículo jornalístico, há

possibilidade de inserção de fotolegendas, infográficos, páginas focais²³. E é a combinação dessas diferentes semioses que define o estilo do enunciado.

Dessa forma, a teoria de Gêneros de Discurso bakhtiniana, ao propor uma análise cuidadosa da relação entre forma do enunciado e sua situação de produção, a partir de um olhar sócio-histórico e cultural, responde às complexas questões levantadas pelas análises de enunciados contemporâneos marcados pela hibridação de diferentes modos de produzir significados.

²³ Páginas focais são aquelas em que uma informação ocupa mais de 60% da página, desvalorizando as demais informações (SOUSA, 2001, p. 379).

CAPÍTULO 2

ESCRITA COLABORATIVA DIGITAL

As discussões sobre alfabetização, alfabetismos e letramento(s) evidenciaram que as práticas de leitura e escrita não são atividades exclusivas da escola, em que a criança adentraria sem nenhum conhecimento nesse domínio. E, nesse sentido, problematizaram a necessidade dos educadores conhecerem o percurso letrado das crianças e dos jovens além da sala de aula para atuação autêntica no ensino (ROJO, 2003).

Frente a isso, dada a natureza de nosso trabalho, exploramos, neste capítulo, os principais objetos que compõem as coleções das culturas juvenis conectadas às novas tecnologias, sobretudo à Internet, a fim de refletir sobre práticas significativas de uso da língua e das linguagens pelos jovens requeridas pela produção cultural nesse contexto. Nesse panorama, atividades colaborativas digitais apresentaram-se com frequência. Com isso, mobilizamos conceitos importantes para a discussão de trabalho colaborativo digital tais como *comunidades virtuais*, *inteligência coletiva* e *autoria*.

Em seguida, abordamos um campo teórico cuja preocupação central é explorar contextos que possam constituir oportunidades para o trabalho colaborativo em práticas autênticas: a *aprendizagem social*, discutida por Lankshear e Knobel (2011) a partir das considerações de John Seely Brown e colegas nas três últimas décadas. Então, percorremos os princípios da *produsagem*, a partir de Bruns e Humphreys (2007) como uma proposta de descrição dos processos criativos no contexto de desenvolvimento e expansão das novas tecnologias em relação com a *colaboratividade*. Por último, apresentamos o conceito de *função metapragmática* (SIGNORINI, 2008), como dispositivo teórico-analítico do trabalho metacomunicativo presente no *corpus* desta pesquisa, a fim de identificar os saberes relacionados ao uso da linguagem mobilizados pelos sujeitos envolvidos na produção colaborativa de texto, atividade que gerou os documentos que compõem o nosso *corpus*.

2.1 CULTURAS DA JUVENTUDE E OS MULTILETRAMENTOS

Tradicionalmente, juventude é referida como “fase de transição entre a infância e a idade adulta, ou do jovem visto como aquele que não é, mas está por vir a ser” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 17). Institucionalmente, de acordo com a UNESCO (2003), é o ciclo etário de 15 a 24 anos. Contudo, segundo Castro e Abromovay (2003), a concepção de juventude envolve muitas transversalidades irreduzíveis a um corte cronológico:

Advoga-se a definição da juventude a partir da transversalidade contida nessa categoria, ou seja, definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos, vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, raça etc. Na realidade, essa transversalidade traduz que não há apenas um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, uma só juventude. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 17)

É certo que há muitas formas de ser jovem, principalmente frente às disparidades socioeconômicas, sobretudo nos países do Sul, e às diferenças culturais configuradas em um cenário de flexibilidades nas formas de trabalho que geram incertezas e mudanças constantes. Desse modo, juventudes, também como culturas, são assim consideradas, no plural.

Em contrapartida a essa concepção situada da juventude, há concepções universais que consideram essa fase como marcada por tensões, categorizadas como:

conflitos geracionais, linguagem, rebeldia, heroísmo e aventura, adesão ao movimento e ao jogo, ligação ao presente e rejeição ao passado, recusa da experiência, autorrealização, exaltação da vida privada, ideal de beleza, amor e felicidade entre outros. (MORIN, 1884, *apud* BORELLI, 2010, p. 69).

Segundo Borelli (2008), essas definições de juventude não são excludentes, ao contrário, são complementares para análise de um mesmo contexto. Nesse sentido, é bastante interessante notar que tais concepções universais são temas recorrentes nas diferentes práticas culturais de diferentes grupos juvenis. Nas páginas de redes sociais de jovens e adolescentes, a exaltação da vida privada e o ideal de beleza são bastante presentes

nas fotografias que compõem seus álbuns e nas postagens de *status*, que, ao questionarem “Em que você está pensando?”, tal como o faz a rede social *Facebook*, motivam esse público a produzir desabafos de conflitos e angústias de sua vida privada.

O nosso interesse neste trabalho é abordar o universo de significados que perpassam as práticas dos jovens que têm frequente acesso às novas tecnologias e possuem alguma familiaridade com as interações típicas desse cenário. Por isso, trataremos das culturas desse grupo, em vez de discutir as relações de forças que garantem, ou não, o acesso ao mundo conectado.

Nessa linha, abordaremos aqui os modos de significação dos jovens no *novo ethos*, nas práticas possibilitadas pela Web 2.0. Não se trata de citar aqui uma série de objetos materiais em uma coleção rígida, mas sim de pensar nas culturas como *processos sociais* (GARCÍA-CANCLINI, 2009), em constantes (re)configurações. Assim, mais do que abordar o produto das práticas culturais, é importante compreender os processos em que os jovens estão envolvidos para estar inseridos no universo de participação que compõe esse cenário, as coleções que elegem para dialogar com seus pares e com a produção do texto.

Como bem enfatizaram Lankshear e Knobel (2007), o cenário digital é protagonizado pelos jovens, cujo nascimento data do início da expansão das TICs – meados de 1990 (geração Y). Com poucas, embora complexas, ferramentas, textos inusitados e multimodais são criados por esse público e disparados em escala global pela Internet em pouco tempo e com pouco custo²⁴ - tarefa que, antes, era restrita a especialistas, agora pode ser realizada por pessoas comuns, a partir de um arsenal de possibilidades de criação disponível na rede mundial de computadores.

As novas tecnologias desenvolveram-se tanto no sentido de produzir uma nova mídia (digital) quanto no sentido de integrar as produções das velhas mídias (analógicas). Seriados, telenovelas, videoclipes e filmes, antes restritos às telinhas analógicas, agora, digitalizados, podem ser baixados em computadores, *tablets*, celulares. O mesmo ocorre com os arquivos de sons que, uma vez convertidos em formato MP3, a partir de ferramentas gratuitas e disponíveis na Internet, podem ser ouvidos com qualidade e

²⁴ Pouco custo refere-se ao processo de produção e não à aquisição de infraestrutura para o procedimento, como computadores, sistemas operacionais, conexão etc.

editados nas tecnologias digitais. As fotografias, cuja imagem era restrita à captura da câmera, agora podem ser retocadas, receber outros elementos visuais, ter o foco e as cores modificados, dentre outras possibilidades artísticas digitais proporcionadas por aplicativos de edição de imagens como o *Photoshop*. Sobretudo, é possível produzir, a partir de ferramentas de edição gratuitas e disponíveis na Internet, recortes de todas essas semioses, os quais são frequentemente misturados pelos usuários de formas imprevisíveis para cumprir os mais diferentes propósitos. Essa nova forma de compor textos é denominada *remixing* e parece ter sido eleita como a preferida do público juvenil. Esse panorama compõe o pano de fundo do que Henry Jenkins (2008, p. 27) denomina *cultura da convergência*:

Por convergência refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando.

Jenkins (2008) cita os usos do aparelho celular como exemplo da *cultura da convergência*, aparelho no qual telefonar (finalidade que impulsionou a invenção desse produto) é uma dentre as muitas de suas funções, tais como ouvir músicas, ter aplicativos para ver *trailers* de filmes, para *games*, *e-mails*, redes sociais, ler romances. Desenvolver tecnologias que possibilitem a convergência tem sido o centro das atenções de empresários, não apenas no sentido de novos *hardwares* e *softwares*, mas também na produção de estratégias de estrear filmes e, em seguida, o seu respectivo *videogame*, lançar novas trilhas sonoras e concomitantemente controlar a pirataria.

Nesse contexto, Jenkins (2008) destaca que a convergência não é produto das novas técnicas e sim das novas interações sociais promovidas nesse cenário, que aborda pela noção de *inteligência coletiva* de Pierre Lévy (1998) — conceito que será abordado na seção 2.2. Se, por um lado, usuários como produtores têm múltiplas experiências no universo digital, por outro, o mesmo ocorre com os integrantes de instituições corporativas.

Contudo, a circulação de conteúdos de diferentes mídias e além das fronteiras nacionais na rede mundial de computadores depende da participação dos consumidores.

Essa *cultura participativa* desloca a noção de passividade com frequência atrelada aos espectadores. Participantes não são igualmente produtores: uns têm mais habilidades e/ou poderes que outros para participar dessa cultura. É sabido que integrantes de corporações têm maior poder, porém definir o papel de cada participante pode ser uma tarefa simplista, uma vez que os perfis dos diferentes produtores e consumidores ainda não são conhecidos completamente. O fato é que a cultura participativa tem dispensado a frequente consulta a especialistas e a produção individual de conhecimento. As práticas dessa interação são guiadas pelo princípio de que

nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático. (JENKINS, 2008, p. 28)

As comunidades de fãs foram as primeiras a usar criativamente as tecnologias emergentes nesse contexto:

Fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar *fanfiction* (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela internet. (JENKINS, 2008, p. 42)

Fandom é o termo que engloba a cultura de fãs, o compartilhamento de mesmos interesses. *FANFIC* (redução de *FANFICTION*, do inglês, ficção de fã) é uma narrativa escrita por fãs, a partir de livros, *videogames*, quadrinhos, mangás, filmes, séries de TV e bandas. As *FANFICs* geralmente são disponibilizadas em *blogs*, frequentemente compartilhando o espaço com vídeos de fãs, *FANVIDS*, ou com *AUDIOFICs*, arquivos de sons produzidos por fãs. É bastante interessante, tal como destaca Rebecca Black (2005), o trabalho metalinguístico presente nessas práticas, uma vez que os participantes, a partir de comentários, elaboram reflexões sobre como escrevem, como usar a língua, como melhorar

os textos. Nesse campo, Lankshear e Knobel (2007) destacam as intensas produções de declarações sobre como desenvolver personagens e enredos plausíveis em *fanfiction*, elaborar orientações para os jogos produzidos para participar dessa prática compartilhada. A hipertextualidade também frequentemente compõe as FANFICs, transformando a narrativa escrita em “cascatas simultâneas e interconectadas” de mensagens de semioses diversas (SANTAELLA, 2007, p. 298). Essas práticas de fãs mostram-nos uma intensa produção de literatura não valorizada que, desse modo, poderia constituir o ponto de partida, a interface da escola para atingir o cânone contemplado no currículo escolar.

Lankshear e Knobel (2007) destacam também a *machinima* (do inglês, “máquina de cinema”) como propulsora das produções de animações. *Machinimas* são técnicas pelas quais consumidores conseguem produzir animações a partir de personagens e cenários de jogos de *videogame*. *Machinima* é também o nome do produto, das animações. No passado, esse tipo de produção, além de ter alto custo, requiritava máquinas de acesso e manipulação restritos a especialistas; hoje “é seu próprio estúdio de cinema dentro de seu PC” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9). Assim como ocorre com as FANFICs, há fóruns e artigos publicados em diversos *blogs* para discutir essas produções.

É fato que as tecnologias são muitas vezes pensadas, por segmentos sociais relacionados à escola e à família, como a causa da desatenção e da falta de diálogos das crianças e jovens com os adultos. E essas considerações superficiais colaboram para que a escola seja um lugar de afastamento desses fatores por ela considerados indisciplináveis. Exemplo disso, segundo Martín-Barbero (2008), é a emergência da TV nas residências, que fortemente afetou a divisão entre vida adulta e a infância nas classes média e alta que até então existia fortemente. Essa inovação provocou uma desordem cultural tanto na família quanto na escola, pois informações sobre a vida adulta, antes veladas às crianças, passaram a ser vistas em toda a sua complexidade nos programas televisivos. Martín-Barbero (2008, p. 18) destaca a acusação dirigida à TV de extinguir os diálogos na família, momentos de compreensão entre seus membros, como se, antes desse período, a família fosse “um retiro de compreensão e diálogo”. E essa mesma crítica é cabível às recusas de trabalho com letramentos digitais na escola, sob a alegação de incentivo ao plágio e acesso a informações duvidosas. É fato que essas práticas sempre existiram, apenas ficaram mais evidentes neste

momento de intensa produção e de circulação de informações proporcionadas pelas TICs, sobretudo pela Internet.

Nesse sentido, é bastante importante destacar as considerações de historiadores, retomadas por Jenkins (2008), de que meios de comunicação²⁵ nunca desaparecem ou morrem, são as *tecnologias de distribuição* que desaparecem por serem substituídas por outras, ou seja, as ferramentas para acessar o conteúdo desses meios são extintas, tais como ocorreu com LPs, fitas cassete, CDs e MP3. Por isso, para o autor, tratar da convergência das tecnologias é mais significativo do que partir da ideia de revolução tecnológica:

Palavras impressas não eliminaram palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada antigo meio foi forçado a conviver com meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível, como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação, do que o velho paradigma da revolução digital. (JENKINS, 2008, p. 39)

O fato é que a convergência afeta o modo como consumimos os meios de comunicação. Neste momento, é bastante comum o acesso quase que simultâneo a diferentes meios, como bem ilustra Jenkins (2008, p. 42):

Um adolescente fazendo a lição de casa pode trabalhar ao mesmo tempo em quatro ou cinco janelas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos MP3, bater papo com amigos, digitar um trabalho e responder *e-mails*, alternando rapidamente as tarefas.

Essa característica da convergência é bastante conflituosa com os ideais disciplinares da escola de manter alunos centrados em um determinado ponto de uma disciplina específica durante uma aula inteira, em torno de 50 minutos. Martín-Barbero (2008) em uma pesquisa²⁶ sobre os usos da Internet pelos jovens, em 2003, constatou que a escola, em oposição ao cibercafé, foi o espaço em que menos os jovens se conectavam. A

²⁵ Segundo a historiadora Lisa Gitelman (*apud* JENKINS, 2008, p. 39), *meio de comunicação* é “uma tecnologia que permite a comunicação, (...) um conjunto de ‘protocolos’ associados ou práticas sociais e culturais que cresceram em torno dessa tecnologia”.

²⁶ Pesquisa realizada com 25 alunos de graduação do curso de Comunicação Social, em Guadalajara, no México, cujo objetivo era saber em quais lugares os jovens mais acessavam a internet: na escola, na casa ou no cibercafé.

causa disso, apontada pelos entrevistados, foi o uso de manuais para o cumprimento de tarefas escolares no computador, sendo vedado, sob a possibilidade de penalização, qualquer suporte que não esse. Nesse sentido, vem bem a propósito as críticas do pesquisador à escola de que destinar o computador conectado às atividades pré-estabelecidas castra “pela raiz as possibilidades de buscar e se perder, sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar.” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 19)

Nesse contexto, mobilizar as culturas juvenis na escola é ampliar as possibilidades de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em um contexto autêntico de produção e circulação de conhecimento possibilitado pela Web 2.0. É fato que a educação, a partir desses novos paradigmas, envolve um grau de risco, trabalhar com novos letramentos certamente trará tensões com os direitos autorais, e assim, mobilizará formas de negociação para a construção de criações comuns “creative commons” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Por outro lado, também colocará em xeque as formas de avaliação enraizadas na escola, pensadas em (re)produções individuais e segmentadas, opostas, dessa maneira, às novas formas de participação presentes nesse *novo ethos*.

Considerando juventude como a passagem da adolescência para a vida adulta, fica ainda mais significativa a necessidade de se pensar a educação formal segundo os propósitos da *Pedagogia dos Multiletramentos*, que envolve, sobretudo, a inserção dos jovens, a partir de seus *mundos da vida*, no universo adulto com as suas respectivas implicações sociais: trabalho formal e participação cívica. Em um cenário de desenvolvimento constante de tecnologias digitais e em rede, é necessário trazer ao conhecimento escolar as práticas culturais nas quais as experiências pessoais desses jovens estão envolvidas.

Na seção a seguir, exploraremos algumas das principais noções e princípios que constituem e regem o universo cultural aqui abordado, a fim de compreendermos um pouco mais esse contexto.

2.2 CIBERESPAÇO, COMUNIDADES VIRTUAIS, INTELIGÊNCIA COLETIVA E AUTORIA

Autonomia e abertura para a alteridade são, segundo Lévy (1999), os princípios norteadores do ciberespaço, cenário de intensificação e desenvolvimento de relações com o saber que deslocam os ideais de totalidade, soma e controle vislumbrados pelo Iluminismo. Regido pelos princípios de interconexão, criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva, esse novo espaço privilegia a construção coletiva e contínua do conhecimento.

A interconexão mundial de computadores culminou no que Lévy (1999, p. 17) denomina *ciberespaço* ou *rede* — “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Para o autor, esse rompimento de fronteiras na comunicação possibilitou o encontro de pessoas com interesses comuns e, desse modo, a formação de *comunidades virtuais*. Esses grupos reúnem internautas de diferentes lugares, próximos ou distantes, filiados ou não a instituições, com interesses afins, em um processo de troca e produção cooperativa²⁷ de conhecimento (LÉVY, 1999).

Lévy (1999) afirma que as relações entre os membros de uma comunidade virtual não são arbitrárias e tampouco livres de regras como apregoam muitos críticos dessa nova ordem. O autor chama-nos a atenção para uma moral implícita na comunidade virtual que envolve a reciprocidade e a recompensa simbólica, na forma de reputação que um membro ganha em sua comunidade pela importância de suas contribuições ao grupo.

É importante destacar que essas comunidades não estão livres de regras: essas tanto podem existir na forma de regulamentos escritos quanto em formas implícitas no funcionamento do grupo. Neste caso, ao participar de uma comunidade virtual, por exemplo, o internauta evita realizar perguntas cujas repostas já foram ditas no registro das discussões, publicidades e temas que fujam do interesse do grupo. Apesar da censura ser evitada, ela existe para as afirmações de sentido pejorativo ao grupo e quando se configuram como preconceito ou discriminação. Todas essas considerações não livram as

²⁷ Lévy (1999) não faz distinção entre trabalho *cooperativo* e trabalho *colaborativo*. É importante destacar que as discussões de Lévy nesse momento têm como contexto a primeira geração da Internet (Web 1.0).

comunidades virtuais de conflitos. As manipulações são possíveis, como em qualquer comunidade, uma vez que não substituem os encontros pessoais, mas, para o autor, funcionam sob as mesmas regras, julgamentos e opiniões públicas vigentes nas relações presenciais²⁸. Nesse sentido, vem bem a propósito a consideração de Lévy (1999, p. 132) de que

o cinema não eliminou o teatro, deslocou-o. As pessoas continuam falando após a escrita, mas de outra forma. As cartas de amor não impedem os amantes de se beijarem. As pessoas que mais se comunicam via telefone são aquelas que mais encontram outras pessoas. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. A imagem do indivíduo “isolado em frente à tela” é muito mais próxima do fantasma do que da pesquisa sociológica.

O filósofo da informação aponta que o propósito de uma comunidade virtual é sempre a inteligência coletiva, cujo funcionamento ainda é pouco compreendido e, assim, sua abordagem remete mais a problemas do que a soluções. Entendida como “a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja a sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe” (LÉVY, 1999, p. 169), a *inteligência coletiva* promove o crescimento do ciberespaço

Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço, a região dos mundos virtuais. (LÉVY, 1999, p. 166)

Toda essa rede colaborativa de produção de conhecimento traz à berlinda as noções de texto e de autoria. A remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados certamente produz a distorção da noção de sujeito como fundante, criador solitário de um texto.

²⁸ Contudo, já é sabido que há um afrouxamento nos laços sociais nesse contexto.

Nesse contexto, vem bem a propósito a célebre afirmação de Barthes em “O rumor da língua” (1988, p. 70): “Para devolver a escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”. Essa obra aponta para o debate instaurado nesse contexto sobre a morte do Autor. Essa perspectiva teórica aborda a crise da autoria a partir de Mallarmé, que desfaz a ideia do autor como proprietário daquilo que diz, uma vez que ao tomar a palavra, quem fala é a linguagem e não o autor (SANTAELLA, 2007). Sendo assim, o autor é aquele que faz uma bricolagem de textos já existentes – a escritura é uma cadeia de retomada de já ditos, uma intertextualidade infinita: a noção de autor como criador originário é deslocada.

Diante disso, uma celeuma é instaurada: o que é um autor? Retomando Barthes, Foucault responde a essa questão em sua notável obra “O que é um autor?”, publicada nesse momento de efervescência da questão autoral. Foucault traz a esse debate a noção de *função-autor*, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Para o autor, a autoria é uma função, um procedimento de controle do discurso, uma vez que à palavra dele é atribuído um determinado valor em uma dada sociedade e, assim, permite agrupar certos textos, relacioná-los, excluir outros, delineando a circulação de um texto no interior de uma cultura.

É interessante destacar que essa noção de autor afetada pelo juridismo deita raízes no final do século XVIII, com o estabelecimento de leis de propriedade intelectual, para mediar a relação entre autor e editor e a reprodução dos textos. Anteriormente a esse período, a validade de um texto era atestada pela sua antiguidade, o reconhecimento do autor era necessário apenas quando o texto era transgressor e, assim, o responsável por ele era castigado (SANTAELLA, 2007).

Contudo, essa noção de autoria assentada na ideia de controle da reprodutibilidade e circulação de textos é desafiada frente aos processos de produção e criação mediados pelas novas tecnologias. Como já bastante explorado pela literatura afim, a interatividade é a grande marca das TICs e, segundo Santaella (2007), é a marca que fortemente afeta a distorção da autoria nesses meios. Para a autora, a clara delimitação entre

transmissor e receptor proporcionada pelo cinema, pela tevê, pelo teatro e pela literatura canônica é transformada, uma vez que essas novas tecnologias “nublaram as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores” (SANTAELLA, 2007, p. 79).

Segundo Domingues (*apud* SANTAELLA, 2007, p. 79), as propriedades da interatividade que transformam os processos de criação são:

acessar informações a distância em caminhos não lineares de hipertextos e ambientes hipermídia; enviar mensagens que ficam disponíveis sem valores hierárquicos; realizar ações colaborativas na rede; experimentar telepresença; visualizar espaços distantes; agir em espaços remotos; coexistir em espaços reais e virtuais; circular em ambientes inteligentes através de sistemas de agentes; interagir em ambientes que simulam vida e se auto-organizam; pertencer a comunidades virtuais com interação e, por imersão, em ambientes virtuais de múltiplos usuários.

Com isso, fica evidente a necessidade de trabalhos cooperativos e colaborativos para a manutenção de sistema e a vivência do indivíduo nesse universo. Santaella (2007, p. 78) destaca as particularidades da criação artística no mundo digital, na qual o processo criativo é mais importante do que o trabalho finalizado. A autora cita como exemplo um conjunto de artistas que trabalham juntos *on-line*, em ambiente colaborativo compartilhado, para a construção de novas sensibilidades e estéticas. Destaca também que essa abertura propiciada ao receptor, promove a inclusão, ao engajar indivíduos e até comunidades inteiras à participação em diferentes esferas sociais presentes na Rede.

É importante ressaltar, tal como faz a autora, que a participação no mundo digital requer competência semiótica do usuário (SANTAELLA, 2007, p. 80), a qual implica em “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, re-enquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens, adaptabilidades”. Nesse sentido, o trabalho colaborativo é bastante interessante, já que promove essas habilidades requeridas para participação no novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2008b; 2011) que se configura neste momento histórico, momento de predomínio da mentalidade Web 2.0.

Vem bem a propósito, dessa forma, a diferenciação entre trabalho *colaborativo* e trabalho *cooperativo*, uma vez que comumente são tratados como semelhantes. Segundo

Grosz (1996), das muitas formas de interação possíveis e facilitadas pelas ferramentas digitais, a colaboratividade é diferenciada, sobretudo, pela intencionalidade dos membros de um grupo de atingir um mesmo objetivo a cada etapa de um determinado trabalho. Para tanto, a autora exemplifica essa definição comparando um comboio a automóveis independentes em interação no trânsito cotidiano. No primeiro caso, todos os carros têm o objetivo de chegar juntos ao mesmo lugar; para tanto, a comunicação é intensa, o trajeto é planejado pelo grupo e problemas no percurso são resolvidos em conjunto. Já no segundo caso, há comunicação entre os automóveis, normas comuns a serem seguidas, contudo entre eles não há a intencionalidade comum durante todo o processo de desenvolvimento de um trabalho. Nessa linha, a colaboratividade envolve mais a comunicação e a integração dos membros de um grupo para a realização da maior parte das etapas de um trabalho proposto, o que, com certeza, demanda mais tempo e maior disciplina de cada integrante para ouvir seus pares, expor seus pareceres e negociar as discrepâncias.

Para Grosz (1996), a colaboratividade promove nos participantes sensibilidade e habilidade de negociação, uma vez que envolve sujeitos com diferentes crenças, conhecimentos e habilidades para o cumprimento de uma meta comum. Motiva também nos sujeitos o compromisso com a atividade conjunta, indispensável à coesão do grupo, assim como as habilidades de comunicação clara e eficiente para a resolução de problemas. Já o trabalho cooperativo, segundo Macaulay e Gonzales (1996) e Comeaux (2002), citados em Pinheiro (2011), é baseado em *subtarefas* individuais que não demandam necessariamente o encontro dos participantes e, uma vez somadas, podem formar o material objetivado pelo responsável pelo grupo de trabalho.

Frente a esse panorama, a colaboratividade cai bem aos propósitos da *Pedagogia dos Multiletramentos* de preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a negociação de ações diante das diferenças culturais. Vale enfatizar que, como abordaremos na próxima seção, o trabalho com a colaboratividade é mais propício em contextos com algumas características específicas, tais como a necessidade da resolução de um problema ou a realização de uma necessidade da comunidade do entorno escolar.

2.3 A COLABORATIVIDADE DIGITAL NA APRENDIZAGEM SOCIAL

Lankshear e Knobel (2011) abordam a colaboratividade a partir da concepção de *aprendizagem social*, desenvolvida por John Seely Brown e Richard Adler (2008), impulsionada por *plataformas de colaboração* (JARCHE, 2005; 2010; CRUZ, 2006; BROWN; ADLER, 2008) e atrelada a paradigmas que diferenciam *empurrar* e *puxar*²⁹ como formas de mobilizar recursos para alcançar propósitos autênticos no processo de aprendizagem formal e não formal (HAGEL; BROWN, 2005; BROWN; ADLER, 2008).

O conceito de *aprendizagem social* não é novo: o termo foi cunhado no final do século XIX por estudos nos campos da psicologia comportamental, psicologia cognitiva, cognição social e psicologia clínica. Trata-se de uma abordagem preocupada com o aprendizado, a partir da observação do comportamento humano e sua respectiva imitação e modelagem. Desse modo, tem servido às áreas da educação com a frequente preocupação de tratar de desvios de comportamento, como a agressividade.

Apesar de compartilhar algumas características comuns, é significativamente distinta a abordagem de *aprendizagem social* estudada por Lankshear e Knobel (2011) e a delineada por John Seely Brown e colegas (BROWN, 1989; BROWN; DUGUID, 2002; BROWN; ADLER, 2008) nos anos de 1980. Baseado nos estudos cognitivos, o conceito aqui explorado também considerou os estudos socioculturais da linguagem e da aprendizagem. Nesse contexto, momento em que as possibilidades interacionais da Internet ainda não estavam em cena devido à restrição ao seu acesso, os autores – Brown, Collins e Duguid (1989) – apresentaram fortes críticas ao modelo vigente de educação formal.

Brown, Collins e Duguid (1989 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) ressaltam que os procedimentos de aprendizagem mudam de acordo com o contexto e com as *comunidades de práticas* – que são entendidas como práticas de produção de conhecimento particulares a um grupo, com significados bastante específicos para os seus integrantes. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que as *ferramentas conceituais* (regras de interpretação, conceitos, fórmulas etc.) são produtos culturais de negociação dentro de uma comunidade, de usos e percepções dos indivíduos. Frente a isso,

²⁹ Do inglês, *push and pull*.

um conceito está sempre atrelado aos seus usos, não é uma abstração solitária e universal e nos remete à importância de pensar a educação como o envolvimento de “atividade, conceito e cultura” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 228). Nessa perspectiva, os autores criticam fortemente as tradicionais atividades de redação escolar, exemplificando com o modo como o ensaio histórico é comumente abordado na educação formal. Os alunos podem escrever ensaios históricos sem saber o contexto de produção da História e isso implica que não aprenderão como realmente se escreve a História.

Com as mudanças das instituições, sobretudo nos campos econômicos e do trabalho, e modernização das sociedades ocidentais, o desenvolvimento e surgimento de novas tecnologias atestaram a necessidade do conhecimento aplicado a diferentes contextos. Frente a isso, é de grande importância a escola trabalhar também o *como fazer*.

Foi nesse momento que a *aprendizagem social* passou a ser (re)discutida em diversos campos de pesquisa na área de Educação. A Web 2.0, com as possibilidades de múltiplas interações e de trabalho colaborativo, proporcionou uma gama de contextos que são oportunidades para aprendizagem situada, cenário que exige uma postura de proatividade, engajamento em atividades no interior de uma sociedade da informação norteada por criatividade, sensibilidade e *design*.

A concepção de *aprendizagem social* de Brown e Adler (2008, *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) considera a compreensão de conceitos e de processos como construção social em conversas sobre o assunto, em interações em torno de problemas ou ações, como aprendizado que, por isso, é potencializado pelas novas tecnologias de comunicação. O foco desse paradigma é no *como* podemos aprender – e não na obtenção de conteúdo – e enfatiza o que os autores chamam de “aprender a ser” – isto é, aprender a ser um participante no campo em que o conhecimento é abordado. Trata-se do deslocamento do *saber sobre* para o *aprender a ser*, discutido por Gee (2007), que defende a *aprendizagem profunda* como a compreensão de um conceito e a capacidade de aplicá-lo até mesmo para a inovação.

Desse modo, o aprendizado deve ser em contextos específicos, com as atividades que isso implica: tarefas, ações, interações, objetivos e resultados. Decorre disso a exploração da multiplicidade de informações disponibilizadas na rede mundial de

computadores para construir um ponto de vista, a fim de usar informações para a “tomada de decisões, desenvolvimento de políticas e construção de identidades” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 238). Para produzir artefatos realmente úteis, há a necessidade das escolas aproximarem-se da comunidade de modo geral, considerada também como fonte de informação e usuária final do produto desenvolvido pelos alunos.

Como exemplo dessa abordagem em contexto escolar formal, Lankshear e Knobel (2011) citam uma iniciativa ocorrida em um conjunto de escolas australianas (BIGUM, 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; ROWAN; BIGUM, 2010), intitulada “Escolas Produtoras de Conhecimento”³⁰. Nesse caso, grupos de 6 alunos empenharam-se em produzir um documentário sobre a história dos estaleiros de venda de gados, uma vez que essa era uma atividade presente na comunidade a que pertenciam, com a intenção de apresentar tal vídeo em um evento importante nessa área a “Expo Beef” (2003). Os alunos realizaram entrevistas com diferentes setores da indústria de gado, filmaram atividades de rotina e editaram os vídeos com a construção de pontes entre uma sequência e outra de filme. Além de apresentado no evento, o conselho local usou o documentário para promover a região. Dessa forma, o trabalho estabeleceu fortes relações com a comunidade, mobilizou novos letramentos, mesmo sem ser este uma obrigatoriedade do projeto e da *aprendizagem social*, em um contexto autêntico.

Lankshear e Knobel (2011) destacam que trabalhos com esses propósitos podem ser ainda mais explorados na *cultura participativa* que emerge com a Web 2.0, pelos vários recursos de atividade colaborativa aos quais se tem acesso. É nessa discussão de trabalho colaborativo que os autores, a partir de Brown e Adler (2008), abordam também o tema da *paixão* que, nesse novo *ethos*, promove as intensas participações colaborativas em contexto não formais, tal como ocorre na *Wikipedia*. Usuários com poucos conhecimentos sobre o tema e uso de ferramentas de edição esforçam-se pela paixão que têm pelo conteúdo a ser desenvolvido, para que, neste momento, participem da comunidade à qual pertencem ou desejam pertencer. Assim, os autores destacam:

³⁰ Do inglês, “Knowledge Producing Schools” (KPS).

Tal paixão torna-se, com efeito, um motor de aprendizagem sob condições contemporâneas de mudanças rápidas, porque já não faz mais sentido simplesmente contar com a motivação de longo prazo que inclina as pessoas a aprenderem algo agora supondo que isso possa vir a ser útil mais tarde. O que é também e cada vez mais necessário é o tipo de paixão que motiva “no agora” para buscar o domínio do que serve “no agora” ou, no máximo, servirá “no momento próximo” e manter essa paixão como a força motriz para as mudanças de navegação e manutenção de contato. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 239)³¹

Em contextos não formais, essa paixão aliada à persistência é denominada de *grit* por Gee e Hayes (2010): os autores mobilizam, como exemplo, o caso em que crianças, jovens e adultos aprenderam a ser *designers* do jogo “The Sims” como quem tem *grit* em abundância. Para criar artefatos no jogo, participam de comunidades, acessam tutoriais e, por sua vez, passaram a ajudar demais novatos nessa comunidade. A trajetória de como a paixão surge e cresce como maior parte da *aprendizagem social* pode ser assim resumida:

Ter um forte desejo de fazer algo † identidade e comunidade † encontrar as ferramentas necessárias † ganhar *determinação* no serviço de fazê-lo † identidade e comunidade (uma nova interação) † ficar viciado na aprendizagem † transferir a *determinação* para o aprendiz em si † tornar-se bem sucedido. (GEE; HAYES, 2010, p. 89)³²

Dessa forma, trabalhar com o *grit* do alunado pode envolver mais esse público e promover experiências educacionais para desenvolver as capacidades de produtividade e inovação. Por isso a importância do conhecimento das culturas da juventude. Essa abordagem vai na contramão do paradigma *empurrar* que pré-estabelece os conteúdos que serão trabalhados com os alunos e abrange a ideia de currículo e de transferência de conhecimentos descontextualizados, com a promessa de que serão úteis mais tarde. *Puxar* é um deslocamento desse paradigma, mobiliza condições para produtividade, inovação e

³¹ Tradução nossa de “Such passion becomes, in effect, an engine for learning under contemporary conditions of rapid change because it no longer makes good sense simply to count on the kind of long-term motivation that inclines people to learn something now on the assumption that it may come in useful later. What is also and increasingly required is the kind of passion that motivates ‘in the now’ to pursue mastery of what serves in the ‘now’ or, at most, will serve in the near’, and to maintain this passion as the driving force for surfing change and staying in touch”.

³² Tradução nossa de “Have a strong desire to do something † identity and community † find the needed tools † gain grit in the service of doing it † identity and community [a new iteration] † get hooked on the learning † transfer grit to the learning itself † become successful (ibid.: 89; † signifies phases and iterations)”.

sucesso — habilidades requeridas na maior parte dos setores do trabalho. Para Hagel, Brown e Davison (2010, *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), *puxar* pode ser entendido como um modelo constituído por três níveis: *acesso*, *atração* e *alcance*. O *acesso* consiste em encontrar recursos e pessoas, é uma espécie de busca. *Atração* é aproximar pessoas e recursos que são importantes para alcançar os objetivos pretendidos. *Alcance* tem a ver com a persistência promovida pela paixão.

Puxar, ao não se guiar pelo estabelecimento prévio de conteúdos e ocorrer em contextos autênticos, envolve incertezas. Essas são vistas como oportunidades de criação a serem exploradas. Os autores destacam que esse modelo não dita ações às pessoas, mas sim, proporciona ferramentas e recursos, principalmente de interações com outras pessoas.

Nesse sentido, para os autores, plataformas são lugares virtuais que disponibilizam recursos para a realização desses três níveis descritos, são apoios para possibilitar a *aprendizagem social* no atual contexto. Nessa perspectiva, redes sociais, *blogs*, *Wikis* podem ser consideradas plataformas de aprendizagem. Os autores ressaltam que as plataformas não podem despertar paixões, essas têm a ver com os usos que os usuários farão desses recursos; na educação formal, terá que ser promovida pelas propostas de atividades do professor. Diante disso, fica ainda mais evidente a necessidade do trabalho com as culturas juvenis na educação formal, para garantir a persistência e empenho em realizar atividades mais complexas que aquelas comumente propostas nas aulas de Língua Portuguesa, como atividades de redação, tal como já foi citado. Assim, a proposta de produção escrita envolvida para a geração dos dados que compõem a *corpus* desta pesquisa buscou mobilizar temas, ferramentas e um contexto que pudessem se afeiçoar às paixões dos alunos.

2.4 A ESCRITA COLABORATIVA COMO *PRODUSAGEM*

A concepção de *aprendizagem social* abordada na seção anterior problematiza as características contextuais da colaboratividade. Já nesta seção, discutiremos o funcionamento do processo de colaboratividade a partir do conceito de *produsagem*, de Bruns (2006), com o objetivo também de mobilizar categorias de análise dos dados desta

pesquisa, textos em *multi-camadas* — versões *Google Docs* — constituintes de cada texto analisado.

É no contexto de mudanças de paradigmas na produção cultural, participação social facilitada, sobretudo, pelo surgimento de novas tecnologias participativas de acesso, troca e produção de informação associadas à Internet e a diferentes mídias que emerge o *produser* (BRUNS, 2005; 2006; 2007). O *produser* é o indivíduo que participa de produções colaborativas de conteúdos em rede, para reproduzir, modificar e gerar conteúdos, em prol de interesses de uma comunidade, contexto este denominado *produsage* (BRUNS, 2006, p. 5).

O *produser* é, simultaneamente, usuário e produtor, pois seu trabalho é sempre a partir da transformação de um conteúdo disponível que está ao seu alcance, com o propósito de expandir ou melhorar um material em construção por um determinado grupo. Disso resulta uma característica importante da *produsage*: muitas versões de um material que sempre pode ser outro. Por isso, Bruns (2006, p. 3), denomina as criações em produsage de *palimpsesto – repetidas re-escrituras, um documento multi-camadas*. E é justamente essa especificidade da *produsage* que instaura uma problemática de ordem jurídica, econômica e social: a da propriedade intelectual.

O fato é que o material do *produser* provém de diversas fontes, muitas disseminadas pela indústria e com autoria marcada: algumas vezes, pode proceder de material de *produsage* já alterado; outras, de uma construção de autoria coletiva. Disso decorre que o produto, no processo de *produsage*, não tem uma autoria singular para autorizar o reconhecimento de um autor. Assim, realizar procedimentos burocráticos de autorização legal para uso e modificações dos materiais envolvidos nesse processo é inviável no contexto colaborativo, que engloba múltiplos participantes e múltiplos textos. Hartley (2004, *apud* BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 2) denomina esse fenômeno de *deriva do valor* – um apontamento para a mudança de significado e valor de autor, texto e, agora, usuário, ao longo do tempo.

É importante ressaltar que essa multiplicidade de participantes no processo colaborativo não significa ausência de controle e supervisão. Para Bruns (2006), se os grupos de produção colaborativa são fechados, isso acarreta a limitação de potenciais

participantes; contudo, se houver ausência de controle, a coesão do trabalho do grupo pode ser perdida. Por isso, para o autor, os participantes ocupam papéis fluidos, ou seja, o trabalho ocorre de forma mais heterárquica do que hierárquica. Isso significa que os papéis de supervisor, moderador, são escolhidos, muitas vezes, com base no tempo de pertencimento à comunidade em questão e na contribuição à produção e essas funções não são exercidas sempre por um mesmo participante – há rotatividade, de acordo com os propósitos do contexto.

É notório que a abordagem teórica da *produsagem* se apropria de termos da esfera industrial – *consumidor, usuário, produção e produto* –, para tratar de conteúdos e construção de artefatos híbridos que escapam à lógica industrial. Contudo, neste momento, essas são noções necessárias para a compreensão desse processo colaborativo como rompimento de modelos de trabalho idealizados pela indústria tradicional, arraigados em noções de produção de massa e fechada à customização por seus clientes. Vem bem a propósito destacar que a indústria também tem se apropriado da customização proporcionada pela *produsagem*. Exemplo bem sucedido disso, como citam Bruns e Humphreys (2007), é o jogo *The Sims*, no qual os jogadores criam a maior parte de seu conteúdo com ferramentas oferecidas pelo próprio jogo.

Esse exemplo ilustra uma nova forma de interação social, de economia, de padrões de produção e de consumo, baseada na criatividade e nas vivências culturais dos consumidores. Com isso, urge que escola trabalhe esses letramentos, a fim de promover criticidade e autonomia.

Nesse contexto, cresce a necessidade da educação de problematizar esse processo e as práticas de usuário, a fim de promover uma perspectiva reflexiva e crítica nos alunos sobre as suas e as outras práticas que compõem essa *economia do conhecimento* (BRUNS; HUMPHREYS, 2007). Como salientam os autores, a *produsagem* não propicia capacidades novas às expectativas da esfera escolar, contudo as enfatiza em contextos autênticos, já que integra grande parte da produção cultural juvenil contemporânea. Para eles, são quatro as principais capacidades promovidas pela *produsagem* (4Cs): *criatividade, colaboratividade, crítica e comunicação*.

A *criatividade*, vinculada à colaboratividade, é entendida como cocriações, em oposição à criatividade pensada de modo singular, autônomo. A *colaboratividade* envolve as habilidades do aluno de reconhecer contextos em que ele pode atuar como *producer*, quando e como fazê-lo e, simultaneamente, compreender e desenvolver um trabalho ético nas relações com os participantes da produção e problemáticas de propriedade intelectual imbricadas nesse processo. A capacidade *crítica* está bastante envolvida com as demais listadas, contudo é mais evidente no trabalho de respostas e avaliações dos conteúdos produzidos, tanto no próprio grupo de trabalho quanto fora dele, quando visto com potencial para integrar o projeto em jogo. A *comunicação* também está presente e é importante nas habilidades já enumeradas, porém faz-se necessário destacar que é uma comunicação eficaz que garante a coesão do grupo e em que a *metalinguagem* – comunicação sobre o próprio processo colaborativo em linguagem adequada ao público a que se dirige – está frequentemente envolvida.

Os autores afirmam que essas capacidades aproximam-se da abordagem da “contribuição estudantil” discutida por Collis e Moonen (2005, *apud* BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 3). Essa abordagem desloca o professor de seu papel de transmissor de informações para o de guia no processo de aprendizado e é uma forma de criar alunos *aprendizes por toda a vida*, com a capacidade para serem flexíveis e atuarem em contextos multidisciplinares e globais. O aluno atua como um colaborador ativo no processo de aprendizagem (COLLIS; MOONEN, 2005, p. 15 *apud* BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 3). Inclusive, os materiais levantados pelos alunos podem ser explorados para o processo de aprendizado de outros alunos, tornando assim as tarefas ainda mais autênticas.

Dentre os muitos desafios lançados à escola pelas mudanças na relação com o acesso e a produção da informação promovidas pela Internet, consideramos que o maior está relacionado ao papel do professor no processo de aprendizado. Milenarmente, ao professor foi dada a tarefa de *transmitir informações* aos alunos, que, hipoteticamente, poderiam questioná-las mais, se dedicassem grande tempo a buscas e leituras nas bibliotecas, nos museus – o que implica deslocamentos no espaço nem sempre possíveis e limitações no tempo, já que instituições tem horário de funcionamento. Dessa forma,

consagrou-se a figura do professor como detentor de verdades a serem transmitidas aos alunos que não as conhecia. Contudo, as ferramentas de busca presentes na rede, *hiperlinks* e produções colaborativas proporcionadas, sobretudo, pela ascensão da Web 2.0 colocaram na berlinda essa função docente – o professor não é mais o lugar de acesso à informação e os muitos pontos de vista disponíveis na rede sobre um determinado objeto embasam múltiplos questionamentos da posição docente frente a sua abordagem de determinado conteúdo.

Diante dessa problemática, vem bem a propósito a definição de Schneider et al. (2003, *apud* BRUNS, 2006, p. 2) do professor como um *orquestrador* dos percursos do aluno no processo de aprendizado. Para Bruns e Humphreys (2005; 2007), cabe ao professor introduzir projetos baseados em problemas, com investigações a partir do uso de ferramentas e metas pré-selecionadas pelo docente, a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser abordado. Para Lankshear *et al.* (2002, p. 24, *apud* BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 3),

‘as novas condições requerem que olhemos novamente [...] o que consideramos como conhecimento e verdade’ e que ‘devemos ajudar a preparar os alunos para uma participação bem sucedida’ nas novas práticas de criação de conhecimento.³³

Assim, a *produsagem* mobiliza um conjunto de práticas sociais que não podem ser ignoradas pela escola, mas que, tampouco, delineiam prescrições ao ensino-aprendizagem:

Contrariamente ao que poderiam supor os mais conservadores, o que os pesquisadores dos novos letramentos têm em mente ao envolverem-se com a Web 2.0 não é a criação de modelos prescritivos para a geração de materiais didáticos e/ou atividades que levem alunos e professores a fazer mais do mesmo, agora publicamente. Ao contrário, a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os *designs* e configurações curriculares, didáticos e espaço-temporais que lhes são impostos globalmente e, por meio dessa apropriação, desenvolver

³³ Tradução nossa de “‘the new conditions require us to look again [...] at what counts as knowledge and truth’ and that we ‘must help prepare learners for successful participation’”.

consciência crítica sobre os novos mecanismos (simbólicos e técnicos) da manutenção da hegemonia. (BUZATO, 2010, p. 298)

Ainda segundo Bruns e Humphreys (2007), essa é uma concepção de ensino assentada na ideia de que a criação é necessária para o aprendizado (SCHNEIDER *et al.*, 2003). A função primordial do professor passa a ser o incentivo à resolução de problemas, com profundidade de compreensão de conceitos, aquisição de conhecimento e de sua respectiva aplicabilidade. Nesse cenário, os autores destacam três características principais para o planejamento do ensino baseado em *produsagem*: uso de problemas complexos e realistas; uso de trabalho colaborativo e atribuição de responsabilidade aos alunos pelo alcance de metas em conjunto (de MERRIËNBOER; PASS, 2003, *apud* BRUNS, 2006, p. 6). Essa pedagogia, baseada no construtivismo, desloca o professor do papel de transmissor de informações para o de orientador de projetos e pesquisador do conhecimento prévio de seu alunado sobre o objeto de trabalho e da interação do aluno com o grupo, a fim de efetivamente guiar o trabalho.

As orientações, discordâncias, desenvolvimento de estratégias de controle mútuo do trabalho promovem um processo de aprendizado que prepara os alunos para as interações sociais em expansão em nosso tempo, sobretudo, no ambiente que provavelmente encontrarão ao saírem da escola e ingressarem no mundo do trabalho.

É de extrema importância destacar que as abordagens apontadas aqui encontram barreiras, como apontam Bruns e Humphreys (2007), tais como o letramento digital do professor, como conhecedor de ferramentas e de seus potenciais usos; a instalação de computadores e conexões na escola. Outro entrave encontrado na organização tradicional da escola para o trabalho aqui apontado é o sistema de avaliação, uma vez que, como aponta Grosz (1996), trabalhos colaborativos demandam um período de tempo extenso e, desse modo, estão na contramão da necessidade de avaliações bimestrais ou trimestrais presentes no sistema escolar. Para Bruns e Humphreys (2007; 2012), a avaliação do mérito individual do aluno também se torna dificultosa, se o sistema *WiKi* usado pelo professor não rastrear a colaboração de cada participante. Os autores apontam também a relutância dos alunos de comentarem sobre o trabalho uns dos outros, exemplificando essa questão com os trabalhos desenvolvidos por Lund e Smørdal (2006, *apud*

BRUNS; HUMPHREYS, 2007), que identificaram alunos não participativos pelo receio de ofender os demais participantes – os pesquisadores afirmaram essa postura como uma sinalização da passagem de um aprendizado individualizado a um aprendizado coletivo.

É fato que os letramentos digitais, principalmente aqueles propiciados pela *produsagem*, compõem a cultura juvenil e uma nova forma de organização das interações sociais. E a sala de aula e suas respectivas produções não ficariam imunes a essas complexas e significativas mudanças. Assim, faz parte dos objetivos desta pesquisa delinear como esse contexto afeta as produções de textos escritos de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

2.5 A FUNÇÃO METAPRAGMÁTICA COMO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

Com o objetivo de analisar, no *corpus* deste trabalho, como os sujeitos compartilham e constroem um saber metadiscursivo, ou seja, sobre a própria produção textual em jogo — os papéis de cada um no grupo, os usos das ferramentas e da língua —, mobilizaremos a noção de *função metapragmática*. De acordo com Signorini (2008), a função metapragmática é identificada em processos discursivos, *em práticas específicas de interação social*, que, explícita ou implicitamente, tenham função metapragmática na interação, ou seja, “função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação oral ou escrita” (SIGNORINI, 2008, p. 117).

Dessa forma, as atividades metacomunicativas dos integrantes de cada grupo de produção colaborativa de textos têm função metapragmática, uma vez que designam papéis aos integrantes, avaliam e orientam os usos da língua na interação da atividade colaborativa.

Para a autora, as análises das metapragmáticas da língua em uso devem ser voltadas às práticas socioculturais que envolvem a reflexão metalinguística e metacomunicativa, pois são momentos em que os sujeitos

se mostram mais sensíveis às interpretações/avaliações de suas próprias ações (verbais e não verbais) e das de seus interlocutores no curso da interação; e fazem comentários sobre a natureza, as contingências, e

limitações das ações em curso; sobre os alinhamentos e desalinhamento dessas ações com outras precedentes e/ou simultâneas; e também sobre as relações sociais que se estabelecem. (SIGNORINI, 2008, p. 122)

Diante disso, as atividades colaborativas de escrita são lugares privilegiados para esse tipo de análise, pois necessariamente envolvem a discussão do encaminhamento do texto, das escolhas de determinadas palavras, de imagens, de sequências textuais e, implicitamente, podem ser vistas nas alterações do documento feitas pelos integrantes do grupo de trabalho. Com isso, favorecem as manifestações de consciência metapragmática por parte dos interactantes, ou seja, da consciência da relação entre o uso da língua e “o contexto social em que se dá esse uso, o que se traduz pela habilidade do locutor de avaliar a adequação referencial e a compreensibilidade, mas também pela habilidade de descrever explicitamente os condicionamentos ou regras sociais locais e não locais em jogo na interação” (SIGNORINI, 2008, p. 141).

Signorini (2008) destaca que as metapragmáticas da língua em uso são bastante heterogêneas, mesmo em um dado contexto, pois são resultantes de muitos fatores interrelacionados que envolvem desde a capacidade metalinguística dos sujeitos até as dimensões sociais, culturais, históricas, políticas e ideológicas imbricadas no contexto da interação. Por isso, a função metapragmática mostrou-se bastante pertinente à análise proposta neste trabalho, pois permite relacionarmos as metapragmáticas analisadas nos dados a múltiplos letramentos e, dessa forma, identificar práticas significativas de uso da língua/linguagem entre os sujeitos envolvidos na produção colaborativa textual aqui pesquisada.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva metodológica deste estudo: a pesquisa baseada em documentos, no campo da pesquisa qualitativa de base interpretativista. Para tanto, a partir da explicitação dos princípios investigativos dessa linha metodológica, são abordados o contexto de produção e de circulação dos textos que constituem os documentos levantados para este trabalho e o processo de formação do *corpus* e de geração dos dados. Assim, a articulação dos pressupostos teóricos já delineados com a compreensão de nosso objeto de pesquisa compõe o pano de fundo da análise dos textos envolvidos.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Em meio às transformações de ordem histórica, social, cultural e econômica que marcam o nosso tempo e constituem a sociedade ocidental, sobretudo a ascensão do neoliberalismo e o desenvolvimento de novas tecnologias, as formas de construir o conhecimento mudaram e requerem dos pesquisadores novas posturas investigativas. Dessa forma, os tradicionais ideais positivistas experimentais embasados na premissa de que o pesquisador e seu objeto não se misturam, para não contaminar as conclusões científicas, não podem contribuir para as investigações cujas questões envolvam o complexo funcionamento da sociedade atual da qual nem o pesquisador e nem o seu objeto podem se apartar.

Diante disso, pesquisas interpretativistas de ordem qualitativa configuram espaços que presumem a imbricação de muitos elementos em um contexto sócio-histórico que devem ser levados em consideração pelo pesquisador na análise de seus dados. Por isso, de forma bastante geral, esse modelo requer do pesquisador o envolvimento com o campo de pesquisa, evidentemente respeitando a ética em jogo no(s) grupo(s) pesquisado(s), o conhecimento da história desse lugar e das questões sociais e culturais ali presentes, de maneira a orientar mais precisamente o seu trabalho.

Nesse ponto, é bastante importante destacar algumas etapas importantes da pesquisa qualitativa, de modo geral, tal como fazem Deslauriers e Kérisit (2008). Para os autores, delineadas as questões e os objetivos da pesquisa, uma revisão teórica é necessária para o pesquisador ampliar os seus conhecimentos sobre o tema e estar mais bem preparado para construir o seu objeto e delimitar a sua amostra. Para tanto, como já foi citado, é importante o pesquisador aprofundar os seus conhecimentos sobre o contexto explorado. Logo, diferentes instrumentos podem ser mobilizados de acordo com as necessidades das investigações, tais como diário de campo, entrevistas, levantamento de documentos etc. Aqui é interessante ressaltar que a pesquisa qualitativa também recorre à amostra, porém não de caráter probabilístico e sim, não-probabilístico, de modo que a sua construção representará o universo pesquisado, terá o propósito de detalhar uma circunstância da vida social.

É bastante importante ressaltar que a revisão bibliográfica na pesquisa qualitativa não tem a pretensão de oferecer um meio de verificação de hipóteses como ocorre em pesquisas mais tradicionais. Além de possibilitar o aprofundamento do tema de pesquisa pelo pesquisador, a revisão bibliográfica está em constante diálogo e confronto com a análise dos dados, tanto para a discussão de a que esse arcabouço teórico eleito pelo pesquisador pode responder quanto de a que não pode e as novas questões que então podem emergir. Nesse sentido, vêm bem a propósito as considerações de Moita-Lopes (2006, p. 101) sobre pesquisas no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA)

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Para o autor, há uma constante necessidade de mobilizar teorias de outras áreas das humanidades, principalmente das ciências sociais, para explorar, descrever e compreender os problemas de linguagem que são o cerne dos estudos da LA. Rojo (2006, p. 259) destaca que os interesses da LA vão além do trabalho de compreensão e descrição,

pois envolvem o levantamento de reflexões “para a melhoria da qualidade de vida das pessoas”. Dessa forma, as investigações em LA configuram uma constante problematização entre teoria e prática em seu aspecto sócio-histórico, tal como propõe Moita-Lopes (2006, p. 90):

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescção da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão.

Nesta pesquisa, além das teorias sobre *letramentos*, a concepção de *aprendizagem social* do campo da psicologia e da pedagogia foi mobilizada para aprofundar a abordagem da complexidade da situação de produção dos gêneros do discurso em um momento de expansão de novas tecnologias e, igualmente, os princípios da *produsagem*, cujo foco é na compreensão do processo criativo nos contextos emergentes na contemporaneidade. O fato é que as práticas multiletradas envolvidas nesta pesquisa não poderiam ser problematizadas com profundidade sem a contribuição dessas diferentes áreas do conhecimento, cujo esforço é explicar objetos e contextos que também são de nosso interesse, contudo no campo do ensino-aprendizagem da escrita e das semioses a ela ligadas. Além da interdisciplinaridade convocada pela prática na LA, que foge aos ideais cartesianos, o pesquisador também é considerado como um sujeito sócio-histórico, observador atento de seu contexto e que explicita esse papel na descrição de seu trabalho investigativo. Por isso, no caso desta pesquisa, dados de observações da pesquisadora, que também é a professora envolvida na situação analisada, serão relatados e considerados.

3.2 UMA PESQUISA QUALITATIVA: A PESQUISA BASEADA EM DOCUMENTOS

A pesquisa baseada em documentos tem o propósito de recuperar um conjunto de textos, sem apartá-los de seu contexto de produção e circulação, para reconstituir parte de seu conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008 [2004]).

Lankshear e Knobel (2008 [2004]) chamam a atenção para as diferenças entre pesquisa baseada em documentos e revisão teórica. Esta, segundo os autores, é uma forma “restrita” de “*pesquisa documental*”, presente na construção do quadro teórico que constitui o pano de fundo de qualquer tipo de estudo. Diferente disso, a pesquisa baseada em documentos nem sempre constitui seu *corpus* de textos teóricos ou de documentos oficiais e, sobretudo, envolve uma série de categorias de análise, um trabalho interpretativo e um manejo de dados que não são típicos de uma revisão bibliográfica ou teórica. A revisão teórica tem o objetivo de embasar a pesquisa, para garantir a sua qualidade e utilidade, com o levantamento tanto de pontos positivos quanto de pontos negativos das discussões afins, com os objetivos de identificar potenciais falhas na exploração do tema — e assim evitá-las — ou de levantar questões pertinentes ainda não discutidas. Enfim, contribui para que o pesquisador possa focalizar questões para ampliar o entendimento de seus estudos. Em síntese, para Lankshear e Knobel (2008[2004], p. 59), “a diferença é que uma revisão teórica é parte de um projeto mais amplo que se destina a fundamentar a pesquisa. Em contraste, formas gerais e de pesquisa independente baseada em documentos são, por sua própria estrutura, estudos”.

No caso desta pesquisa, a revisão teórica proporcionou o entendimento da relação entre práticas significativas de uso da língua e das linguagens pelos jovens, a partir das discussões sobre os letramento(s), as novas tecnologias e as práticas colaborativas, e apontou que uma questão pertinente nessa área de pesquisa é o estudo da articulação entre os letramentos escolares canônicos e os letramentos digitais em situação de aprendizagem.

É importante destacar que nessa perspectiva, podem ser considerados *documentos* “trabalhos teóricos, relatos de ideias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais, estudos de pesquisa quantitativos ou qualitativos já publicados, correspondências etc.” (LANKSHEAR;

KNOBEL, 2008[2004], p. 55). Os documentos aqui estudados são textos de alunos do 8º ano/7ª série de uma escola regular privada da cidade de Campinas. Os textos foram produzidos de forma colaborativa – tanto textos integrais quanto as suas multi-camadas, ou seja, versões geradas pela ferramenta *Google Docs* a cada modificação do texto feita pelos integrantes do grupo.

Segundo as categorizações de Lankshear e Knobel (2008[2004], p. 210), os textos coletados para este estudo podem ser considerados *fontes primárias*, pois são produções dos protagonistas de eventos e processos de interesse desta pesquisa. Fontes primárias são bastante importantes “porque são produzidas ‘tão próximas quanto possível’ da ação”. Para os autores, o pesquisador deve esforçar-se ao máximo para não tirar os textos escritos de seu contexto, uma vez que esses documentos podem ter sido gerados para cumprir propósitos diferentes dos objetivos da pesquisa que os estuda.

Lankshear e Knobel (2008[2004], p. 114) acentuam que não há necessidade de se analisar todas as informações em um documento, “a ideia é identificar, por meio de uma leitura cuidadosa do texto, quais são as afirmativas mais importantes, na medida em que seja de interesse para a nossa pesquisa tratar o texto como dado”. Os autores classificam a pesquisa baseada em documentos em três tipos relacionados a três propósitos diferentes. O primeiro, em que se encontra o tipo de pesquisa realizada neste trabalho, é para *construir interpretações*, significados através da análise dos textos que compõem o *corpus*. O segundo, para desenvolver uma postura *normativa* relacionada ao campo educacional. O terceiro, analisa textos para *promover achados substantivos sobre o mundo*.

De acordo com Lüdke e André (1986), esse método de análise é indicado para situações em que o acesso aos dados for problemático, para a validação de informações em processos de triangulação típico da etnografia ou quando há o interesse de estudar a “expressão do indivíduo, quando a linguagem é importante para a investigação” (HOLSTI, 1969, *apud* LÜDKE, 1986, p. 39).

É, pois, importante destacar que o foco desta pesquisa é no uso das linguagens no processo de colaboratividade digital, com foco tanto no processo – nos diálogos, nas intervenções, nas alterações colaborativas – quanto no produto, o texto produzido já finalizado no gênero de discurso “tragédia”. Por isso a escolha da pesquisa baseada em

documentos. Outros métodos e outras ferramentas apresentaram-se problemáticas no contexto deste trabalho, por orientações e medidas da instituição em que os documentos foram levantados, que determinaram não usar qualquer tipo de imagem ou gravação envolvendo os alunos e/ou solicitá-los para entrevistas que não culminassem no cumprimento de tarefas previstas pelo planejamento pedagógico.

Este trabalho partiu da preocupação em levantar práticas significativas de leitura e escrita dos alunos que, relacionadas ao conteúdo programático escolar, pudessem motivá-los a participarem com empenho das atividades de produção de texto na escola. Para tanto, o **objetivo geral** deste trabalho consiste em compreender possíveis relações entre as práticas letradas de jovens no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa de texto escrito e, assim, inferir quais ganhos a exploração dessas relações podem trazer ao ensino-aprendizado da escrita na escola.

Os **objetivos específicos** consistem em:

- Identificar e interpretar as relações colaborativas nas *multicamadas* de cada texto estudado;
- Analisar convergências de linguagens na composição do texto – multisssemiose; e
- Identificar e analisar o repertório de textos que compõem a coleção de objetos culturais dos alunos em questão.

Esses objetivos determinaram as seguintes questões de pesquisa que buscaremos responder no próximo capítulo:

- I. Como as interações (intervenções e diálogos) entre os colaboradores constroem um saber relacionado à produção de texto escrito?
- II. Como o contexto digital colaborativo *online* afeta a configuração dos textos no gênero do discurso proposto?

- III. Como se caracteriza a coleção de gêneros do discurso dos participantes envolvidos neste trabalho, a partir das indicações dos alunos durante o processo de produção colaborativa de texto?
- IV. Quais os efeitos de sentido da multisssemiose na composição dos textos?

3.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS

Os textos estudados nesta pesquisa, como vimos, foram produzidos por alunos da 7ª Série/8º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola particular situada em região de classe média-alta da cidade de Campinas, estado de São Paulo. O envolvimento de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é um dos objetivos da escola, que, no momento da geração dos textos selecionados para este trabalho, agosto a novembro de 2011, já havia implantado lousa digital conectada à Internet em todas as salas de aula e construído laboratório de informática com 30 computadores conectados à Internet e um técnico de informática para suporte aos usuários e manutenção das máquinas. Neste mesmo momento, traçava planos para a substituição do material impresso dos alunos por materiais digitais em *tablets*, o que ocorreu em janeiro de 2012.

Nessa instituição, esta pesquisadora ocupava, desde janeiro de 2011, o cargo de professora da disciplina Língua Portuguesa (doravante, LP) da 7ª Série/8º ano de EF (turma de 41 alunos) e da 8ª Série/9º ano (turma de 27 alunos), com atribuição de 5 (cinco) aulas semanais de 50 (cinquenta) minutos cada por turma, para trabalhar leitura, gramática, interpretação e produção de textos. Para este estudo a 7ª série foi escolhida e não a 8ª série, uma vez que esta última, por ser um momento de preparação para o ensino médio, tinha em seu planejamento mais conteúdos, incluindo toda a revisão dos conteúdos já trabalhados nas séries anteriores, o que culminava na falta de tempo hábil para a realização de atividades extras.

Por adotar sistema apostilado, cujo foco, em Língua Portuguesa, é em gramática, os professores de LP inseriram no planejamento pedagógico dessa disciplina, elaborado no início do letivo, o trabalho com leitura e produção de gêneros do discurso. Para tanto, em cada bimestre, foi solicitado aos alunos material de leitura que deveriam providenciar e levar à aula quando solicitado – como jornais, revistas e, predominantemente, livros de literatura.

Nesse contexto, em agosto de 2011, havia fervorosas discussões presentes na escola de como ferramentas digitais, aplicativos e ambientes virtuais poderiam ser explorados em cada uma das disciplinas constituintes do currículo, para a decisão da implantação ou não nos *tablets* no ano seguinte. Nesse momento, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa, as demais áreas apresentaram aplicativos que tornavam minimamente autênticas as explorações dos conteúdos programáticos, tais como passeios virtuais por famosos museus, por áreas de conflitos étnicos, por diferentes biomas, por representações do funcionamento do corpo humano com possibilidade de intervenções e observações das respectivas consequências em todo o organismo. Na área de LP, o argumento para a falta de apresentação de possibilidades de exploração do espaço virtual para o ensino da língua foi a ausência de aplicativos com o propósito de ensinar o conteúdo programático dessa área.

Frente a essa problemática, como integrante do grupo, lancei à berlinda a questão explorada por Santaella (2007) de que uma vez que linguagem é mediação, um rico universo de possibilidades para estudo da língua estava posto pelo espaço virtual e a falta de aplicativos não nos impediria de inserir novas tecnologias no ensino de LP.

Neste momento do ano letivo, na 7ª Série/8º ano, o conteúdo previsto no planejamento pedagógico da disciplina era o estudo do gênero do discurso “tragédia”. Simultaneamente, no meu percurso acadêmico, minhas investigações teóricas se voltavam para os letramento(s), os multiletramentos, os novos letramentos e processos criativos a partir de ferramentas digitais, sobretudo a *produsagem*. Foi então que propus aos alunos do 8º ano uma atividade de produção formulada a partir dos princípios da *produsagem*, tal como será explicado mais à frente, com o objetivo de analisar o processo de produção dos textos pelos alunos, já que, em ambiente digital propício à colaboratividade, é possível

acompanhar as discussões, ter indícios sobre usos da língua/linguagens entre os integrantes de cada grupo e, a partir desses dados, inferir possíveis caminhos de ensino de escrita em práticas significativas para esse público-alvo.

Os alunos tiveram total liberdade para a escolha dos membros do grupo de trabalho dentre os integrantes da turma e para autorizar ou não a integração do trabalho a esta pesquisa. Também foram informados do contexto de pesquisa, inclusive com encaminhamentos de protocolos de ética (**ver Anexo 8**) para a autorização da análise dos documentos gerados pelo desenvolvimento da atividade proposta.

3.4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O planejamento institucional da disciplina LP para o 8º ano/7ª série, Ensino Fundamental II da escola em que a proposta foi desenvolvida, tal como já foi citado, propunha o trabalho com o gênero de discurso “tragédia”, em meados do quarto bimestre. Para tanto, no fim do terceiro bimestre, momento em que predominava o trabalho com “romance”, trabalhava-se com interpretação da obra *Agora estou sozinha*, de Pedro Bandeira³⁴, que se inseria como uma resignificação de *Hamlet* na forma de romance em contexto atual. O papel desempenhado pela personagem Hamlet na tragédia shakespeariana é deslocado na obra de Bandeira para uma personagem adolescente, Telmah, nome cujo anagrama já se configura como um indício da relação intertextual: se lido em sentido contrário, resulta Hamlet. As demais personagens da tragédia são projetadas em outras, produzindo uma interpretação atual da obra clássica, do ponto de vista da linguagem, espaço e tempo, bastante polêmica na perspectiva temática, por trazer à tona questões morais que perduram na história, como avareza, traição, assassinato e vingança.

Para melhor compreender essa intertextualidade, no quarto bimestre (início do mês de outubro de 2011), a leitura *Hamlet*, de William Shakespeare³⁵, era trabalhada para embasar o estudo do gênero “tragédia”. Encerrados os estudos dos temas, da forma

³⁴ BANDEIRA, P. *Agora estou sozinha*. São Paulo: Moderna Editora, 2009.

³⁵ SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

composicional e do estilo típicos desse gênero do discurso, a produção era proposta aos alunos.

De acordo com as práticas de produção de texto já sedimentadas na escola, a sugestão do planejamento era para que a produção textual fosse realizada individualmente durante as aulas: escrita a caneta em folha de redação oficial da escola, inclusive com grade de correção inserida (ver **Anexo 7**), para, após a correção, compor o portfólio de cada aluno, formado em uma pasta do tipo catálogo.

Nesse contexto, essa proposta curricular de produção de texto (em 2011) foi deslocada para o ambiente digital em rede, de acordo com os princípios da *produsagem*, ou seja, como atividade colaborativa digital na qual poderiam se apropriar e transformar conteúdos pré-existentes para o cumprimento da tarefa. Inclusive solicitei que marcassem no processo de produção do texto, por meio de *links*, os materiais dos quais se apropriaram.

Aos alunos, foi proposto (ver **Anexo 1**)³⁶ que realizassem essa atividade a partir da ferramenta de escrita colaborativa *GOOGLE DOCS* e que usassem as propiciações³⁷ dessa ferramenta e do ambiente *on-line*. O *GOOGLE DOCS* é uma ferramenta gratuita de escrita colaborativa *on-line*, construída a partir da tecnologia *Wiki*, onde é possível alojar um documento e permitir que a sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. O conteúdo inicialmente produzido pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente, assim armazenadas e podem ser recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador.

O contexto dessa produção textual seguiu as etapas³⁸ presenciais elencadas no quadro seguinte:

Quadro 3 - As etapas da proposta de produção escrita

Etapas	Objetivos	Conteúdos das discussões
1^a	- Estabelecimento dos grupos de trabalho (em média 4 alunos) e do gênero discursivo a ser	- Revisão das características do gênero discursivo em questão; - Éticas da vida pública que também devem ser

³⁶ A proposta, tal como foi entregue aos alunos, encontra-se no Anexo 1.

³⁷ Do inglês *affordances*, termo frequente nas discussões de novos letramento / letramentos digitais.

³⁸ Cada etapa é composta de 2 aulas de 50 minutos cada.

	desenvolvido.	respeitadas na interação a partir das TICs, uma vez que a <i>ilusão de anonimato</i> ³⁹ , frequente nesses contextos, pode levar a transgressões passíveis de punições legais.
2 ^a	- Criação do documento no GOOGLE DOCS e seu compartilhamento com os membros do grupo e com o professor; - Início da textualização.	- Esclarecimento de possíveis dificuldades para acessar o <i>site</i> e utilizar a ferramenta; - Possíveis encaminhamentos do texto: as dificuldades iniciais, os motivos das exclusões de umas e permanência de outras alterações realizadas pelos participantes.
3 ^a	- Análise conjunta do desenvolvimento da textualização.	- Continuação da discussão do encaminhamento do texto.
4 ^a	- Finalização da textualização.	- Discussão da estruturação do texto na relação com o gênero proposto; - Adequações temáticas ao gênero solicitado; - Adequações ao registro requerido pelo gênero; - Ferramentas <i>on-line</i> que podiam contribuir para a escritura: dicionários, gramáticas, manuais de estilo etc.; - Solicitação de revisão pelos alunos e encerramento dos textos pelos grupos.
5 ^a	- Apresentação da versão final do texto ao professor.	- Balanço do trabalho e categorização dos processos de criação/produção textual: a re-escrita a partir de análise crítica do texto em curso como constituinte da escritura.

Esse trabalho resultou na produção de oito tragédias, produzidas por grupos com, em média, 4 integrantes, em uma versão escrita e outra em vídeo⁴⁰. Os alunos optaram por produzir um vídeo representativo do drama produzido por seu grupo para apresentação do trabalho aos colegas de turma, em período de aula regular, uma vez que a ideia de encenar o texto foi rejeitada por unanimidade.

É importante destacar que nove alunos optaram por não participar da atividade, uma vez que essa não tinha peso significativo na nota bimestral da disciplina. A média, em uma escala de zero a dez, era composta por duas provas mensais (**Anexo 5 e Anexo 6**), com peso cinco cada uma, e as demais atividades extras de produção de texto, realizadas em sala de aula ou em casa, somavam até um ponto que poderia ser acrescido à nota final da disciplina, caso o aluno tivesse média menor que nove. Para incentivar os alunos a

³⁹ Para García-Cancelini (2008), a *ilusão de anonimato* é decorrente da individualidade no uso de tecnologias para acesso à Internet e da ilusão de dissolução da identidade em uma massa de usuários.

⁴⁰ Pelos limites de espaço deste trabalho e por seus objetivos voltados à produção colaborativa de textos escritos por jovens alunos, esses vídeos não serão aqui analisados.

produzirem essas atividades, a escola reforçava que tais práticas os preparariam bem para as provas mensais.

Vale destacar que essa proposta de trabalho transgredia os modelos de produção de texto propostos pelo currículo da escola, caracterizados como produção em papel impresso, à caneta, com letra cursiva, em um limite de tempo de 50 minutos com consulta restrita à proposta de redação entregue ao aluno no momento da aula. Dessa forma, não foi um trabalho bem recepcionado pela instituição e, conseqüentemente, poucos momentos das aulas puderam ser destinados à discussão dessa atividade.

Em nenhum momento ocorreram intervenções minhas nos trabalhos dos alunos, mesmo naqueles em que a colaboratividade e usos do repertório cultural deles foram escassos, pois faz parte dos objetivos desta pesquisa diagnosticar o conhecimento que esses sujeitos têm de colaboratividade e que podem replicar no contexto escolar. Acrescenta-se a isso o fato de que se trata de uma atividade suplementar, já que as atividades previstas pelo currículo precisaram ser focadas e, conforme orientou a instituição escolar, não puderam ser substituídas.

3.5 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

As 8 (oito) tragédias produzidas podem, resumidamente, ser visualizadas nos Quadros 4 e 5 abaixo, relativos à relação entre título e tema, e ao número de versões geradas pelo *Google Docs* :

Quadro 4 - Tragédias - Temas

Grupo	Título	Tema
Grupo I	O servo de satã	Bem X Mal
Grupo 2	A vida de Jeremias Augusto	Dependência química
Grupo 3	Morte em uma viagem	Assassinato
Grupo 4	O massacre de Rizembol	Destruição do país Rizembol
Grupo 5	O último beijo	Gravidez na adolescência
Grupo 6	O sumiço	Sequestro
Grupo 7	O sabor da vingança e o preço da verdade	Doença e traição
Grupo 8	O julgamento final	<i>Dopping</i>

Quadro 5 - Tragédias – Versões no *Google Docs*

Grupo	N. de versões
Grupo 1	123
Grupo 2	42
Grupo 3	40
Grupo 4	9
Grupo 5	51
Grupo 6	28
Grupo 7	10
Grupo 8	10

No Quadro 4, é interessante notar os temas eleitos pelos alunos, que se configuram como *mimesis* de situações bastante pertinentes à juventude, de modo geral, tais como gravidez na adolescência e dependência química. Já no Quadro 5, chama-nos a atenção a discrepância entre o número de versões no *Google Docs* de cada texto. Uma hipótese pertinente para a ocorrência de poucas versões nos grupos 4, 6, 7 e 8 é o fato de que a colaboratividade não foi problematizada, trabalhada em sala de aula como um letramento. Outra hipótese é a falta de familiaridade dos alunos desses grupos com a ferramenta e / ou com a produção de textos em grupo.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, escolhemos as produções de textos com maior número de versões no *Google Docs* – grupos 1, 2 e 5, que, no próximo capítulo designaremos como grupo 1, grupo 2 e grupo 3, respectivamente –, pois, assim, ampliaríamos as possibilidades de cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, que estão diretamente relacionados às interações entre os membros de cada grupo de trabalho e à exploração do ambiente *on-line*.

Os textos resultantes do processo serão analisados em *multi-camadas*, isto é, serão levadas em conta as diversas versões pertinentes registradas pelo *Google Docs*, de maneira a avaliar e interpretar as revisões feitas no corpo do documento, os diálogos entre os membros de cada grupo, o conteúdo e a função das imagens e dos links inseridos.

Os resultados dessas análises serão expostos e discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO CORPUS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise do *corpus* desta pesquisa, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos já delineados nos capítulos anteriores. Para tanto, alguns conceitos serão retomados com frequência, de maneira analítica ou interpretativa:

- **Função metapragmática** (SIGNORINI, 2008);
- **Colaboratividade** (BRUNS; HUMPHREYS, 2007) – sobretudo, negociações para o alcance de uma meta comum – e **inteligência coletiva** (LÈVY, 1999);
- **Multissemiótica** (LEMKE, 2010);
- **Hibridação** (GARCÍA-CANCLINI, 2003);
- **Coleção** (GARCÍA-CANCLINI, 2003) – coleções instáveis, formadas por produtos tanto de ordem *culta*, *popular* ou *massiva*;
- **Grit** (GEE; HAYES, 2010) – paixão por um tema/objeto que garante a persistência e a determinação no processo criativo.

No interior de cada exemplo, em negrito, substituímos o nome de cada integrante dos grupos por um nome fictício, a fim de preservar a identidade de cada participante. Entre parênteses, apontamos o autor do enunciado, dentre outras informações importantes do contexto, para melhor situarmos o nosso leitor. A própria ferramenta (*Google Docs*) alterna as cores dos enunciados de modo a apontar as alterações mais recentes (coloridas). A palavra *versão* refere-se ao documento gerado pelo *Google Docs* a cada intervalo de alteração do trabalho.

4.1 GRUPO 1: “O SERVO DE SATÃ”

Essa tragédia é caracterizada pela luta entre o bem e o mal, representados por Deus X Satã. A história se passa na Inglaterra do século XIX. A trama é iniciada com um

padre e um soldado que invadem uma residência, onde duas crianças acabaram de nascer, Lúcifer e Etrom. Então, esses representantes do governo inglês matam os pais dessas crianças e levam-nas, então órfãs, à Abadia, onde se tornarão aprendizes da Igreja. Mais tarde, sabe-se que essa prática de assassinar os pais era frequente, pois somente crianças órfãs obrigatoriamente eram levadas à Abadia para, mais tarde, tornarem-se padres.

Na Abadia, em pouco tempo, os padres descobrem que Lúcifer é um garoto cujo corpo está tomado pelo espírito de Satã, que está disposto a provocar a morte de todos os representantes de Deus na Terra e assim dominá-la. Dessa forma, o garoto é morto em uma sessão de exorcismo, na frente de seu irmão, Etrom, que, inclusive, é obrigado a limpar todo o sangue de seu irmão derramado na sala.

Passam-se mais de 30 anos e Etrom torna-se padre, contudo, sempre muito perturbado pela morte do irmão. Em pouco tempo, começa a ouvir e a ver o espectro de Lúcifer, que tenta convencê-lo de que também ele pertence ao mal, que é também um servo de Satã e que, portanto, deveria praticar o mal. Etrom (anagrama de morte) assassina, sem que se dê conta disso, todos os padres da Europa. O único sobrevivente é um dos aprendizes que lhe era mais próximo, Loki. Ao fim, Etrom, ao tentar ser convencido por Satã de que é o representante do Mal na Terra, tenta provocar a própria morte, mas não consegue. Loki é descoberto como o representante do bem na Terra. Então, o fato de Etrom e Loki permanecerem vivos na finalização da tragédia deixa o suspense de que a luta entre o bem e o mal se reiniciará. A versão final desta tragédia encontra-se no **Anexo 2** deste trabalho.

Os seis exemplos a seguir, recortes de *multi-camadas* de registros gerados pelo *Google Docs*, inauguram o início desta produção.

Exemplo 1 – Grupo 1 – Versão de 13 de outubro de 2011, 22h11
(Ana) olá Isex, vamos testar essa...coisa...G.g⁴¹ digamos assim kkkk

Exemplo 2 – Grupo 1 – Versão de 13 outubro de 2011, 22h13
olá Isex, vamos testar essa...coisa...G.g digamos assim kkkk
(Isex) olá Ana, parece que essa...coisa..G.g digamos assim, está funcionando...kkk

⁴¹ Abreviação de “Game good”, do inglês: “bom jogo”. Expressão usada no início ou no fim de um jogo.

nos estamos compartilhando com ela?
eeebaaa, otra pagina ^^
aaa

Exemplo 6 – Grupo 1 – Versão de 13 outubro de 2011, 22h25

(Ana) eeer se sabe o email deles (dos integrantes ausentes à discussão) do google? ‘-’
sera que nois consegue fala com a Priscila lá no paraguai? :O
ta on?

Nesse momento, toda a discussão está centrada em testes do funcionamento das propiciações da ferramenta e nos participantes do grupo e sua presença/ausência no espaço compartilhado neste momento. É importante pontuar que apenas duas integrantes do grupo participam dessa discussão – os demais, Revss e Madrugakki, participarão mais tarde das produções e, Priscila, uma quinta integrante do grupo, desiste do trabalho por motivo de viagem. Dessa forma, nesse momento da interação há a predominância de funções metapragmáticas relacionadas ao funcionamento da ferramenta utilizada para a produção textual, a partir de testes e elaboração de hipóteses. Com o desenvolvimento do trabalho, a colaboratividade em prol de construção de um conhecimento comum, princípio do conceito de *inteligência coletiva* de Lèvy (1998), é mais frequente, tal como podemos observar nos próximos exemplos.

Uma regularidade bastante importante também é o uso do internetês entre os membros do grupo, marcado por abreviações e expressões de emoção como o registro de risadas (KKK) e de interjeições, embora abreviadas, como “omg” – “Oh, my God”, do inglês “Oh, Meus Deus”. É importante ressaltar que o uso dessa variedade linguística informal, mais conhecida como internetês, ocorreu exclusivamente entre os integrantes do grupo. No momento de referência à professora, no papel de vigilante, a norma-padrão da língua é empregada. Embora a atividade ocorra em lugares e horários diferentes do lugar e horários escolares, a preocupação com a supervisão da professora é bastante notória.

Exemplo 7 – Grupo 1 – Versão de 13 de outubro de 2011, 22h56

(Isex) A história se passa em Londres, meados dos anos 1865 onde o governo Socialista governava com todo o poder os países europeus. Igr

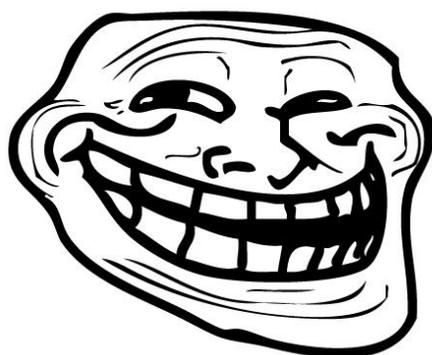
Exemplo 8 – Grupo 1 – Versão de 13 de outubro de 2011, 22h58

A história se passa em Londres, meados dos anos 1865 onde o governo Socialista governava com todo o poder os países europeus. Igr (Ana) aaahn, na Inglaterra no ano 1865 n tinha ainda governo socialista ‘-’ pq a comuna de Paris foi em 1870 entences, ainda tava sobre o reinado de... ou de Louis Theirs ou de Luis Filipe momento culturaal AOISAOHIASHIOAHOIS

Entendido o funcionamento dos usos da ferramenta necessários para o desenvolvimento do trabalho, a construção do conhecimento compartilhado se voltou para outras questões relacionadas ao conteúdo do texto, nesse caso, a partir de saberes históricos. Diante disso, já podemos identificar a produção colaborativa como lugar de construção de conhecimentos que talvez não ocorresse em situação de trabalho individual.

No exemplo a seguir, temos a primeira produção de um dos integrantes do grupo que ainda não havia participado das discussões iniciais de Isex e Ana: Revss. A participação desse integrante quebra a expectativa textual, até então, predominantemente verbal, uma vez que insere uma imagem e pede aos demais que a interpretem e continuem a produção. Contudo, outra integrante, Isex, interpreta essa alteração como uma brincadeira, já que se trata da imagem de um *troll*, figura que, na Internet, tem o propósito de provocar as pessoas, marcar uma ruptura de expectativas relacionadas às convenções sociais. Em seguida, Isex inverte a situação e afirma que Revss foi “trollado”, uma vez que ele foi o sujeito provocado: está com dificuldades de efetivamente contribuir para a produção textual em andamento.

Exemplo 9 – Grupo 1 – Versão de 18 de outubro de 2011, 18h11



(Revss) Continue o trabalho a partir da imagem acima. Problem? kkk
coitado de quem vai continua kkkk
CRENDEUSPAIMARIASANTISSIMASANTOCRISTOMÃEDEDEUS
ME ACODE KKKKKKKKKK
sem zuuera, daqui a pouquinho eu vou delear essa imagem.... eu nao sei oq
coolocaaaa!!!!
(Isex) **VOCÊ FOI TROLLADO KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK**

Exemplo 10 - Versão de 19 de outubro de 2011, 15h48

(Ana) kkk é legal comenta as coisas ~~~le comenta em tudo agora~~ kkk
que droga é essa?! que mongas ⇨⇨ AOSHOASHOASH droga,
(Madrugakiki) odeio nao aparecer o meu nome e sim o e-mail u-u kkkk
quem é que vai continuar mesmo ... Revss? yep :D

É pertinente destacar que os demais sujeitos poderiam ter apontado a provocação de Revss como uma ofensa, perturbação ao grupo, retardamento do andamento do trabalho. Contudo, primeiramente a situação é revertida ao “provocador” e, na sequência, outra integrante destaca as possibilidades de comentários como algo divertido. Ou seja, nesse exemplo, a negociação de sentidos, mesmo que implícita, possibilitou a continuidade do trabalho e se revelou como uma habilidade bastante importante no processo colaborativo. Na verdade, o recurso ao *troll* é uma maneira de Revss preencher o “turno” colaborativo que lhe era reservado pelos participantes, o que é revelado pelo comentário metapragmático “sem zuuera, daqui a pouquinho eu vou delear essa imagem.... eu nao sei oq coolocaaaa!!!!”. É importante notar também que a figura do *troll* faz parte da coleção de objetos virtuais da cultura juvenil, dessa forma, esse conhecimento de ordem cultural contribuiu para o encaminhamento da questão pelo grupo. Porém, para não quebrar esse direcionamento do trabalho e, ao mesmo tempo, apontar a retomada de seus propósitos, Ana elabora um enunciado em norma-padrão da língua e o assina com o nome da professora responsável pela disciplina em que se insere a proposta em desenvolvimento.

Exemplo 11 – Grupo 1 – Versão de 19 de outubro de 2011, 16h51

(Ana) Por favor, vocês poderiam escrever corretamente no trabalho? E não fiquem conversando no mesmo, existe um chat para isso.
Atenciosamente, Melina.

Esse comentário se configura como um retorno à Mentalidade 1, geração Web 1.0, na qual “ mundo é centrado e hierárquico”, “conhecimento e autoridade estão centradas

em indivíduos e instituições” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 6-7). Na tensão de ocupar um papel de supervisora, a integrante lança mão de uma representação de autoridade já determinada sócio-historicamente: o papel de professora. Todavia, em questão de minutos, a mesma integrante acessa o documento e apaga esse comentário. No desenrolar do processo criativo, é bastante interessante que, em meio a essa oscilação entre as mentalidades 1 e 2, geração Web 1.0 e 2.0, paulatinamente, predominam princípios desse segundo funcionamento, tal como a necessidade de diálogo para garantir a colaboratividade do trabalho – claramente marcada no exemplo abaixo.

Exemplo 12 – Grupo 1 – Versão de 24 de outubro de 2011, 20h48
ATO 2 CENA 1 (Isex) WTF⁴³? QUEM ESCREVEU SEM FALAR COM
O GRUPO???
[...]
VEJAM ESSA PARTE E COMENTEM SE FICOU BOA GRUPO.

No próximo exemplo, um dos integrantes traz à tona o grande dilema entre plágio e criação originária.

Exemplo 13 – Grupo 1 – Versão de 25 de outubro de 2011, 20h43
ATO II
CENA I
(perto do confessionário, em uma sala vazia)
ETROM: Oh, espíritos imortais que vagam pela terra, tragam-me a alma de Lúcifer Oderschvank.
(Ouve-se um barulho de um trovão e algumas almas começam a aparecer na parede entre eles, um o menino reconhece)
LÚCIFER: Boa noite, meu querido irmão, há quanto tempo nos não nos falamos....
(Isex) **nuss noso trabalho ta virando plágio de livros e filmes que o gente ve ↗**
ETROM

O fato de a proposta permitir e explicitar a possibilidade de apropriação de materiais do universo deles e que julgassem pertinentes à produção textual se instaurou como uma celeuma, mostrada nesse exemplo e bastante discutida pelos alunos no momento de entrega da proposta. A primeira inquietação ocorreu por não conseguirem compreender como um objeto do repertório deles poderia beneficiar um trabalho escolar. A segunda, por

⁴³ Abreviação de “What the fuck?”, do inglês: “Que porra é essa?”.

terem uma ideia sedimentada pela escola: textos devem envolver conteúdos originários. Essa problemática aponta-nos duas questões importantes: uma relacionada ao ensino de leitura e escrita e outra, ao tratamento das práticas significativas de usos da linguagem dos alunos, ou seja, de seus letramentos. A primeira envolve a abordagem do texto em sala de aula, isolado de toda a sua dimensão dialógica, com o apagamento do fato de que todo enunciado está inserido em uma cadeia de já ditos. A segunda, a desvalorização das experiências significativas e das coleções dos alunos fora da escola, ou seja, das culturas da juventude – o que implica em um ensino centrado na cultura canônica/valorizada em detrimento de abordagens interculturais, que privilegiem o diálogo entre diferentes maneiras de produzir significação que perpassam frequentemente contextos cada vez mais globalizados.

Esse fato é atestado pelos comentários, inseridos a seguir, com funções metapragmáticas, ou seja, com o propósito de discutir os usos da língua. Nesses enunciados, o cerne da questão é a adequação à norma-padrão da língua, variedade valorizada, apenas com a citação de correções, quando poderiam ter discutido as regras em jogo, as adequações das falas da personagem à modalidade oral, – já que se trata de diálogos –, o estilo do uso da língua no gênero em questão – tópico inserido por um dos interactantes, mas que, como já dito, não fora desenvolvido pelos demais.

Figura 3 - Grupo 1 – Colaboratividade e função metapragmática (captura de tela)

O Servo de Satã VISH|

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ao_no_Exorcist <- são dois irmãos que são filhos de Satã...Tem um pouco a ver com a nossa história >.<

PERSONAGENS

ETROM : Aprendiz e mais tarde, padre da abadia de Westminster
 LÚCIFER : Irmão de Etrom, aprendiz.
 MAKAROV : Abade da abadia de Westminster.
 LOKI : Aprendiz de Etrom.
 AIRUTH : Pai de Etrom e Lúcifer.
 LIRA : Mãe de Etrom e Lúcifer.
 AUGUSTUS : Padre braço direito de Makarov.
 LUCY PARKER : Figurante, pessoa qualquer.
 JOHN PARKER : Figurante morto, pessoa qualquer.
 2395 : Coadjuvante, um aprendiz qualquer.
 2396 : Coadjuvante, um aprendiz qualquer

Ana 21:08 27/10/2011 • Reabrir ✓
 Texto selecionado:
 você realmente acha eu seria levado desse aqui é uma pergunta?
 Responder

Ana vou colocar um ponto de interrogação, qualquer coisa vcs mudam 21:16 27/10/2011 (editou 21:16 27/10/2011)

Ana Marcar como resolvida 14:50 28/10/2011 (editou 14:50 28/10/2011)

Adicionar um comentário reabrirá esta

Madrugakiki 19:03 25/10/2011 |
 e serio, eu nao posso ficar so eu digitando o texto e vcs corrigindo. fora que ue vo fica sem net esses dias entao continuem o trabalho ta bom?
 Responder • Resolver

Ana 13:19 19/10/2011 |
 Texto selecionado:
 bisbo
 será que não é melhor colocar 'arcebisbo'? porque arcebisbo é mais importante na igreja...

Figura 4 - Grupo 1 – Colaboratividade e função metapragmática

Ana 21:08 27/10/2011 • Reabrir ✓
 Texto selecionado:
 você realmente acha eu seria levado desse aqui é uma pergunta?
 Responder

Ana vou colocar um ponto de interrogação, qualquer coisa vcs mudam 21:16 27/10/2011 (editou 21:16 27/10/2011)

Ana Marcar como resolvida 14:50 28/10/2011 (editou 14:50 28/10/2011)

Adicionar um comentário reabrirá esta

Madrugakiki 19:03 25/10/2011 |
 e serio, eu nao posso ficar so eu digitando o texto e vcs corrigindo. fora que ue vo fica sem net esses dias entao continuem o trabalho ta bom?
 Responder • Resolver

Figura 5 - Grupo 1 – Função metapragmática: ortografia

Ana 13:12 19/10/2011 + Reabrir ✓

Texto selecionado:
Acalme-se
quem foi o burro que escreveu 'acalme-se' com u?
↔ (já corrigi)

Responder

Ana Marcar como resolvida
12:26 20/10/2011 (editou 12:26 20/10/2011)

Adicionar um comentário reabrirá esta

Ana 13:14 19/10/2011 + Reabrir ✓

Texto selecionado:
quebra-se
tem que bota tudo no presente kkkk

Responder

Ana Marcar como resolvida
12:26 20/10/2011 (editou 12:26 20/10/2011)

Adicionar um comentário reabrirá esta

É interessante notar que os comentários de funções metapragmáticas ficaram todos centrados na ferramenta “Comentário”, enquanto todas as demais discussões foram inseridas nas *multi-camadas* do texto no decorrer de seu desenvolvimento. Decorre disso, a impressão de que, para os integrantes, processo criativo e adequação à linguagem devem ocupar espaços diferentes.

No próximo exemplo, há a última discussão do grupo sobre o encaminhamento do texto, momento em que vem à tona a configuração do gênero: o efeito de terror e de piedade nos leitores.

iniciadas e fechadas por ela; outras poucas vezes, esse papel foi exercido por Ana, que chega ao limite de se passar pela professora responsável pela disciplina, para chamar a atenção dos demais interactantes para com a norma culta e a língua padrão. Em outro momento Madrugakiki se vê como principal produtor do conteúdo temático do textos e os demais como revisores de sua forma. Dessa forma, reconhecemos que a colaboratividade, bem como discute Bruns (2006), não está imune ao controle, contudo os papéis de supervisão podem ser fluidos, um ou outro integrante pode trocar de função, caracterizando essa forma de trabalho como mais heterárquica do que hierárquica.

Aqui também vem bem a propósito as discussões de Brown e Adler (2008, *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), de que a *paixão* que se tem pelo conteúdo em desenvolvimento garante esforço e participação dos sujeitos, o que discutiremos mais à frente, quando esses apontam uma filiação à cultura de fãs de mangás e animes/animês.

Neste trabalho dos alunos é bastante pertinente também a relação entre filmes de terror e a obra canônica “Hamlet”, de Shakespeare. Uma importante característica da obra pertencente à coleção escolar, à cultura valorizada, é retomada a partir de gênero de outra coleção, considerada *massiva*, o gênero filme de terror. Essa ocorrência vem bem ao encontro da importância da abordagem do uso da língua também a partir de gêneros que compõem o universo do alunado, de seus letramentos, uma vez que se a situação de produção de um enunciado é um lugar já conhecido pelos discentes, assim como os seus propósitos, a análise do funcionamento da linguagem fará sentido ao aluno e possibilitará que esse conhecimento seja replicado a outros contextos.

A citação do gênero filme de terror também nos mostra o protagonismo de imagens em movimento associadas a trilhas sonoras no universo cultural e nas coleções desse público. Desse modo, claramente encheremos uma “ordem estável de texto” em mudança, o novo *ethos* que se configura desde a segunda geração da Internet (Web 2.0) (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Como afirma Lemke (2010), a língua não produz sentido isoladamente, mas sim relacionada a outras semioses, cujas significações não estabelecem uma relação de somatória, mas de multiplicidade. Frente a essa realidade, é grande a necessidade da escola de integrar à sua coleção gêneros híbridos, presentes e frequentes no atual contexto de desenvolvimento e expansão de novas tecnologias que,

cada vez mais, convergem mídias e hibridizam diferentes linguagens. Essa questão fica ainda mais evidente no apontamento dos alunos dos objetos nos quais se basearam durante o desenvolvimento do tema do texto, indicados por eles pelos *links* abaixo. Os comentários explicativos ao lado de cada link foram inseridos pelos próprios membros do grupo.

Exemplo 15 – Grupo 1 – Versão de 10 de novembro de 2011, 13h38

- I) http://pt.wikipedia.org/wiki/Ao_no_Exorcist <- são dois irmãos que são filhos de Satã...Tem um pouco a ver com a nossa história >.<
[...]
- II) http://pt.wikipedia.org/wiki/Fairy_Tail <- Nomes Makarov, Loki e Lucy.
[...]
- III) <http://letras.terra.com.br/avenged-sevenfold/1715932/> <- A parte acima foi inspirada nessa música.
[...]
- IV) http://pt.wikipedia.org/wiki/Death_Note < - o sonho do cara do Death Note é ser o Deus do Novo Mundo >.<

O modo como os membros desse grupo apontaram os enunciados que guiaram o desenvolvimento do texto (dialogismo), já evidencia as relações interdiscursivas que se estabeleceram: o tema e as personagens da tragédia foram fundamentadas na série de Mangás intitulada “Ao no Exorcist”, de Kazue Kato.

Os dois primeiros *links* indicam a filiação a animes/animês adaptados de uma série de mangás⁴⁴.

⁴⁴ Mangá é o nome dado a um determinado tipo de histórias em quadrinhos de origem japonesa. O Mangá tem um estilo bastante próprio, ao contrário da cultura ocidental, o texto é disposto da direita para a esquerda, as histórias são longas e têm, em média, 200 páginas. Outra característica peculiar é a grande frequência de inserção de imagens sem diálogos, que representam ações que se desenrolam em vários quadros, sob diferentes pontos de vista. É impresso em papel jornal e em preto e branco, o que contribui para que seu preço seja menor e assim tenha maior alcance. Animes/animês são animações de origem japonesa e para os ocidentais, comumente apontam a adaptação de mangás para desenhos animados.

Figura 6 - Print Screen do primeiro link do grupo 1

The screenshot shows the Wikipedia article for "Ao no Exorcist". The page layout includes a sidebar on the left with navigation links, a main content area with the article title and a table of contents, and a right sidebar with a metadata table and a Japanese text warning box.

WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

[Página principal](#)
[Conteúdo destacado](#)
[Eventos atuais](#)
[Esplanada](#)
[Página aleatória](#)
[Portais](#)
[Informar um erro](#)
 ▼ [Colaboração](#)
 [Boas-vindas](#)
 [Ajuda](#)
 [Página de testes](#)
 [Portal comunitário](#)
 [Mudanças recentes](#)
 [Manutenção](#)
 [Criar página](#)
 [Páginas novas](#)
 [Contato](#)

Artigo **Discussão** [Ler](#) [Editar](#) [Ver histórico](#)

Ao no Exorcist

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Ao no Exorcist (青の祓魔師 *Ao no Futsumashi*[?]), também conhecido no ocidente como **Blue Exorcist**, é uma série de mangá escrita e ilustrado pela mangaká **Kazue Kato**. A obra vem sendo serializada pela Jump Square, revista mensal da editora Shueisha, desde abril de 2009. Recebeu uma adaptação em anime com 25 episódios pelo estúdio A-1 Pictures em 2011. Um filme baseado no anime foi anunciado para 2012, sem maiores informações.

Índice [esconder]	
1	Enredo
2	Sagas
2.1	Saga Filho de Satan (Mangá 01/ Anime 01-02)
2.2	Saga colégio Seijuii (Mangá 02-04/Anime 03-06)
3	Personagens
3.1	Rin Okumura
4	One-shot
5	Lista de episódios
6	Trilha sonora
7	Referências

Ao no Exorcist

Ao no Futsumashi (青の祓魔師)

Gênero	Shōnen, Ação, Fantasia e Sobrenatural
Mangá	
Autor	Kazue Kato
Editora(s)	 Shueisha
Revista	 Jump Square
Data de Publicação	Abril de 2009 - Ainda em publicação
Volumes	10 (Lista de Volumes)

に 本 Este artigo contém texto em japonês. Sem suporte multilíngual apropriado, você verá interrogações, quadrados ou outros símbolos em vez de kanji ou kana.

Figura 7 - Print Screen do segundo link do grupo 1

The screenshot shows the Wikipedia article for "Fairy Tail". The page layout is similar to Figure 6, but includes a redaction box for a citation issue and a Japanese text warning box.

WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

[Página principal](#)
[Conteúdo destacado](#)
[Eventos atuais](#)
[Esplanada](#)
[Página aleatória](#)
[Portais](#)
[Informar um erro](#)
 ▼ [Colaboração](#)
 [Boas-vindas](#)
 [Ajuda](#)
 [Página de testes](#)
 [Portal comunitário](#)
 [Mudanças recentes](#)
 [Manutenção](#)
 [Criar página](#)
 [Páginas novas](#)
 [Contato](#)

Artigo **Discussão** [Ler](#) [Editar](#) [Ver histórico](#)

Fairy Tail

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Este artigo ou se(c)ção cita fontes fiáveis e independentes, mas elas não cobrem todo o texto (desde dezembro de 2012).

Por favor, melhore este artigo providenciando mais fontes fiáveis e independentes, inserindo-as em notas de rodapé ou no corpo do texto, nos locais indicados.

Encontre fontes: [Google](#) — [notícias](#), [livros](#), [acadêmico](#) — [Scirus](#) — [Bing](#). [Veja como referenciar e citar as fontes.](#)

Fairy Tail (フェアリーテイル, *Fearī Teirū*[?]) é um mangá escrito e ilustrado pelo mangaká Hiro Mashima (mesmo criador de Rave Master). O mangá é publicado semanalmente no Japão, na revista *Weekly Shōnen Magazine* da editora Kodansha. O mangá começou a ser publicado em agosto de 2006, na edição 35 da *Weekly Shōnen Magazine*. Produzido pelo A-1 Pictures em parceria com a Satelight e exibido na TV Tokyo, o anime segue as aventuras do mangá, onde a jovem maga Lucy Heartfilia se junta a famosa guilda Fairy Tail logo após conhecer Natsu Dragneel, que está à procura do dragão Igneel, um dragão que o criou e ensinou-o habilidades mágicas. Em 16 de julho de 2010 durante o evento de animês Anime Friends a Editora JBC anunciou que havia comprado os direitos sobre o mangá e assim iria publicar a série no Brasil, que atualmente está no volume 28. Desde sua estréia, *Fairy Tail* tem se tornado cada vez mais popular, sendo hoje um dos grandes animes de destaque da atualidade, junto com outros títulos de peso como Naruto Shippuden, One Piece e Bleach.^[1]

に 本 Este artigo contém texto em japonês. Sem suporte multilíngual apropriado, você verá interrogações, quadrados ou outros símbolos em vez de kanji ou kana.

Fairy Tail

フェアリーテイル
(*Cauda de Fada*)

No Brasil, há um movimento organizado de fãs de mangás e animês, articulado em comunidades de redes sociais (*como Facebook, Tumblr e Orkut*) formado, sobretudo, por adolescentes e intitulado *Otaku*; quem faz parte desse grupo também é chamado de *otaku*, termo que, em japonês, indica fã, apenas. Aqui vem bem a propósito a pesquisa de mestrado de Eduardo Moura (no prelo) cujo objetivo é o desenvolvimento de material didático, “protótipos de ensino no formato de *livro digital interativo*” (MOURA, no prelo), para os anos finais do Ensino Fundamental II, a partir do movimento cultural *Otaku*. Moura mobiliza práticas de letramentos digitais multissemióticos e multiculturais, mais especificamente aqueles envolvidos no processo de criação de videoclipes de fãs, esses que constituem parte da coleção cultural da juventude, para dialogá-los com os letramentos valorizados pela escola.

Além dos trabalhos com leitura em sites especializados em produções de vídeos *AMV*, o pesquisador aponta a leitura e a produção de guias, de tutoriais, de fóruns, de práticas que necessariamente contemplam o trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros tal como é o objetivo da escola. Nessa esteira, é importante destacar também a possibilidade de trabalho intercultural na abordagem dos hábitos de leitura de histórias em quadrinhos no ocidente e no oriente, principalmente quanto à função/significação das imagens em uma e outra cultura.

No terceiro *link*, temos a indicação da relação temática do texto com uma música em língua inglesa, “So Far Away⁴⁵”, de Avenged Sevenfold⁴⁶. O conteúdo dessa canção, explicitado na próxima figura⁴⁷, descreve exatamente o estado de espírito da personagem Etrom, que sente muita dor em decorrência da morte do irmão ainda jovem, este que, então, está tão longe, mas que talvez possa ouvi-lo.

⁴⁵ Do inglês, “Tão longe”.

⁴⁶ Banda norte-americana, formada em 1999, de estilo *heavy metal*.

⁴⁷ “Nunca teve medo de nada / Nunca se envergonhou, mas nunca foi livre / Vivo para ouvir o coração partido com todas as forças / Viveu uma vida tão interminável / Viu além do que os outros veem / Eu tentei curar seu coração partido / Com todas as minhas forças / Você vai ficar? / Você vai ficar longe para sempre? / Como posso viver sem aqueles que eu amo? / O tempo ainda vira as páginas do livro queimado”. Tradução disponível em <http://www.vagalume.com.br/avenged-sevenfold/so-far-away-traducao.html#ixzz2NwMVLWKK>. Acesso em 14/02/2013.

Figura 8 - *Print Screen* do terceiro link do grupo 1

The screenshot shows a music website interface. At the top, there is a navigation menu with tabs for 'Músicas', 'Artistas', 'Estilos Musicais', 'Playlists', 'Promoções', 'Destaque', and 'Mais'. A search bar is located to the right of the menu. Below the navigation, there is a breadcrumb trail: 'página inicial > heavy metal > avenged sevenfold > so far away'. The main content area features a video player on the right, showing a musician playing a guitar. To the left of the video, the song title 'So Far Away' by 'Avenged Sevenfold' is displayed, along with a small album cover image. Below the title, there is a list of lyrics in Portuguese. On the far left, there is a sidebar with various options: 'tradução', 'legenda', 'cifra', 'ouvir música', 'fotos', 'vídeos', 'baixe no celular', 'imprimir', 'corrigir', 'enviar letra para...', 'facebook', and 'twitter'. The video player has a play button and a volume icon. Below the video player, there is a dropdown menu for 'Seleções Avenged Sevenfold' and a list of songs: 'Avenged Sevenfold - So Far Away' and 'Avenged Sevenfold - Nightmare'. The page also shows a social media share button for Facebook and a view count of '1.050.055 exibições'.

Integram essa página virtual tanto o vídeo com a interpretação da letra de canção quanto *links* que possibilitam a criação de *playlists*, a visualização, a inserção e a correção de traduções, acesso à biografia de artistas e promoções relacionadas à música. Trabalhar, na sala de aula, com grande parte dos gêneros do discurso envolvidos em uma página como essa, possibilita o trabalho em interface com outras disciplinas – Língua Portuguesa, sobretudo, com o planejamento de todo o trabalho e escrita de roteiro para a produção de videoclipe; Inglês, com traduções e adaptações; História, na construção de biografias; Matemática e Sociologia na construção das publicidades inseridas na página de promoções, dentre outras possibilidades. Ou seja, a publicação em uma página como essa é um universo de possibilidades de trabalhos com linguagens e onde temos conteúdos que despertam *o grit* dos alunos, o que garante a determinação e empenho para o trabalho, tal como discutido por Gee e Hayes (2010), já que faz parte das coleções e participações culturais de jovens e adolescentes, público-alvo da educação básica. Nessa linha, é importante destacar os trabalhos de Barbosa e Rovai (no prelo)⁴⁸ cujo objetivo é, a partir das diretrizes de documentos curriculares, os PCN de Língua Portuguesa e proposta

⁴⁸ BARBOSA, J.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: rediscutindo princípios e práticas. (no prelo).

curricular do município de São Paulo – *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II* –, abordar práticas de letramentos multissemióticos, multiculturais na relação com os letramentos escolares previstos nesses documentos.

No quarto e último *link*, mais uma vez ocorre uma página de definições da *Wikipédia* para explicitar a relação do tema do texto do grupo com outra série de mangás.

Figura 5 - Print Screen do quarto link do grupo 1

The screenshot shows the Wikipedia page for "Death Note" in Portuguese. At the top left is the Wikipedia logo and navigation menu. The article title "Death Note" is prominently displayed. Below the title, it states the origin as "Wikipédia, a enciclopédia livre." The main text describes the manga series written by Tsugumi Ōba and illustrated by Takeshi Obata, adapted into an anime by Tetsurō Araki. It details the plot involving Light Yagami and the supernatural notebook. A right-hand sidebar contains a warning box about Japanese text and a thumbnail image of the anime cover. The top of the page includes a search bar and user options like "Criar conta" and "Entrar".

Aqui, mais uma vez, temos a relação da abordagem temática com uma série de mangás também adaptada para uma série de animes/animês, reafirmando a participação nessa grande comunidade de fãs onde se tem, sobretudo, acesso a essas obras.

É importante destacar também que, para nos apontar essas relações com produções da cultura japonesa, os sujeitos optaram por um verbete da enciclopédia virtual *Wikipédia*, lugar de trabalho colaborativo e, por isso, com verbetes em constante modificações, de acordo com as participações dos usuários. É válido ressaltar que o gênero verbete é valorizado pela esfera escolar, uma vez que constitui um lugar secularmente

destinado à divulgação de conteúdos, seja nas enciclopédias impressas, seja em páginas de livros didáticos impressos ou mesmo nos famosos almanaques⁴⁹ vendidos sobretudo nas bancas de jornal, mas não quando está veiculado em página de construção colaborativa de conhecimento, como é o caso da *Wikipédia*. Dessa forma, é válida a observação de que práticas de letramento nos *mundos da vida*, ou seja, nas experiências dos sujeitos na vida fora da esfera escolar, não ocorrem isoladas, mas sim em conjuntos, em uma relação dialógica entre letramentos valorizados e não valorizados pela cultura erudita.

Ficou bastante clara para nós que a coleção construída por esses sujeitos é formada por objetos da geração Web 2.0, compostos pela hibridação de diferentes linguagens e mídias em um contexto de produção colaborativa.

4.2 GRUPO 2: “MORTE EM UMA VIAGEM”

Essa tragédia trata de uma sucessão de mortes que ocorrem do início ao fim de uma viagem, mais especificamente um Cruzeiro que sai do Porto de Santos. Nesse contexto, em uma família, protagonista da trama, há um desentendimento do casal com a única filha, o que culmina no recolhimento dela para ficar longe dos pais. Na sequência, a garota é morta por um assassino desconhecido, justamente no momento em que se encontrava sozinha. A versão final desta tragédia está no **Anexo 3** deste trabalho.

Inicialmente, é importante destacar que o texto apresenta sequências bastante desarticuladas umas das outras, como podemos observar nos exemplos abaixo.

Exemplo 16 – Grupo 2 – Versão de 02 de novembro de 2011, 13h37

(Mara) **Ato II**
Cena 1

(Todos os passageiros jantando em uma comemoração. Outros passageiros conversando. Um garçom anuncia no palco do salão de jantar)

⁴⁹ Almanagues são edições de revistas publicadas anualmente que abordam uma coleção de informações eleitas como as mais importantes e marcantes do ano anterior.

Garçom: Boa noite a todos! Venho dar-lhes as últimas notícias sobre o local em que passaremos neste nosso 9º dia de viagem!

(Todos comemoram)

Garçom: Bom, acho que vocês não ficarão tão contentes após a notícia! A cidade costeira pela qual passaremos é uma região que está sendo devastada pelo tsunami e infelizmente não podemos fazer nada para impedir isso, a não ser tirar essa cidade do nosso roteiro de viagens e seguir em frente!

Exemplo 17 – Grupo 2 – Versão de 03 de novembro de 2011, 16h11

(Rick) **Rosa/Carlos:** Ai, meu Deus, o que foi isso?

Rosa: Será que é aquele tsunami?

Carlos: Só pode ser.

Rosa: Vamos atrás de nossa filha, rápido!

Carlos: Mas estamos trancados.

Rosa: Não estamos não...

Carlos: Estamos sim...

Exemplo 18 – Grupo 2 – Versão de 03 de novembro de 2011, 16h11

(Carla)

(10 minutos após o pequeno tsunami, eles saem da cabine e encontram algumas pessoas que estavam jantando, desmaiadas. Foi quando eles percebem que alguns ladrões tentaram roubar todo o navio e envenenaram algumas das pessoas)

Em um primeiro momento, na versão de Mara, a personagem garçom anuncia que o roteiro da viagem será alterado, pois deixarão de passar por uma das cidades costeiras onde ocorre um *tsunami*. Na sequência, na versão de Rick, o navio passa pela região onde acontece um *tsunami*. Em seguida, na versão de Carla, o acontecimento principal é um roubo ao navio e o envenenamento das pessoas que ali estavam. Há fortes indícios de que se trata de uma somatória de sequências textuais, sem que houvesse diálogo entre os integrantes do grupo para a articulação do trabalho – o que resultou em um texto com quebras no desenvolvimento do tema.

Bastante diferente do grupo 1, nas *multi-camadas* do registro do processo de produção deste grupo, não há registros de diálogos (o que explica a queda para cerca de um

terço do número de versões entre o grupo 1 e os outros dois grupos aqui analisados). As interações digitais entre os integrantes do grupo ocorreram exclusivamente pela ferramenta “Comentários”, nas quais há o predomínio de função metapragmática relacionada às regras de ortografia, como vemos nos recortes abaixo:

Figura 9 – Grupo 2 – Função metapragmática: ortografia I

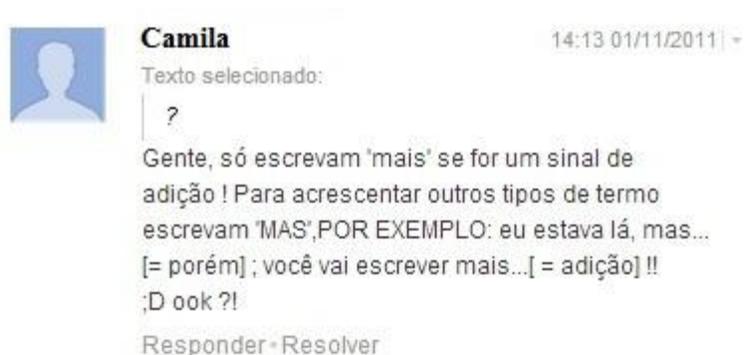


Figura 10 – Grupo 2 – Função metapragmática: erros de digitação I

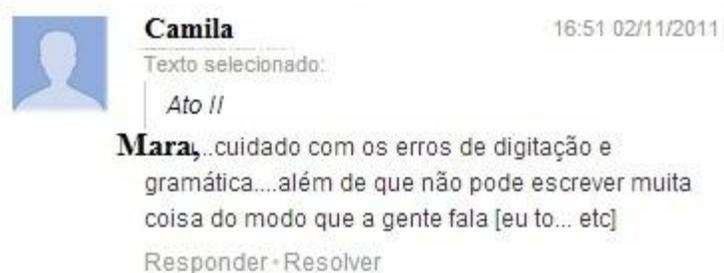


Figura 11 - Grupo 2 – Função metapragmática: ortografia II



Figura 12 - Grupo 2 – Função metapragmática: erros de digitação II



É notório que, neste grupo, não ocorreram discussões, apenas avisos sobre “cuidado com os erros de gramática” – neste caso, reduzida às regras de ortografia. Uma

vez que não houve discussões, negociações de sentido, de encaminhamento da produção do texto – o que prejudicou o seu desenvolvimento temático –, podemos afirmar que não ocorreu efetiva colaboratividade. O processo de produção resumiu-se a somatórias de cada parcela de trabalho realizado por cada interactante, como observamos nos exemplos 16, 17 e 18 e que se confirma na leitura dos exemplos abaixo, com atenção à sequência de alterações do documento, tais como apontam as datas.

Exemplo 19 – Grupo 2 – Versão de 24 de outubro de 2011, 15h48

(Carla) **TÍTULO: Morte em uma viagem**

Personagens:

Carlos: pai de Fernanda e marido de Rosa.

Fernanda: filha de Rosa e Carlos.

Jonas: funcionário do Porto de Santos.

Rosa: esposa de Carlos e mãe de Fernanda.

Passageiros do navio, empregados do navio, um pescador e policiais.

Ato I

Cena 1

(Agência de viagens, família comprando pacote de viagem para um cruzeiro no Caribe)

Vendedor: Parabéns... Vocês estão com a viagem marcada para semana que vem!

Rosa: Obrigada pela atenção! Até mais...

Vendedor: Eu que lhe agradeço por preferir nossa empresa.

Carlos: Estamos felizes por ter dado tudo certo. Obrigado, parceiro!

Ato I

Cena 2

(Passados 7 dias; Fernanda e seus pais no porto de Santos esperando o navio)

Fernanda: Mãe, estou cansada de esperar aqui! Posso passear pelo porto por alguns minutos?

Rosa: Claro, filha, mas cuidado e volte logo, entendeu?

Fernanda: Sim, mãe... Volto logo! Tchau...

(Fernanda sai)

Rosa: Estou ficando preocupada...

Carlos: Mas, preocupada com o quê?

Rosa: Não sei direito... Estou com um sentimento ruim e meus pensamentos não são lá muito positivos!

Carlos: Deve ser ansiedade, só isso...

Rosa: Ah... É...



Exemplo 20 – Grupo 2 – Versão de 26 de outubro de 2011, 13h27

(Rick) **Ato I**

Cena 3

Rosa: Carlos, já passou 1 hora e a nossa filha não voltou, estou muito preocupada! Aquele sentimento voltou, mas dessa vez mais forte.

Carlos: Rosa, você está bem?

Rosa: Isso é pergunta que se faça? Eu estou aqui com essa dor no peito, sentindo uma coisa muito forte, e você fazendo este tipo de brincadeira?

Carlos: Mas, meu amor, eu não estou fazendo brincadeira, só não estou entendendo direito, me explique melhor

Rosa: Não sei exatamente o que estou sentindo, mas sei que estou com uma dor muito forte, como se fosse um pressentimento, querendo dizer alguma coisa, acho melhor chamar alguém para procurar nossa filha.

Carlos: Está bem...

(Quando Carlos estava indo chamar alguém)

Passageiro: Carlos, aconteceu um acidente muito grave.

Carlos: O que aconteceu?

Passageiro: Ai, meu Deus, não sei nem como te dizer isso!

Rosa: Fale logo, aconteceu algo com a minha filha?

Passageiro: Sim, não sei o que fazer, pois o Jonas só pediu para eu avisar pra vocês!

Rosa/Carlos: Mas onde eu encontro minha filha?

Passageiro: Não sei, o Jonas está no navio e quer falar com vocês dois



Exemplo 21 – Grupo 2 – Versão de 28 de outubro de 2011, 15h12

(Mateus) **Ato I**

Cena 4

(Rosa e Carlos estão indo do porto ao interior do navio para falar com Jonas)

Jonas: Senhores? Preciso falar uma coisa muito grave que aconteceu há poucos minutos no porto.

Rosa: Jonas, se for pra falar, fala logo, que não aguento mais esse pressentimento ruim.

Carlos: Calma, Rosa, vamos manter o pensamento positivo que a nossa filha está bem.

Jonas: Senhores, não está confirmado, mas aconteceu uma coisa muito chocante no porto. O embarque de passageiros já está concluído e ninguém pode sair até a ordem dos peritos.

Rosa: Mas o que aconteceu, Jonas?

Jonas: Rosa, como disse não está nada confirmado então não posso falar nada para vocês ainda. Vá para o quarto de vocês e descansem um pouco, a hora em que liberarem as informações, eu chamo vocês.

Carlos: Ok. Muito obrigado, Jonas, estamos esperando você nos chamar. Vamos, amor.

Rosa (CHORANDO): Ok, vamos.

Esses exemplos bem demonstram o modo como se dará o andamento do trabalho até a sua finalização: fica evidente que não ocorreu trabalho colaborativo e sim, cooperativo – que obedece aos princípios da Mentalidade 1, ou geração Web 1.0, em que a “produção é baseada em infraestrutura e ocorre em unidades”, “conhecimento e autoridade estão centradas em indivíduos e instituições” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 6-7). É fato também que as imagens inseridas foram todas apenas com a função de ilustração, como é frequente nas obras literárias impressas que seguem uma “lógica estável de textos”, também característica da Mentalidade 1 (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Aqui, é importante retomar as considerações de Lankshear e Knobel (2007) de que emprego de novas tecnologias nem sempre significa novos letramentos. Mesmo em ferramenta digital conectada à Internet, com uma proposta que motivava a exploração do universo virtual para busca de material a ser transformado (princípio da *produsagem*), na produção desse grupo, prevaleceu a ordem de produção de texto mais sedimentada na escola: trabalho individual (cada um faz a própria parte) caracterizado pelo “poder” de originalidade do aluno, ou seja, sem apropriação de materiais diversos do universo cultural dos alunos.

Frente a esse panorama, fica ainda mais evidente a necessidade de exploração de contextos de aprendizagem nos quais o trabalho com diferentes linguagens, diferentes gêneros e a colaboratividade sejam indispensáveis para o alcance do objetivo proposto, tal como bem discutem Lankshear e Knobel (2011), a partir dos princípios de *aprendizagem social*.

É interessante destacar que, mesmo a proposta de trabalho autorizando a relação com outros textos, predominantemente verbais ou não, que fizessem parte das vivências/experiências do aluno na Internet, de maneira geral, essa autorização não foi levada em consideração pelo grupo, com a ocorrência de uma única menção a um *link* para *Wikipédia*.

Exemplo 22 – Grupo2 – Versão de 01 de novembro de 2011, 21h23

Garçom: Bom, acho que vocês não ficarão tão contentes após a notícia! A cidade costeira pela qual passaremos é uma região que está sendo devastada pelo tsunami e infelizmente não podemos fazer nada pra impedir isso, a não ser tirar essa cidade do nosso roteiro de viagens e seguir em frente!
(todos ficam em pânico com a terrível notícia)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tsunami>

Figura 13 - Print Screen de link do grupo 2



The image is a screenshot of the Portuguese Wikipedia page for 'Tsunami'. At the top right, there are links for 'Criar conta' and 'Entrar'. Below these are navigation tabs for 'Artigo' and 'Discussão', and buttons for 'Ler', 'Editar', and 'Ver histórico'. A search bar is also present. The main heading is 'Tsunami', with a subtext 'Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.' Below this is a note: 'Nota: Se procura a banda desenhada/história em quadrinhos, veja Tsunami (Marvel).' The main text defines a tsunami as a series of waves caused by the displacement of a large volume of water. It mentions that tsunamis are frequent in the Pacific Ocean and that approximately 195 events of this type have been recorded. It also notes that due to the immense volumes of water and energy involved, tsunamis can devastate coastal regions. A section on causes mentions earthquakes, volcanic eruptions, and submarine explosions. A historical note mentions the Greek historian Herodotus. A photograph shows a tsunami wave crashing over a group of people on a beach in Thailand during the 2004 Indian Ocean earthquake. The caption below the photo reads: 'Um tsunami na Tailândia no Sismo do Índico de 2004.'

Dessa forma, é clara a valorização de informações e de conteúdos enciclopédicos, tal como o faz a instituição escolar. Mesmo assim, é importante destacar que a exploração na escola desse gênero do discurso, na situação de produção da *Wikipédia*, é bastante interessante, pois os verbetes dessa enciclopédia virtual são produzidos de forma colaborativa e atestam o funcionamento de produção de conhecimento na geração da Web 2.0: social e processual, em constante alteração.

Neste grupo, fica bastante clara a questão de que o emprego de novas tecnologias não garante a ocorrência de novos letramentos. Isso ocorre, sobretudo, porque as práticas significativas estão mais relacionadas à situação de produção do gênero, que, neste caso, envolveu a instituição escolar em uma proposta de produção de texto que não requeria um contexto autêntico de produção e circulação do texto solicitado. Por isso, a pesquisa de práticas letradas dos alunos em seu universo de participação cultural é indispensável para promover o ensino baseado à Mentalidade 2, geração Web 2.0.

4.3 GRUPO 3: “O ÚLTIMO BEIJO”

O amor proibido pelo pai e um casamento arranjado compõem a trama desta tragédia. Gabriella é uma adolescente perdidamente apaixonada por Erick, de quem o amor lhe é recíproco. Contudo, o pai da garota impede esse namoro, uma vez que Erick é pobre. Muito doente, com câncer, o pai de Gabriella exige que ela se case com o filho de um amigo que é rico, Pierre. Caso contrário, ele não se submeteria a qualquer tratamento, pois preferia a morte à filha casada com o um homem pobre. Com medo de perder o pai, Gabriella se casa com Pierre, quando descobre que está grávida de Erick. Contudo, todos pensam que a criança, Gustavo, é filho de seu, então, esposo. Após sete anos, Gabriella reencontra Erick, muito doente, e lhe conta toda a verdade. Gabriella separa-se de Pierre, este que se muda a Paris e continua sem saber que não é o pai biológico de seu filho. A versão final desta tragédia está no **Anexo 4** deste trabalho.

Neste grupo também, as interações relacionadas ao processo de produção ocorreram predominantemente através da ferramenta “Comentários”, nas quais há o predomínio de “avisos” sobre as produções e alterações realizadas no texto em curso.

Figura 14 - Grupo 3 – Colaboratividade: divisão de tarefas

 **Fer** 17:46 14/10/2011 | -
eu fiz a cena 1 , e fazer essa agora, a **Mi** ta viajando
e so volta domingo , entao vamos parar de
escrevere no ato 2!
Responder + Resolver

 **Gabi** 17:34 14/10/2011 | -
Meninas acabei, **Fer** agora você escreve !
bjbj
Responder + Resolver

 **Melissa** 17:09 14/10/2011 | -
pessoas, ja acabei a minha, agr a **Gabi** vai fazer a
proxima ok ? beijoos
Responder + Resolver

 **Gabi** 16:05 14/10/2011 | -
gente ja fiz minha parte a cena 3 agora na proxima
cena , **Melissa** o pai descobre que esta com cancer
flw
Responder + Resolver

 **Aline** 15:49 14/10/2011 | -
gente ja fiz aqui uma cena agora ! **Gabi** escute a
musica que lhe mandei para fazer a cena 3 beijjos
Responder + Resolver

Nestes comentários⁵⁰, o tema é a troca de papéis de produtor/ supervisor. Nesse momento, os enunciados assumem função metapragmática, uma vez que compõem uma série de orientações sobre o encaminhamento do trabalho em grupo. Não há propriamente negociações de delegações de tarefas, de encaminhamento do tema do texto em construção. Assim, notamos uma tímida aproximação ao trabalho colaborativo, de acordo com os princípios da *produsagem*, em que a troca de papéis entre os integrantes é constante.

⁵⁰ A função da música enviada neste momento de diálogo será analisada mais à frente.

Os demais comentários de função metapragmática podem ser resumidos a avisos de alterações para correção de erros, reduzidos à pontuação e a adequações ortográficas.

Figura 15 – Grupo 3 – Função metapragmática: revisão



Em relação ao uso da linguagem, os comentários, como nos demais grupos, focalizaram a grafia e a pontuação corretas – quando Aline diz “uns errinhos” é a essas questões que ela se refere, tal como foi possível observar nas alterações feitas por ela ao longo do desenvolvimento do texto. A abordagem do tema mostrou-se mais importante que a adequação à linguagem, tal como podemos observar nos momentos de colaboratividade que ocorreram em *multi-camadas* do texto em processo de produção.

Exemplo 23 – Grupo 3 – Versão de 24 de outubro de 2011, 12h25

(Mi)**nota: Gabi, eu vou terminar depois , mas se voce quiser pode ir adiantando alguma coisa ok ?! o que achou fiia ?! Beeijos u.u

Exemplo 24 – Grupo 3 – Versão de 24 de outubro de 2011, 18h02

ook mi, tá muito bom mesmo, só to arrumando alguns acentos e outras coisitas, mas a base do texto nao mudei nada, e completei se quiser mudar o meu pode mudar tbm.

Exemplo 25 – Grupo 3 – Versão de 25 de outubro de 2011, 20h07

(Gabi) nao o seu ficou ainda melhor que o meu, vamos deixar assim mesmo haha , so acho que deviamos fazer uma cena com o pai tentando convence-la nao acha ?!?! aah e a cena do hospital com o gustavo ia ficar bom tbm ...nem sei mais quem e que vai continuar ?!?!?!
a do pai a **Fer** que vai fazer, a proxima mi.

Esses exemplos anteriores registram todos os momentos de colaboratividade do grupo. Dessa forma, visualizamos que foram poucos, fato que indica a não predominância do trabalho colaborativo, mas sim uma oscilação entre cooperação e colaboração.

A preocupação com o tema/conteúdo explicitada nos exemplos 23, 24 e 25 é um claro indício de que a articulação de culturas da juventude com o ensino é uma maneira de envolver os alunos com os conhecimentos propostos pelo currículo, uma vez que temos então o *grit*, segundo de Gee e Hayes (2010), uma paixão que impulsiona persistência e determinação.

As imagens presentes no texto finalizado deste grupo foram além da frequente função ilustrativa, apresentaram vestígios de trabalho multimodal, uma vez que muitas delas funcionaram como elementos coesivos para construir uma progressão textual. O exemplo a seguir nos mostra esse funcionamento.

Exemplo 26 – Grupo 3 – Versão de 27 de outubro de 2011, 18h28

Figura 16 – Grupo 3 – Imagem do exemplo 26



Cena 5

*(Dia do casamento, na casa de Gabriela)
(Gabriella chorando no banheiro)*

SARA

-Gabi, o que aconteceu?

GABRIELLA

— Ai, Sara, minha vida está cada vez mais confusa. Quando eu penso que já está tudo resolvido, e que fiz as decisões certas para a minha vida, descubro algo que muda tudo e faz tudo ficar mais complicado.

SARA

— Mas, Gabi, por que isso agora? Você não está certa de seu casamento com Pierre?

GABRIELLA

— Eu... Eu não sei, Sara. Até cinco minutos atrás eu estava certa, mas agora estou confusa, não sei se posso me casar nesta situação.

SARA

— Amiga, fale logo o que aconteceu, estou preocupada.

GABRIELLA

— Sara eu... Eu estou tentando esquecer o Erick, estou mesmo, e pensava que depois do casamento com Pierre não haveria mais laços com ele, mas na verdade estaremos sempre ligados. Agora existe uma coisa que me

ligará com ele para sempre.

SARA

— Não é o que estou pensando, é, Gabriella? Os seus enjoos, a sua menstruação atrasada, você não está grávida, está?

(Gabriella mostra os testes de gravidez positivos)

A imagem do teste de gravidez *Confirme* no início da cena organiza a progressão textual ao anunciar o acontecimento central desse momento do texto (a gravidez inesperada da protagonista) e, dessa forma, constitui um organizador textual avançado. Esse mesmo mecanismo ocorre na finalização do texto com a inserção da imagem de um filme cujo tema também é o amor proibido e o título (“Um amor para recordar”) nos aponta o estado de espírito da personagem Gabriella: uma vez que seu amor está morto, agora existirá nas suas recordações. Assim, essa imagem, inserida a seguir, retoma a temática desenvolvida na tragédia e a sintetiza, pois trata da história de um adolescente rebelde de estrato social mais privilegiado que se apaixona por uma garota de estrato social mais baixo, essa que muda a vida do adolescente com seus valores mais humanos e afetivos e, no desfecho, morre em consequência de uma leucemia.

Figura 17 – Grupo 3 – Finalização do trabalho



"Um amor para recordar"

Mais uma vez temos o filme como o gênero do discurso de grande influência no processo criativo dos alunos envolvidos neste trabalho, atestando mais uma vez o protagonismo de hibridação de linguagens nos gêneros que compõem a coleção desse público.

Neste trabalho, os sujeitos apontaram suas vivências/experiências mais significativas para a produção desse trabalho por meio dos *links* listados abaixo, os quais serão explicitados mais à frente,:

1. <http://twitter.com/#!/elavsele>
2. <http://www.vagalume.com.br/bruno-mars/count-on-me-traducao.html>
3. <http://www.youtube.com/watch?v=vB3hZAmJ37c>
4. http://pt.wikipedia.org/wiki/Casamento_arranjado
5. http://pensador.uol.com.br/frases_de_amizade/

O primeiro *link* refere-se a uma rede social, *Twitter*, bastante conhecida por limitar as atualizações dos usuários, ou seja, os *tweets*, em 140 caracteres. Esses *tweets* são

publicados no perfil do usuário e na página daqueles que o seguem. Devido à limitação de espaço, é uma ferramenta bastante propícia ao exercício de síntese.

Figura 18 - Print Screen do primeiro link do grupo 3



É interessante notar que a página de *Twitter* linkada, assim como filme citado – “Um amor para recordar” – aborda o tema do amor na adolescência, tal como é vivido pelas personagens da tragédia deste grupo. Dessa forma, é significativo o fato de que o tema seleciona os gêneros que compõem a coleção dos jovens. Esse mesmo tema é retomado a partir de uma página virtual que reúne canção, letra e melodia (Figura 19), além do acesso à tradução e as possibilidades de colaboração: adicionar letras, traduções, *playlists*, criar enquetes entre outras. Com isso, esse ambiente virtual é bastante propício ao trabalho com sequências argumentativas para a justificativa da produção de uma determinada *playlist*, inclusive lançando mão da ferramenta “enquete”, além do trabalho com sequências narrativas e sua articulação com imagens em movimento e com a melodia para a produção do gênero videoclipe (MOURA, no prelo; BARBOSA; ROVAI, no prelo).

Figura 19 - Print Screen do segundo link do grupo 3

The screenshot shows a music website interface for Bruno Mars' song "Count On Me". At the top, there is a navigation bar with categories like "Vagalume", "Meu Vagalume Playlists", "Top 100", "Especiais", "Notícias", "Enquetes", "Plugins", and "Redes Sociais e Aplicativos". Below the navigation bar, a breadcrumb trail reads "Você está em: Página Inicial » R&B » B » Bruno Mars » Count On Me » Tradução". The main content area features a large image of Bruno Mars on the left, with a "PLAY" button and tabs for "Letra" and "Tradução". The lyrics are presented in two columns: the original English lyrics on the left and the Portuguese translation on the right. The Portuguese translation is titled "Conte comigo". At the bottom left, there is a sidebar with links for "Letras", "Discografia", "Fotos", "Popularidade", "Relacionados", and "Últimas", along with an "Adicione Letras" button. In the top right corner, there is a small album cover for "Doo - Wops & Hoolig..." with a ranking of "695°".

Count On Me
Bruno Mars

PLAY Letra Tradução

Count On Me Conte comigo

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea,
I'll sail the world to find you
If you ever find yourself lost in the dark and you
can't see,
I'll be the light to guide you

Se algum dia você se encontrar presa bem no meio do mar
Eu velejarei pelo mundo todo para te encontrar
Se algum dia você se encontrar perdida na escuridão, e
Não puder ver
Eu serei a luz a te guiar

Find out what we're made of
When we are called to help our friends in need

Descubra do que somos feitos
Quando nos chamam para ajudar nossos amigos
necessitados

You can count on me like one, two, three
I'll be there
And I know when I need it I can count on you like

Você pode contar comigo como um, dois, três
Eu estarei lá
E sei que quando eu precisar, posso contar com você

Letras
Discografia
Fotos
Popularidade
Relacionados
Últimas

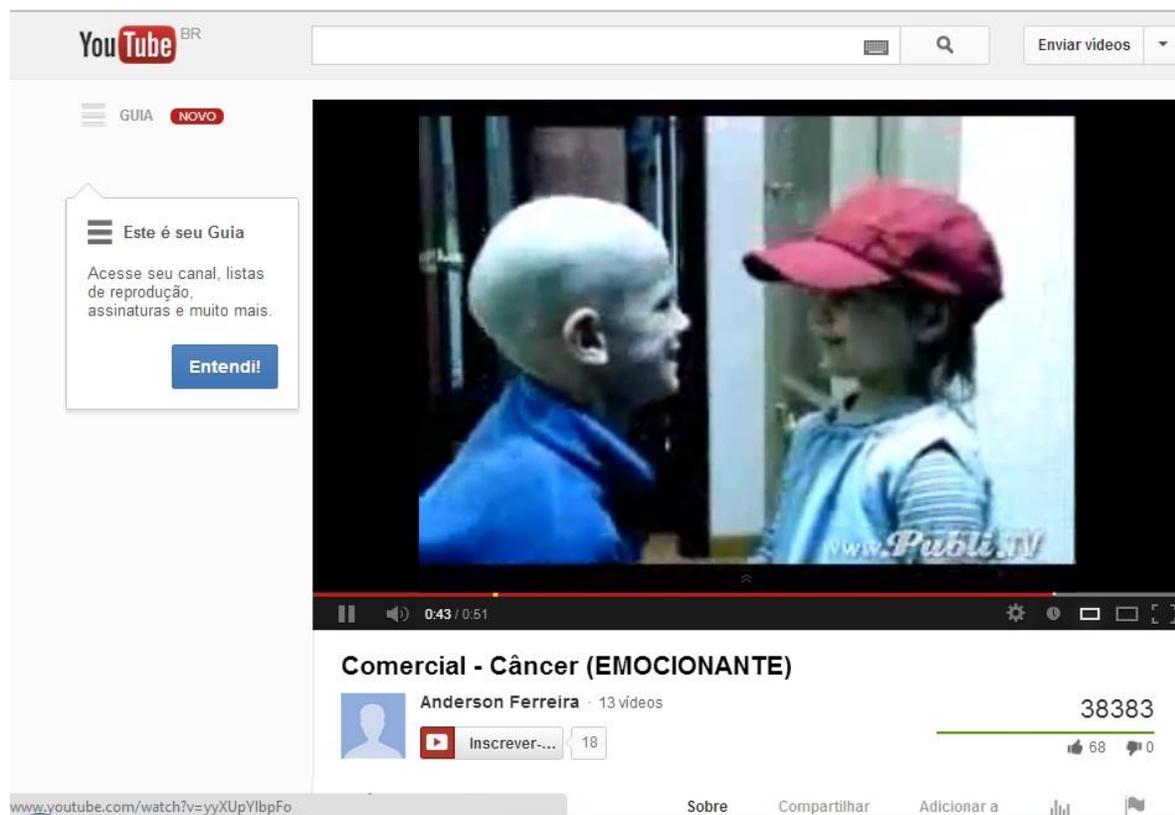
Adicione Letras

Doo - Wops & Hoolig... 695°
álbum ranking

O conteúdo dessa letra de canção representada na figura anterior configura na tragédia o estado emocional da protagonista, assim como seus desejos de garota apaixonada. Elemento que, no momento de produção do texto, apontou a todo grupo o direcionamento do tratamento da dimensão subjetiva da personagem.

Na Figura 20 abaixo, mais uma vez visualizamos o protagonismo de um gênero formado, sobretudo, por imagem em movimento articulada a uma trilha sonora, contudo, em outro lugar de circulação: a propaganda.

Figura 20 - Print Screen do terceiro link do grupo 3



Essa propaganda, em menos de 50 segundos, produziu uma mensagem que emocionou o mundo, ao demonstrar a solidariedade às crianças com câncer. No processo criativo desse grupo, a indicação desse clipe publicitário é bastante interessante, pois vem ao encontro do objetivo da tragédia de despertar a piedade de seus leitores, propósito esse que ocorre quando o pai de Gabriella tem câncer e apenas aceita se submeter ao tratamento se a filha terminar o namoro com o moço pobre e se casar com o filho de um amigo rico da família. Logo é, mais uma vez, clara a articulação entre o encaminhamento temático do tema e os gêneros da coleção desses participantes.

Essa propaganda levou a produção da Associação “AFANOC pelas crianças com câncer (niños con cáncer)” a vencer o Festival Internacional de Publicidade Cannes de 2009. É interessante notar a valorização da publicidade como uma esfera que participa de um festival derivado de um dos festivais de cinema mais importantes do mundo. Isso nos

permite inferir que a publicidade alcançou o mesmo *status* das produções fílmicas e, da mesma forma, pode compor coleções de diferentes culturas.

Na próxima imagem, mais uma vez, temos uma página da *Wikipédia*, cujo gênero predominante é o verbete, contexto bastante propício e autêntico para o trabalho colaborativo, como já dito anteriormente.

Figura 21 - Print Screen do quarto link do grupo 3



The image shows a screenshot of a Wikipedia article in Portuguese. The article title is "Casamento arranjado". At the top, there is a navigation bar with "Artigo" selected, and buttons for "Discussão", "Ler", "Editar", and "Ver histórico". A search box is visible on the right. The article content includes a warning box stating: "Esta página ou secção não cita nenhuma fonte ou referência, o que compromete sua credibilidade (desde maio de 2011). Por favor, melhore este artigo providenciando fontes fiáveis e independentes, inserindo-as no corpo do texto por meio de notas de rodapé. Encontre fontes: Google — notícias, livros, acadêmico — Scirus — Bing. Veja como referenciar e citar as fontes." The main text defines "casamento arranjado" as a type of marriage where the parents or another responsible person choose a partner for the bride. It mentions that this practice was common in the recent past for political or financial reasons and is still practiced in some societies, particularly in India. An image of a historical scene is included with the caption: "O casamento arranjado de Luís XIV da França com Maria Teresa da Espanha." The left sidebar contains the Wikipedia logo and a list of navigation links such as "Página principal", "Conteúdo destacado", and "Colaboração".

No processo de produção do texto, as informações contidas no verbete deste *link* esclareceram ao grupo o modo como o casamento da protagonista seria planejado pelo pai. Anunciando aos interactantes, dessa forma, que a união arranjada pelo pai da jovem desencadearia uma série de conflitos, tal como é no gênero tragédia, já que envolve outros valores que não o desejo dos noivos de estarem juntos por vontade própria.

O último *link* nos direciona a uma página que reúne frases retiradas de obras literárias, de pensamentos filosóficos e também ditos populares que, organizados por temas, permitem ao usuário selecionar os seus preferidos e compor a sua coleção. É bastante pertinente destacar o modo como cultura massiva e cultura valorizada estão imbricadas nesse contexto. Nos exemplos abaixo, temos frases de autoria de Millôr Fernandes e de

Machado de Assis, representantes da nossa literatura canônica e tão contemplados pelo contexto escolar.

Figura 22 - Print Screen do quinto link do grupo 3

The image is a screenshot of the website Pensador.info. At the top, there is a navigation bar with the UOL logo and various menu items: Assine 0800 703 3000 SAC, Bate-papo, E-mail, Notícias, Esporte, Entretenimento, Mulher, and Shopping. Below this, the site's logo 'PENSADOR.INFO' is displayed, along with the text 'pensador > Frases de Amizade'. A search bar and a 'Curtir' button with '397 mil' are also visible. The main content area is titled 'Frases de Amizade' and shows a collection of quotes. The first quote is by Millôr Fernandes: 'A verdadeira amizade é aquela que nos permite falar, ao amigo, de todos os seus defeitos e de todas as nossas qualidades.' The second quote is by Machado de Assis: 'Não é amigo aquele que alardeia a amizade: é traficante; a amizade sente-se, não se diz.' On the right side, there are buttons for 'Cadastre-se já', 'Faça login', and 'Adicione um pensamento'. Below these is a search bar with the text 'Frases de Amizade' and an 'ok' button. At the bottom right, there is a 'Relacionados' section with links to 'Poemas de Amizade', 'Depoimentos para Amigos', 'Textos de Amizade', and 'Versos de Amizade'.

Assim como a do grupo 1, a coleção apresentada no processo criativo deste grupo e visualizada, sobretudo, com a abertura dos links é bastante híbrida – imagem estática, imagem em movimento, melodias, culturas massivas e culturas valorizadas – contudo, em um espaço que pouco se deixa hibridizar: a sala de aula. Prova disso é que, mesmo em ferramenta digital conectada à Internet, as versões finais dos textos produzidos pelos alunos, apesar de serem produtos de um processo híbrido de construção de textos, não se deixaram hibridizar: no limite, trouxeram imagens estáticas com indícios de multimodalidade – técnica de produção de texto sedimentada há séculos.

4.4 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS

É bastante visível a diferença de aproveitamento das propiciações da ferramenta, neste caso *Google Docs*, e da Internet entre os grupos. A maneira como cada grupo encaminhou o processo criativo aponta-nos algumas respostas plausíveis aos questionamentos sobre as discrepâncias entre sujeitos aparentemente de mesmo perfil: possuem computador/*tablet* de uso pessoal conectado à Internet desde a infância, têm perfil em redes sociais, ouvem e baixam músicas, entre outras práticas de exploração desse universo.

Quanto à colaboratividade, foi um *ethos* que predominou apenas no grupo 1 durante todo o período de trabalho, não ocorreu no grupo 2 e, em alguns momentos, ocorreu no grupo 3. O grupo 1 apontou-nos, mais de uma vez, a filiação a mangás e animes/animês. Essa é uma informação muito importante, pois, no Brasil, os leitores e espectadores dessas obras compõem grupos de fãs responsáveis tanto pela disponibilização desses materiais na Internet quanto pela tradução e inserção de legendas nos animes/animês que acabaram de ser lançados no Japão. Essa prática, cujo produto é um anime com legenda em outra língua, denomina-se *fansub*⁵¹. Essa produção é considerada ilegal, já que os fãs realizam esse trabalho de tradução, legendagem e distribuição sem a autorização de seus criadores, ou seja, contrariam as leis de direitos autorais. O fato é que essas experiências relacionadas a esses gêneros são sempre em contexto de colaboração, isso é uma possível explicação para a maior facilidade dos sujeitos do grupo 1 em realizar um trabalho colaborativo.

Uma questão bastante interessante e que perpassa os três grupos é a preocupação de não ferir as convenções ortográficas e regras de pontuação da língua padrão. Isso chama-nos ainda mais a atenção, se pensarmos que o fantasma que assombra grande parte dos professores consiste no uso, pelos adolescentes, indiscriminado do internetês em todos os contextos, inclusive naqueles em que há necessidade de uso da norma-padrão. O grupo 1 usa bastante o internetês na colaboração, mas não na forma final

⁵¹ Fansub é uma palavra de origem inglesa, formada da contração de *fan* (fã) com *subtitled* (legendado).

do texto. De forma geral, os três grupos estudados mostram-nos que não há motivos para tamanha preocupação: para esses sujeitos está bastante claro o lugar de emprego do internetês: nas conversas com seus pares no ambiente virtual.

Outra regularidade interessante é a recorrência, em todos os grupos, a verbetes da *Wikipédia*. Isso nos mostra a tensão entre Mentalidade 1, geração Web 1.0, e Mentalidade 2, geração Web 2.0, de acordo com Lankshear e Knobel (2007). Na escola, por um lado, há a valorização de um saber enciclopédico secularmente publicado em livros, de acordo com “uma ordem estável do texto” (Mentalidade 1); por outro, há a estigmatização do uso de informações enciclopédicas publicadas na *Wikipédia*, essas que sempre podem ser outras, abertas às alterações de usuários que são potencialmente colaboradores (Mentalidade 2). E é justamente esse fácil acesso às mais diversas informações em constantes alterações que coloca em xeque o papel do professor como o transmissor de informações sempre engessadas pelo currículo e pelos materiais didáticos. Diante desse cenário, é urgente que o papel do professor seja colocado em discussão para, enfim, adotar princípios que possam preparar os alunos para o novo *ethos* que caracteriza nosso atual contexto sócio-histórico.

É verdade que essa é uma grande empreitada. Há séculos a escola se consagrou como lugar de disciplinarização tanto de comportamentos quanto de conhecimentos, ordens bastante contrárias às relações que se estabelecem na segunda geração da Internet e que, como bem conceituam Lankshear e Knobel (2007), formam uma nova mentalidade que afeta a lógica de produção e de circulação do conhecimento. E mentalidade, enquanto abstração inerente a todo ser humano, não pode ser controlada; as regras, no limite, controlam comportamentos, aquilo que é concreto. Mas a coação é tão forte que, mesmo quando há permissões para trabalhos diferentes dessa lógica, alguns grupos não “se arriscam” e reproduzem o *ethos* de um conhecimento fechado em si e estável, tal como ocorreu com os sujeitos que formam o segundo grupo analisado neste trabalho.

Outro dado significativo é o protagonismo de vídeos nas coleções desses sujeitos. Com isso, fica ainda mais evidente a necessidade de trabalho com gêneros que envolvem essa composição para o trabalho com diferentes linguagens e, sobretudo, com

práticas de leitura para essa forma de enunciado tão frequente com a expansão das novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as contribuições da linguística, principalmente da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso, à abordagem do texto de forma autêntica no ensino (SOARES, 2002), a tradição de pensar/usar o texto como pretexto para análise e aplicação de regras da gramática normativa ainda persiste (ROJO, 2009). Nesta pesquisa, **as interações entre os colaboradores construíram um saber sobre a produção do texto escrito** pautado, sobretudo, nas regras de ortografia e de pontuação, constituindo um reflexo dessa mentalidade normativista presente há tempos na esfera escolar. Dessa forma, podemos inferir que, para esses alunos, a produção escrita é representada como um lugar de vigilância de normas gramaticais e não como um enunciado produzido para atender a propósitos específicos situados em um determinado contexto social e cultural em uma relação dialógica com diferentes enunciados.

O contexto digital colaborativo online afetou o gênero do discurso proposto – tragédia – apenas nos grupos 1 e 3. Nesses grupos, o direcionamento temático foi bastante influenciado pelas referências, a partir de *links*, de gêneros diversos como letras de canção, verbetes, imagens estáticas e filmes comerciais feitas pelos integrantes dos grupos. Especificamente no grupo 1, a possibilidade de todos trabalharem em diversos momentos, já que o ambiente *online* não os obrigava a cumprir um determinado horário, tal como é usual em trabalhos colaborativos presenciais, proporcionou uma produção mais intensa e extensa do gênero em questão. No grupo 3, várias imagens funcionaram como organizadores textuais avançados, como elementos coesivos para marcar a progressão textual, mostrando-nos assim indícios de trabalho multimodal. Essa mesma situação de produção não afetou o trabalho do grupo 2, este que não aproveitou a oportunidade de exploração de materiais para transformação (princípio da *produsagem*) proporcionada pela Internet.

O presente estudo apontou-nos, sobretudo, que a **coleção de gêneros do discurso dos participantes envolvidos neste trabalho**, indicados por esses sujeitos

durante o processo de produção colaborativa do texto, é constituída por enunciados cuja dimensão linguística-semiótica abrange diferentes linguagens para diferentes propósitos.

Os vídeos citados pelos alunos como componentes de suas coleções – filmes, animés/animês, videoclipes, propagandas – são produtos da **articulação de diferentes semioses** em uma relação de multiplicidade de sentido: imagens, tanto em movimento quanto estáticas (no caso dos animés), com melodia e com textos verbais. Esses gêneros trazem à tona diferentes culturas: filmes produzidos por Hollywood, animações derivadas de histórias em quadrinhos japonesas, estilo de música *heavy metal* estadunidense e uma propaganda espanhola produzida na região da Catalunha, vencedora do Festival Internacional de Publicidade de Cannes.

Nessa esteira, esta pesquisa levantou dados diagnósticos para identificar os objetos culturais dos quais os alunos se apropriaram para a construção da tragédia e entender o que eles estão prontos a fazer no espaço escolar em contexto de produção colaborativa de texto. Considerando esses objetivos, não foram realizadas intervenções nos trabalhos dos alunos. Dessa forma, o ensino de colaboratividade na escola é um tema que pode ser explorado em outras pesquisas, e se mostra bastante pertinente, uma vez que a análise dos dados desta pesquisa apontou que a produção colaborativa de texto requer dos alunos estudo e produção paulatina de diferentes gêneros do discurso para o cumprimento efetivo da tarefa proposta. Frente a isso, fica a questão de quais ganhos podemos ter em ensino e em aprendizado de língua portuguesa na escola ao colocar a produção colaborativa de texto como centro do currículo escolar.

É fato que para haver persistência dos alunos no trabalho colaborativo na escola, ou seja, uma postura proativa, segundo Lankhear e Knobel (2011), é necessário despertar nos alunos uma paixão pelo conteúdo e/ou pelo processo criativo, pois o alcance imediato da satisfação possibilita o maior envolvimento do aluno com a proposta de trabalho. Essa paixão aliada à persistência é o *grit*, que, segundo Gee e Hayes (2010), garante o envolvimento de aprendizado mais aprofundado dos conhecimentos envolvidos nas atividades. Para tanto, é preciso considerar os *mundos da vida* dos alunos, ou seja, as suas experiências sociais e culturais fora da escola, e, desse modo, atender também aos objetivos de uma educação pluralista, tal como apregoa a *Pedagogia dos Multiletramentos*

(KALANTZIS; COPE, 2006), é necessário um deslocamento do foco do texto predominantemente verbal para enunciados multissemióticos produzidos em situações sociais e culturais diversas, lançando mão de diversas tecnologias de produção e reprodução. Ou seja, é necessário o trabalho com *novos letramentos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Para Lankshear e Knobel (2007), o trabalho com o contexto desses novos letramentos é de extrema importância, pois envolve uma lógica bastante diferente daquela que predominou até o início da primeira geração da internet, Web 1.0., e que reverbera nos mais diferentes setores da vida social, cultural e profissional. O novo *ethos*, inaugurado com a geração da Web 2.0., é caracterizado pela comunicação intensa, pela constante negociação de significados, por (re)produzir textos em diversos contextos, lançando desafios aos direitos autorais – *copyright* –, por considerar a coletividade como geradora de conhecimentos e produtos. Contudo, como bem destacam Lankshear e Knobel (2007), trabalhar com novos letramentos na educação formal não é simplesmente transportar para a sala de aula uma série de novos letramentos, é necessário ter bastante claros os objetivos pelos quais será trabalhado um conjunto desses novos letramentos e não outros.

É por isso que os mesmos autores, Lankshear e Knobel (2011, p. 228), mobilizam os princípios da *aprendizagem social* para elaborar uma reflexão sobre a articulação desses novos letramentos aos objetivos da educação formal. Nessa linha, “aprender a ser” e a “como fazer” é de extrema importância para que os alunos saibam a replicar o conhecimento adquirido em diversos contextos fora da escola. Nessa perspectiva, a educação envolve “atividade, conceito e cultura”. Dessa forma, conceitos não são abstrações solitárias, mas sim produtos culturais de negociação em uma comunidade. Por isso, para que o aprendizado ocorra, é necessária a mobilização de contextos autênticos de realização de atividades.

É importante destacar que, embora a produção colaborativa apresentada neste trabalho não envolvesse uma situação autêntica, 2 dos 3 grupos analisados apresentaram colaboratividade e um grande envolvimento com o trabalho. A nossa hipótese é que a possibilidade desses sujeitos trazerem para o cumprimento da tarefa escolar a coleção cultural deles produziu uma motivação que garantiu essa intensa participação.

Com a expansão e desenvolvimento de novas tecnologias, ampliou-se ainda mais as possibilidades de aprendizagem situada, frente aos muitos contextos de circulação e produção de conhecimento presentes na esfera virtual cada vez mais caracterizada por uma cultura participativa. A composição das coleções dos sujeitos apresentadas neste trabalho descreve uma série de possibilidades de situações autênticas que podem ser exploradas para a aprendizagem de habilidades já contempladas pelo universo escolar e àquelas necessárias para a atuação no novo *ethos* que caracteriza o nosso atual momento sócio histórico.

Localização de informação, inferência de sentidos implícitos, relação entre informações, entre linguagem verbal e imagem são exemplos de habilidades de leitura privilegiadas pela escola e que podem ser também trabalhadas a partir da leitura de mangás que, além disso, são um lugar privilegiado para a discussão de diferenças culturais entre a tradição de histórias em quadrinhos estadunidenses, que são as mais disseminadas na nossa cultura, brasileiras e orientais. Diferenças essas que englobam questões de consumo, – explícitas na qualidade de papel e de impressão –, maneiras de manusear um livro, desenvolvimento de enredo e caracterização de personagens. Ou seja, lugar privilegiado para tratar do texto em toda a sua dimensão semiótica, social e cultural.

Esse é apenas um breve exemplo de como as habilidades previstas no currículo escolar podem sim ser trabalhadas em práticas significativas de usos das linguagens pelos alunos e, ao mesmo tempo, constituírem oportunidades para uma educação regida por princípios interculturais, ou seja, de promoção de diálogos entre as diferentes culturas e de incentivo à proatividade.

Diante disso, a valorização das coleções dos alunos é de extrema importância para garantir o aprendizado efetivo sem escamotear as questões sociais e culturais imbricadas nos mais diversos usos da linguagem. Abordagem bastante diferente daquelas sedimentadas na escola que, muitas vezes engessadas pelos livros didáticos, ensinam o gênero pelo gênero – interpreta-se uma narrativa de aventura e se produz uma narrativa de aventura, sem que os alunos saibam os contextos autênticos em que ocorre esse tipo de enredo e com quais propósitos.

É fato que a exploração dessas situações de produção aqui problematizadas envolve trabalho colaborativo, uma vez que estão inseridas em uma cultura participativa,

forte característica do novo *ethos* descrito por Lankshear e Knobel (2007). Contudo, como bem mostrou o estudo dos registros dos trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa, a colaboratividade enquanto divisão de tarefas, negociações de significados, compartilhamento de dúvidas e informações, não é uma competência inerente aos sujeitos envolvidos em contexto de colaboratividade. Dessa forma, colaboratividade é um letramento que também deve ser ensinado, para garantir a realização de projetos regidos pelos princípios da Mentalidade 2, geração Web 2.0., tal como descrita por Lankshear e Knobel (2007).

Com isso, vem bem a propósito a discussão do papel do professor, este que, frente a esse panorama, não pode mais ter sua função reduzida à transmissão de informações. Ao professor são lançados os desafios de conhecer as vivências culturais de seus alunos, construir projetos de trabalho que os insiram em práticas autênticas de produção de conhecimento, preparando-os para práticas bem sucedidas de participação nas múltiplas maneiras de ser humano. Acrescenta a isso, a mudança do *ethos* escolar: a atual coleção de gêneros do discurso presente nos currículos escolares precisa ser reconfigurada para que culturas dos jovens e cultura da escrita sejam combinadas para atender às demandas do nosso atual contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTOTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. (No prelo).
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética – A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988[1934-35/1975]. pp. 71-210.
- _____, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979]. pp. 277-326.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BARTON, D. **Literacy - an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 1994.
- BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London; New York: Routledge, 2000.
- BLACK, R. W. Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-Language learners in an online fanfiction community. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 49(2): 118–128, 2005,; 10.1598/JAAL.49.2.4. Disponível em : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.49.2.4/abstract>. Acesso em 08/12/2011.
- BORELLI, S. H. S. Cenários juvenis, adulecências, juvenilizações: a propósito de Harry Potter. In: BORELLI, S. H. S. e FILHO, J. F. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008, pp. 59-78.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998.
- BRUNS, A. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.) **Cultural Attitudes towards Communication and Technology**, 28 June - 1 July, Tartu, Estonia, 2006.

BRUNS, A.; HUMPHREYS, S. Building Collaborative Capacities in Learners: the M/Cyclopedia Project Revisited. In: **International Symposium on Wikis**, 21-23, October. Montréal, 2007.

_____. Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. In: **Proceedings of the International Symposium on Wikis**. San Diego, USA, 2005. Disponível em: <http://www.wikisym.org/ws2005/proceed-ings/paper-03.pdf> . Acesso em: 22 mai. 2012.

BUZATO, M. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 283-304, dez. 2004.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. D. **Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2003.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Vega: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro, 1992.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade** – 4ª. Ed. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade** – 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009[2005].

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEE, J. P. **Social Linguistics: Ideology in Discourses**, Falmer Press: London, 1991.

GEE, P.; HAYES, E. **Women and gaming: The Sims and 21st century learning**. New York: Palgrave Press, 2010.

GROSZ, B.J. Collaborative systems. In: **AI Magazine** 17 (2), pp. 67–85. 1996. Disponível em: <http://www.groupware-patterns.org>. Acesso em: 3 abr. 2012.

HAYES, J.; FLOWER R. L. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Eds.): **3-30**. NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

HULL, G.; SCHULTZ, K. **School's Out: Bridging out-of-school literacies with classroom practice**. Teachers College Press: NY, 2002 [2001].

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

_____. **Textual poachers:** television, fans, and participatory culture. New York, NY: Routledge, 1992.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds). **Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [2000]. pp. 121-148.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies sampler**. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna/ Oxford: Peter Lang, 2007.

_____. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008.

_____. Social learning, ‘push’ and ‘pull’, and building platforms for collaborative learning. In: _____ **New Literacies:** everyday practices and social learning, 3rd edn. Maidenhead/ Berkshire/ England: Open University Press, 2011.

_____. (Orgs.) **Digital literacies** - concepts, policies and practices. New York, Peter Lang, 2008.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático:** transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.2, pp. 455-479. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em 03 de nov de 2011.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições. Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividade entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S. e FILHO, J. F. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008, pp. 9 - 32.

MOITA-LOPES, L P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 85-108.

MOURA, E. **Vidding na cultura otaku:** Uma proposta de material didático. (No prelo).

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. Campinas, SP : Unicamp, 2011.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 253-276.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin**: inter e intradiscursividades, Série Bakhtin – Inclassificável, Vol 4. Campinas, SP: Mercado de Letras, a sair.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. e MOURA, E. [orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, Paulus, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a Língua[gem]**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6ed. São Paulo: Contexto, 2011[2003].

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In:_____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011[1985/2003].

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações dimensões e perspectivas. In:_____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011[1995/2003].

_____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies**: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education. Longman, 1995.

_____. **Social Literacies**. Longman: London, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5 (2): pp. 77-91. Londres, May, 12, 2003.

REDAÇÃO: TRAGÉDIA COLABORATIVA NA REDE

Como vocês bem sabem, o principal assunto de nossas aulas de leitura deste semestre é TRAGÉDIA!

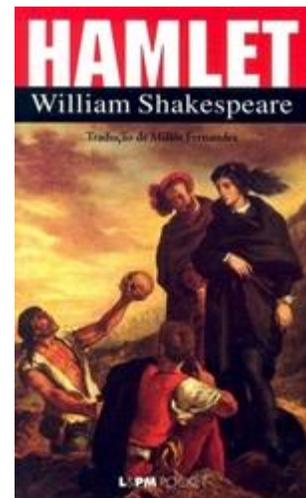


Tudo começou com a leitura do romance⁵² *Agora estou sozinha*, de Pedro Bandeira. Nesse momento, acompanhamos o sofrimento da protagonista Telmah ao buscar superar a perda de sua mãe e desvendar os mistérios que rondavam essa morte. Sabemos, ao fim da obra, que a mãe de Telmah havia sido vítima da inveja incontável sentida por sua suposta amiga, Alice, que acabou por assassiná-la. Ao lermos a obra, comovemo-nos com a trajetória de Telmah e nos revoltamos com o comportamento cruel e imoral de Alice. Sentimo-nos felizes ao saber que Alice fora punida por seu crime e que Telmah e seu pai voltaram a viver harmoniosamente. Esses sentimentos provocados em nós é o que se chama CATARSE na tragédia, drama da cultura grega.

Para aprofundar ainda mais o conhecimento acerca dessa produção literária, vocês foram desafiados a ler a famosa tragédia da cultura ocidental: HAMLET, de Shakespeare.

Depois de tanta leitura, chegou a vez de vocês **PRODUZIREM UMA TRAGÉDIA!**

Essa TRAGÉDIA deverá abordar um tema de interesse do seu grupo, explorar recursos e assuntos com os quais nem os gregos e nem Shakespeare sonharam!



Instruções:

- ✓ Essa tarefa será realizada de modo colaborativo digital, ou seja, todos do grupo deverão escrever partes do texto que estará disponível em ferramenta online;

⁵² Romance: narrativa longa com apenas um desfecho.

- ✓ O texto deverá ser feito em forma de **drama**, ou seja, será um texto para ser encenado, composto por atos, rubricas e falas das personagens;
- ✓ Explore suas leituras e vivências online para a produção de seu texto, se desejar, pode marcar seu percurso no próprio documento de textualização da tragédia;
- ✓ Haverá um momento de fechamento do texto, quando, com o auxílio da professora, será feita a revisão gramatical e estrutural dele, por isso **use a sua criatividade sem medo de errar**;
- ✓ O respeito às regras de convivência ética deverá existir sempre, pois, em caso adverso, o aluno não receberá a pontuação pela atividade e poderá ser advertido;
- ✓ Qualquer dúvida, perguntar à professora em aula ou enviar e-mail (profa.melina@gmail.com).

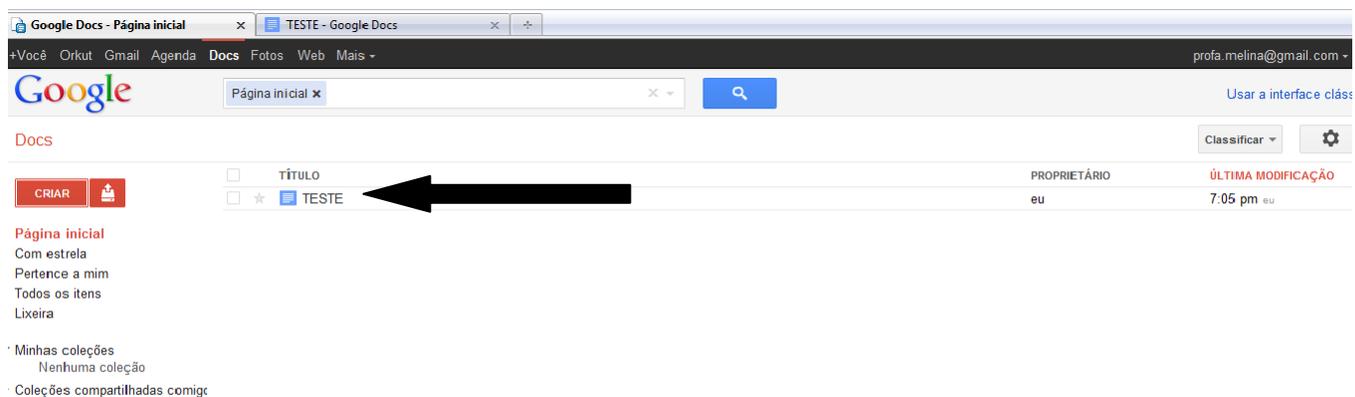
BOM TRABALHO!

INSTRUÇÕES PARA ACESSAR O DOCUMENTO ONDE O TRABALHO DEVE SER REALIZADO

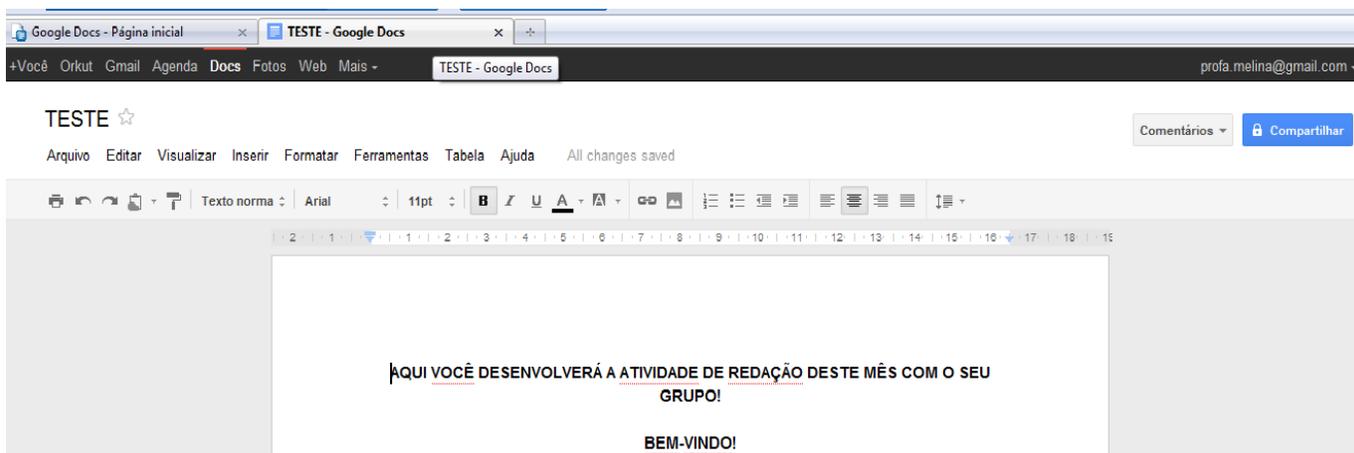
- ✓ **PRIMEIRO PASSO:** VOCÊ DEVE TER UMA **CONTA NO GOOGLE COM E-MAIL E SENHA CADASTRADOS** (são os mesmos usados no Gmail).
- ✓ **SEGUNDO PASSO:** Acessar a página do Google - docs.google.com
- ✓ **TERCEIRO PASSO:** inserir seu e-mail e senha cadastrados em conta do Google para acessar a ferramenta.



✓ **QUARTO PASSO:** Clicar no documento que aparecerá na sua conta.



✓ **ÚLTIMO PASSO:** COMEÇAR A EDIÇÃO DE SEU TEXTO!



NÃO SE PREOCUPE EM SALVAR AS ALTERAÇÕES, POIS ELAS SÃO SALVAS E ENVIADAS À PROFESSORA E AO SEU GRUPO AUTOMATICAMENTE!

**Bom trabalho,
Professora Melina
profa.melina@gmail.com**

Anexo 2 – Texto integral: Grupo 1

O Servo de Satã

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ao_no_Exorcist <- são dois irmãos que são filhos de Satã...Tem um pouco a ver com a nossa história >.<

PERSONAGENS

ETROM: Aprendiz e mais tarde, padre da abadia de Westminster.

LÚCIFER: Irmão de Etrom, aprendiz.

MAKAROV: Abade da abadia de Westminster.

LOKI: Aprendiz de Etrom.

AIRUTH: Pai de Etrom e Lúcifer.

LIRA: Mãe de Etrom e Lúcifer.

AUGUSTUS: Padre braço direito de Makarov.

LUCY PARKER: Figurante, pessoa qualquer.

JOHN PARKER: Figurante morto, pessoa qualquer.

2395 : Coadjuvante, um aprendiz qualquer.

2396 : Coadjuvante, um aprendiz qualquer.

GUARDAS : Simples guardas.

2388: FIGURANTE.

2390: FIGURANTE.

PADRE: Um padre qualquer da Abadia de Westminster.

KATHERINE: FIGURANTE

PAPA: Simplesmente o Papa.

SATÃ: A origem da Maldade.

DEUS: O salvador.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fairy_Tail <- Nomes Makarov, Loki e Lucy.

ATO I

CENA I

(Uma noite chuvosa, uma mulher dando a luz a gêmeos numa casa em Londres).

LIRA: Airuth, meu querido, que nome daremos aos nossos filhos?

(segura os dois filhos no colo)

AIRUTH: Eis uma decisão muito difícil que cabe a você escolher!

LIRA: Escolherei então. O mais velho... será Lúcifer. E o mais novo...Etrom. Gosto desses dois nomes!

AIRUTH: Claro, minha amada! Mas os nossos filhos não são gêmeos?

LIRA: Sim, porém Lúcifer nasceu seis minutos antes de seu irmão.

AIRUTH: Bem, arrumarei imediatamente nossas malas para irmos à França o mais breve possível, antes que...

(Alguém bate com força na porta de casa)

UMA VOZ: Governo de Londres! Abram esta porta agora!

LIRA: Eles chegaram, Airuth! Não tirar Lúcifer e Etrom de nós!

AIRUTH: Eu não permitirei que isso aconteça! *(abraça a mulher deitada com os dois filhos no colo)*

(A porta é arrombada, e dois soldados armados entram com um homem vestido de preto atrás)

MAKAROV: Eu sou Makarov, abade da Abadia de Westminster. Vim buscar seus filhos. *(estende as mãos)*

AIRUTH: Não iremos entregá-los a vocês! Vá embora de minha casa! *(ele entra na frente de Makarov)*

(Os soldados atiram contra Airuth que cai morto no chão, deixando sua esposa aterrorizada).

MAKAROV: Ora, ora... Dê-me logo essas crianças!

LIRA: N-Nunca!

MAKAROV: Queres morrer também, mulher?

LIRA: Não vou entregá-los!

(Makarov faz um sinal com a cabeça aos soldados para atirarem na mulher, e ela é atingida na cabeça, morrendo)

MAKAROV: Vamos. Já resolvemos o problema. *(Pega os bebês chorando em cima da cama)*

CENA II

(6 anos depois, na Abadia de Westminster)

MAKAROV: Etrom Oderschvank, 667.

(O menino aparece, e um homem com um ferro quente pressiona o número 667 no peito do garoto, que grita de dor)

MAKAROV: Lúcifer Oderschvank, 666.

(O homem faz o mesmo com o menino atrás do anterior. Esse, por sua vez não reclama)

(Lúcifer encara Makarov)

MAKAROV: Menino valente. Ele acredita que é superior a mim?

(O garoto abaixa a cabeça por um segundo. Quando, enfim, levanta somente os olhos e começa a dar uma risada assustadora)

ETROM: Lúcifer?!? *(Uma janela quebra-se)* Acalme-se irmão!

LÚCIFER: Deixe-me em paz, mera criatura.

(Os meninos saem)

MAKAROV: Augustus, meu espírito rejeita a presença deste garoto. Ele transmite uma aura demoníaca.

AUGUSTUS: E o que Vossa Reverendíssima pensa sobre o irmão da criança 666?

MAKAROV: É um aprendiz gentil e amável. Mas ainda assim, sinto uma aura de maldade no garoto. O que, na sua opinião, devemos fazer em relação ao 666?

AUGUSTUS: O que Vossa Reverendíssima mandas fazer?

MAKAROV: Creio que o número 667 deva continuar seu aprendizado. Em relação ao 666, a única opção será a execução, caso ele continue com esse comportamento.

AUGUSTUS: A Vossa Reverendíssima tem certeza do que está falando?

MAKAROV: E o senhor acha que eu sou um homem que não tem certeza de suas próprias palavras?

AUGUSTUS: Perdoe-me, Vossa Reverendíssima sempre estará correta.

(Sai da cena)

MAKAROV: Irei executá-lo com minhas próprias mãos. *(Sorri perversamente)*

CENA III

(Quarto de Lúcifer, Abadia de Westminster)

ETROM: Lúcifer, papai está nos chamando. *(Entra no quarto)*

LÚCIFER: Papai? Ele não é nosso pai, irmão. Padres não podem ter filhos!

ETROM: Mesmo assim, ele quer nos ver. Na sala dele.

GUARDA: 666 e 667, Vossa Reverendíssima está chamando! Andem logo!

(Os meninos saem do quarto)

MAKAROV: Entrem por favor. *(Olha para a porta)*

ETROM: Bom dia, Vossa Reverendíssima.

(Os meninos entram e o outro menino permanece com a cabeça abaixada e um olhar frio)

MAKAROV: Olhe para mim, Lúcifer! Seu comportamento estúpido já passou dos limites! *(Lúcifer olha para Makarov e os espelhos da sala se quebram)*

LÚCIFER: O senhor tem medo de mim? *(Sorri maldosamente)*

MAKAROV: Guardas, chamem todos os padres da Abadia! O aprendiz 666 está fora de controle!

LÚCIFER: O que pretende fazer? Me expulsar do corpo deste menino? Não há como! Eu nasci junto a ele, e agora ele tem de realizar sua missão. Não interfira!!!

(Começa a se aproximar)

(A porta se abre e vários padres entram na sala formando um círculo em volta de Lúcifer)

ETROM: O que está acontecendo? *(O menino se afasta)*

MAKAROV: Seu irmão está um pouco alterado. Volte para o seu quarto.

(O menino sai correndo, mas a porta se fecha sozinha)

LÚCIFER: Fique. Você será a testemunha da morte do papai!

(Os padres começam a recitar coisas em latim e Lúcifer começa a se contorcer)

MAKAROV: Como eu já havia dito: irei executá-lo com as minhas próprias mãos!
(Tira uma cruz com lâminas do bolso da capa e perfura o peito de Lúcifer)

LÚCIFER: Até mais...**Morte.***(Olha para Etrom e cai, morto)*

MAKAROV: Satã ainda não foi destruído. Agradeço a todos, já podem voltar aos seus afazeres. Quanto a você, Etrom, limpe essa imundice. Seu irmão não está mais entre nós para realizar essa tarefa!

(Sai da sala rindo)

ATO II

CENA I

(Cemitério de HighGate, velório de John Parker)

ETROM: Sei que John estaria feliz de ver todos reunidos, Parker era um homem honesto e sincero. Gostaria de rogar por sua alma e que seu corpo descanse em paz. Amém.

PESSOAS: Amém!

LUCY: Obrigada por vir realizar a cerimônia de enterro de meu marido, padre Etrom.

ETROM: Agradeço sua gentileza, senhora Parker. Mas apenas fiz meu dever.

LOKI: Senhor, onde guardo as bíblias? *(um jovem aparece)*

LUCY: Bom, irei agradecer a presença de todos. Obrigada padre, obrigada...?

LOKI: Meu nome é Loki, sou aprendiz de Etrom, cujo mesmo possui 30 anos de experiência.

LUCY: Agradeço a você também, Loki. *(sai da cena)*

ETROM: Venha Loki, irei lhe mostrar o local onde as sagradas bíblias devem ser guardadas.
(Etrom começa a andar em direção ao local onde as bíblias estão)

LOKI: Queira perdoar-me pela a indelicadeza da pergunta que irei lhe fazer, mas não é neste exato dia em que se completa 36 anos da morte de seu irmão?

ETROM: Sim, Loki, neste exato dia, no qual acabo de enterrar outro homem inocente que passara para o outro mundo, é o infeliz dia em que meu irmão morreu.

Eu me pergunto por que, algumas vezes, pessoas inocentes são levadas para a outra vida. Não que eu esteja questionando a obra de Deus, ou que eu esteja dizendo que o Céu não é melhor

do que aqui, este planeta cheio de crueldade. Mas é que uma parte de mim, por mais que os anos se passem, vai sempre se corroer com a perda de meu irmão. E esta mesma, ainda lamenta o porquê de Deus levá-lo logo tão cedo para o Céu. Por que Ele não salvara meu irmão do Inimigo? Por que deixou que ele morresse? Talvez este fosse o seu destino, seu cruel destino.

LOKI: Senhor, não pense desta maneira. Não veja a morte como uma inimiga, abrace-a como uma aliada. Ela te levará para uma vida melhor.

E não se lamente por seu irmão, ele com certeza está finalmente em paz. Não se importe com a longevidade da vida de seu irmão, pois não importa o quanto uma pessoa vive, e sim se ele teve uma vida de paz. E com um irmão que possui um amor fraterno como você, ele obviamente teve uma vida boa. Pois também, nenhum ser humano possui a vida eterna. Além disso, considerando que a morte faz parte da vida, e que a vida vale a pena ser vivida, então a morte também vale a pena.

ETROM: Obrigado, Loki, por suas gentis palavras sábias. Como seu mestre, posso dizer que você terá uma vida próspera na Santa Igreja.

LOKI: Agradeço muito, senhor, por acreditar tanto em meu futuro.

CENA II

(Abadia de Westminster, no antigo quarto de Etrom e Lúcifer)

ETROM: Vamos, jovens aprendizes, números 2395 e 2396. O abade Makarov espera por vocês. Ele disse que tem algo a dizer.

NÚMERO 2395: Por que ele não pode simplesmente vir até aqui?

ETROM: Número 2395, fale sobre a Vossa Reverendíssima com mais respeito. E você deveria saber que, o abade Makarov adoeceu e não pode sair de seu escritório, pois na sua idade, sua imunidade é baixa.

(Os garotos saem)

ETROM: Por que esse garoto comete as mesmas coisas que levaram a morte de meu irmão, sinto que ele não ira durar muito nesta Igreja.

ETROM: Porque essas lembranças e culpas ainda atormentam minha cabeça. Eu não podia me sentir culpado, nada daquilo havia sido minha culpa, mas eu apenas vi a vida dele ser levada pela morte sem ao menos fazer nada. A morte sempre fora tão presente na minha vida, eu deveria estar

acostumado com ela sempre vir me fazer uma visita sempre levando pessoas inocentes como minha família ou John Parker, mas uma raiva estava começando a nascer dentro de mim como se um demônio estivesse acordando ou renascendo. Este demônio fazia o ódio palpitar em minhas veias, percebi que ele queria sair, mas eu deveria prendê-lo antes que ele acabasse me matando como meu irmão.

<http://letras.terra.com.br/avenged-sevenfold/1715932/> <- A parte acima foi inspirada nessa música.

(uma voz fala na cabeça de Etrom)

LÚCIFER: Eu sou esse demônio que o atormenta, você realmente acha eu seria levado desse mundo, sem ao menos levar alguém comigo?

ETROM: Este mundo não é mais seu lar, nunca foi.

LÚCIFER: Parece que a minha raiva já está tomando conta do seu corpo, irmãozinho.

ETROM: Você sempre me subestimou.

(a voz para de falar)

ETROM: Ninguém pode saber que falei com meu irmão, iriam me executar sem nem poder me explicar.

(aparece Loki)

LOKI: O senhor está bem?

(Etrom suava frio)

ETROM: Sim, acredito que sim Loki. *(fica quieto por um minuto)* Vamos, Makarov quer que estejamos presentes na sua conversa com os meninos 2395 e 2396. Ele quer nos ensinar como deveremos agir quando o Senhor o levar para os céus.

(os dois saem em direção ao escritório de Makarov)

CENA III

(Abadia de Westminster, escritório de Makarov)

MAKAROV: 2395 e 2396, vocês estão muito abusados. Sintam-se envergonhados. Quando nós formos oferecer comida a vocês, aceitem. Quando o toque de recolher soar, vão para os seus aposentos.

MENINO 2396: Perdoe-nos, Reverendíssimo Makarov. Nós... *(o menino 2395 interrompe o irmão 3 anos mais novo)*

MENINO 2395: Não ligamos para nada que esse velho diz! Vamos irmão, não precisamos de nada disso.

MAKAROV: 2395, pare imediatamente! Nunca desrespeite o abade, seu garoto insolente! Se você passar por essa porta, irei garantir que você não pisará mais no solo sagrado da Abadia de Westminster!

MENINO 2396: Irmão...Não saia, veja o que está fazendo. Lá fora as pessoas não irão lhe tratar como deseja, você não sabe o que te aguarda no mundo afora daqui. Por favor, enxergue a razão.

MENINO 2395: Nada do que você diga irá mudar minha opinião por este lugar e este velho. Vou-me embora, com ou sem você. A decisão é sua de ficar neste lugar. Mas pelo o que parece, você já está cego por essa crença sem sentido imposta por este velho.

(Menino 2395 sai do escritório)

MAKAROV: Aquele não tinha mais salvação...Garoto, fez muito bem de não seguir o caminho de seu irmão. Agora volte ao seu quarto. Caso aquele garoto desprezível volte, avise-me imediatamente.

MENINO 2396: Sim, Vossa Reverendíssima.

(sai da cena)

MAKAROV: Caso o garoto volte para a abadia, mesmo que minha doença não permita que eu saia de meu escritório, irei eu mesmo executar o número 2395, assim como fiz com o número 666.

CENA IV

(Á noite, uma rua de Londres)

2395: Aquele velho bastardo acha que ainda manda em mim? Eu irei vingar minha morte.

(Etrom aparece)

ETROM: O que te aflige, meu filho?

2395: Makarov deseja minha morte.

ETROM: E por que ele desejaria vossa morte?

2395: Etrom...Você sabe quem eu sou...Não? Ele já me matou uma vez. Deixe-me em paz! Por que está aqui?

ETROM: Estou tentando evitar que a história se repita, mas parece que você não desiste de perseguir-me.

2395: Você sempre foi fraco. Nunca teria coragem para enfrentar Makarov ou mesmo a mim.

ETROM: Eu acredito em Makarov. Porém, não creio em você. Não creio que você seja meu irmão, pois meu irmão se fora há 36 anos. Agora só existe o mal em sua alma, e se isso atormentar a vida das outras pessoas, eu mesmo irei destruir-te.

2395: Então me mate. Se você tentar me destruir, irá acabar tirando a vida do corpo deste menino que eu possuí. Além disso, nunca conseguirá destruir minha alma.

ETROM: É o que veremos. *(recita algo em latim)*

(Etrom retira de suas vestes uma cruz com lâminas e depois perfura o corpo do menino)

ETROM: Agora quem vencera, irmão? *(olha para o corpo morto do menino)*

(passam-se cinco minutos)

ETROM: Oh, o que eu acabara de fazer? Por que eu retirei a vida de apenas um garoto inocente? Porém, foi para eliminar o mal deste mundo, então a morte dele não foi em vão, a morte irá levá-lo para um lugar melhor. *(passa a mão no sangue do menino)*

LÚCIFER: Não é boa a sensação de tirar a vida de outra pessoa?

ETROM: Onde você está? *(Lúcifer aparece em forma de espectro)* E não, meu irmão, não sei como você conseguiu me convencer a praticar um ato tão impiedoso como esse.

LÚCIFER: Pois trate então de acostumar-se. *(Eleva o tom de voz)*

ETROM: O que você quer dizer com isso?

LÚCIFER: Isso mesmo o que você entendeu. Terá que matar mais pessoas, julgadas como inocentes e santas, porém geralmente são as mais pecadoras. Como exemplo temos o fato que acaba de acontecer.

(Etrom começa a andar de um lado para o outro confuso e nervoso)

ETROM: Por que você não deixa os que não gastaram sua vida com coisas idiotas, viverem em paz? Essas pessoas não merecem ter a vida mais perturbada *do que elas já têm*, não é porque você não dá valor à vida das outras pessoas que você deva matá-las.

LÚCIFER: É exatamente onde você se engana. Aqueles que me trataram como idiota, que me subestimaram, agora vão saber do que eu sou capaz! *(Fala gritando, com muita raiva)*. Eu voltei a este mundo com uma razão, a qual irei lhe contar agora. Eu nasci com uma missão, meu irmão. Porém, aquele velho Makarov impediu-me de terminar a missão.

ETROM: E por acaso, qual seria essa missão?

LÚCIFER: A minha missão, concedida por Satã, era destruir todos os padres existentes nesse planeta, só assim, Satã conseguiria dominar o mundo e derrubar o Bem. E por isso voltei, para que lhe pudesse contar a missão e garantir de que você continuaria a mesma.

ETROM: Por qual razão, você e o Inimigo achariam que eu concordaria com isso? Esta missão é desprezível, nem se eu estivesse perdido na maior escuridão, eu nunca concordaria com isto. Eu sirvo apenas a Deus, nunca irei vender minha alma a Satã.

LÚCIFER: Isto é o que você pensa. Espere e verá, é apenas uma questão de tempo, para que você descubra que nas suas veias corre o sangue da escuridão, a pura maldade está no seu corpo, afinal somos irmãos, não é? Então o mesmo sangue que corre em mim, está em você também. Somos iguais. E nós seremos aqueles que salvaremos este mundo do apodrecimento que o Bem causa a ele. Nós seremos os heróis do Novo Mundo!

http://pt.wikipedia.org/wiki/Death_Note < - o sonho do cara do Death Note é ser o Deus do Novo Mundo >.<

ETROM: Não! Isso não é possível! Você não é o meu irmão! Você é apenas um espectro do mal tentando mudar minha cabeça. Meu irmão era dócil e gentil, ele era um humano bom, não era um ser como você.

LÚCIFER: Ainda não acredita em mim? Acho que você nunca conheceu seu verdadeiro irmão... Eu sei de coisas que apenas seu irmão digno saberia, se quiser eu irei lhe provar agora mesmo. Por exemplo...Eu sei o que aconteceu na noite em que nascemos. Makarov apareceu e matou nossos

pais, e depois nos tirou das mãos de nossos pais cadáveres para fazer com que nós virássemos padres.

E também, eu sei seu verdadeiro nome. Etrom não é apenas um nome de que “mamãe” achou bonito. Se você ler Etrom ao contrário, verá que irá se formar a palavra Morte. Você também foi o escolhido por Satã para fazer a missão.

ETROM: Pare de encher minha cabeça de mentiras! É tudo mentira! Eu acredito em Makarov, ele nós achou na rua e nos adotou, assim como ele fez com todos os outros da Abadia. Agora sim será seu fim, eu irei destruir-te e então você não irá mais me atormentar.

(Etrom começa a repetir as palavras em latim)

LÚCIFER: Eu já não te disse que isso não funciona comigo? Se realmente não acredita, irei lhe mostrar. *(Pega a própria cruz com lâminas de Etrom e rasga a mão do mesmo. O sangue de cor preta escorre por seu braço)* Viu? Apenas o sangue dos escolhidos, e daqueles que possuem o Mal, tem a coloração negra. Agora está provado, ou irá duvidar do que seus olhos viram? Agora vá e termine a nossa missão.

(O espectro desaparece)

ETROM: Eu não consigo duvidar do que meus olhos acabaram de ver. Porém, eu devo acreditar. Não há outra saída, a não ser de que eu estou fugindo da razão. Mas se acharem que estou enlouquecido, irão me internar.

CENA V

(Abadia de Westminster, sala de refeições)

ETROM: Loki, acho que estou adoecendo, eu não me lembro do que aconteceu na noite anterior... Apenas lembro-me de ter conversado com o 2395.

LOKI: Deve ser apenas o cansaço, o senhor deveria repousar hoje.

ETROM: É, você tem razão.

(Dois aprendizes começam a conversar)

2388: Você viu o jornal hoje? *(Diz para um menino ao lado dele)*

2390: Sim, você se refere à matéria sobre um novo assassino solto por Londres?

2388: Sim, isto mesmo. Ouvi dizer que mataram um aprendiz...E acho que foi o número 2395.

2390: É, ele andou sumido mesmo por esses dias...

(Os aprendizes saem)

ETROM: Loki, é verdade isso? O número 2395 faleceu?

LOKI: Mestre, é falta de respeito ouvir a conversa dos outros...Mas sim, pensei que você fora comunicado que perdemos um aprendiz...Pois bem, parece que ele foi morto por algo como lâminas, porque haviam marcas de lâminas em forma de uma cruz em seu peito. Provavelmente ele roubou uma das armas de exorcismo e se suicidou. Nós relatamos isso à polícia, mas eles não acreditaram nisso.

(Etrom sofre um choque, e se lembra do que aconteceu na noite anterior)

ETROM: Loki, perdoe-me, mas terei que me retirar, preciso fazer algumas coisas.

(Etrom sai)

ETROM:O que eu fiz? Por que não me lembro direito de ontem a noite, mas me lembro de ver...Lúcifer!

(Etrom ouve as vozes vindo do escritório do Makarov)

2396: Mas, o senhor não irá procurar o responsável pela morte de meu irmão?

MAKAROV: Realmente me intriga quem teria sido o assassino. Só pedi para o senhor comparecer para saber que o funeral dele será essa tarde, e que eu não poderei comparecer.

2396: Eu entendo, senhor.

MAKAROV: Não tenho mais nada para falar-te, você já pode voltar ao seus aposentos.

2396: Obrigado, senhor.

(A porta se abre e o menino 2396 sai, sem ver Etrom)

(Etrom entra no escritório)

MAKAROV: Etrom, o que o trouxe aqui, meu jovem?

ETROM: Só estou de visita.

MAKAROV: Suponho que o senhor já saiba da morte do aprendiz 2395, certo?

ETROM: Sim, eu soube, vossa Reverendíssima. Isso foi algo realmente trágico. Espero que peguem o assassino. *(Fala com naturalidade)*

MAKAROV: Desculpe-me a intromissão, mas onde estava na noite passada, Etrom?

ETROM: Bem, eu... Eu estava no cemitério de HighGate. Fui visitar o túmulo de meu irmão. Por quê? Vossa Reverendíssima estava a minha procura ontem à noite? *(gagueja um pouco)*

MAKAROV: Muita intromissão sua, meu jovem! Vá! Não quero que fique junto a um velho caindo aos pedaços como eu!

ETROM: Está certo. Entendo que está muito doente. Não tornarei a preocupar-te novamente.

(Etrom sai do escritório)

ATO III

CENA I

(Quarto de Etrom, noite na Abadia de Westminster)

ETROM: Será verdade tudo o que aquele maldito espectro falou? Não consigo acreditar que vossa Reverendíssima tenha matado nossos pais... Talvez ele tenha falado aquilo apenas para me intimidar. Desgraçado!!! Irão descobrir que o assassino do menino 2395 sou eu, e não irão acreditar em mim, acreditarão que estou louco. Mas e se eu estiver realmente louco? E se tudo sobre aquele espectro for ilusão da minha mente? Eu matei aquele garoto inocente por pura loucura! Sei que pequei senhor, perdoai-me por deixar um servo de Satã controlar-me...Perdoai-me por sentir prazer ao ver o sangue daquele menino jorrar como água. Peço-lhe infinitamente seu perdão, ó Deus. *(Etrom reza)*

(Um barulho na porta assusta Etrom)

ETROM: O que foi isso? *(abre a porta e vê uma pessoa correndo até o escritório de Makarov)*

ETROM: Ugh... Aquele homem ouviu tudo o que disse e está prestes a contar tudo a Makarov! Não posso deixar que isso aconteça! *(sai correndo atrás do homem)*

PADRE: Vossa Reverendíssima! Vossa Reverendíssima! Deixai-me entrar! Sei tudo sobre a morte do aprendiz 2395! Vossa Reverendíssima! *(Bate várias vezes na porta)*

ETROM: Deixe-o em paz! Não vê que ele está velho e doente? Venha comigo! Irei levar-te a alguém que gostaria de ouvir tudo o que você sabe! *(Segura a batina preta do homem e começa a puxá-lo com força)*

PADRE: Largue-me assassino! Largue-me!!! *(o padre se debate, mas Etrom segura mais forte)*

(Etrom leva o padre até um beco escuro ao lado da Abadia)

ETROM: Bom, aqui estamos. Comece a falar. *(Joga o padre no chão)*

PADRE: Falar o quê? Não tenho nada a falar para um homem como você!

ETROM: O que você ouviu homem? Diga! Quer que eu abra sua boca por você? Vamos!

PADRE: Eu ouvi tudo! Tudo! Está contente agora já que falei? Posso ir?

ETROM: HAHAHA Se pode ir? Você vai esquecer tudo que ouviu, entendeu?

PADRE: Como? Vai me hipnotizar, Etrom? *(O padre ri)*

ETROM: Talvez... Ainda não sei se sou capaz de fazer isso.*(Etrom faz uma cara confusa)*

PADRE: Quem é a pessoa que o senhor disse que gostaria de me ouvir? Contarei tudo a ela imediatamente. *(O padre se levanta)*

ETROM: Quem é? Você está sendo muito precipitado em querer saber... Mas até que não seria má ideia ela saber logo agora que as coisas estavam ficando mais divertidas! *(Tira uma cruz com lâminas da manga da batina)*

PADRE: Não! Não me mate! Eu esqueço tudo! Prometo, juro por Deus! *(Põe as mãos na frente do rosto tentando se proteger)*

ETROM: Ora, ora...É tarde de mais para voltar! E, ninguém nunca te ensinou que “jurar por Deus” é pecado? *(Começa a cortar o padre com golpes rápidos)*

PADRE: E o senhor julga ser santo? Mate-me e verás quem é o pecador entre nós! *(O padre cai no chão todo ensanguentado)*

ETROM: Ser padre... Você está fazendo isso muito errado! Já fiz tanta coisa que virou rotina pecar, moleque! Quantos anos tens? Vinte e seis talvez... Jovem demais para morrer, não? Tenho até pena... tanta vida pela frente... Que desperdício!

PADRE: Deixe-me viver mais um pouco, por favor! Eu lhe suplico! Perdoe-me! *(Se ajoelha nos pés de Etrom)*

ETROM: Certo. *(Senta no chão)*

(O padre não consegue se mexer e começa a se arrastar)

ETROM: Pronto. Viveu demais para o meu gosto!

PADRE: Se passou apenas um minuto! O senhor disse que eu poderia viver! *(O padre começa a chorar)*

ETROM: Putz, é realmente triste ver um homem chorar... Mas, vamos ao ponto que me interessa. *(Etrom levanta)*

PADRE: Perdoe-me!!! Perdoe-me, senhor! Prometo que não digo nada a ninguém!

ETROM: Cale-se! Quer o perdão? Peça a Deus! Ele gostaria de ouvir tudo o que você sabe! *(Etrom perfura o peito do padre que morre)*

ETROM: Conversei demais com aquele bastardo. *(Guarda a cruz em suas vestes)*

CENA II

(Uma rua qualquer de Londres, madrugada perto da Abadia)

KATHERINE: IôhouIôhou Como um pirata eu vou! IôhouIôhou Boa de cama eu sou! *(Uma mulher bêbada canta caindo numa rua de Londres)*

ETROM: Gostaria que eu a ajudasse, senhorita? *(Levanta a mulher caída no chão)*

KATHERINE: Mas que homem gentil... Como eu poderia te retribuir? *(A mulher larga a garrafa de rum que estava segurando)*

ETROM: Não preciso que retribua minha gentileza. Apenas me garanta que vai voltar em segurança para sua casa, certo? Há muitos assassinos por essa região.

KATHERINE: Não ligo. O senhor vai me proteger, senhor padre?

ETROM: Sim. Deus está comigo, então está segura. *(Vai segurando a mulher pelas ruas)*

KATHERINE: Senhor padre...O senhor já pecou alguma vez? *(A mulher ria maldosamente)*

ETROM: Sim. Muitas vezes, senhorita.

KATHERINE: Hmm...Então uma vez mais não faz diferença, não é? *(Sorri maliciosamente)*

ETROM: Creio que minha ficha com Deus é inalterável. *(Puxa a mulher para o mesmo beco que matou o padre)*

KATHERINE: O senhor é bem decidido. *(Senta no chão)*

ETROM: A senhorita é bem esperta para uma mulher cuja reputação é suja.

KATHERINE: Me chame de Katherine, seu padre grosso.

ETROM: Bom, Katherine, está decidido. Você morre. *(Etrom tira novamente sua cruz com lâminas e perfura o peito da mulher que morre)*

ETROM: Senhor, ela pediu para eu pecar novamente. Resistir é inútil. *(faz o sinal da cruz e sai)*
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Borg_\(Star_Trek\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Borg_(Star_Trek)) <- “ Resistir é inútil”- famosa frase dita pelos Borg de Star Trek!

CENA III

(Abadia de Westminster, Sala de refeições, de manhã)

LOKI: Bom dia mestre, como está? Viu o jornal de hoje? Parece que o assassino matou uma pobre mulher e outro padre que residia aqui na Abadia.

ETROM: Que interessante... Ainda não havia visto o jornal.

(Loki começa a levantar o copo para beber)

ETROM: Oh não, meu caro aprendiz. Este vinho não é um vinho digno de alguém como você. Beba este. *(Entrega um outro copo a Loki)*

LOKI: Oh, muito obrigado. *(Pega o copo)*

ETROM: Daqui alguns segundos... *(sussura à si mesmo)*

(Todos os residentes da Abadia começam a cair mortos)

LOKI: Oh, Meu Deus, o que está acontecendo? Mestre, ajude-me a verificar se todos estão bem.

ETROM: Não vê, Loki? É uma desgraça! Todos já passaram para a outra vida! A morte os levou.

LOKI: Mas como? Todos morreram de uma só vez! Seria este um castigo concedido por Deus?

ETROM: Não... Parece-me que o assassino atacou novamente. Agora ele deve ter agido com veneno. *(Mexe nas bebidas e comidas, procurando o cheiro de veneno)*

LOKI: Devemos relatar isto imediatamente a Makarov! Mestre, vamos indo, estou horrizado!

ETROM: Vá indo, eu preciso me recuperar do choque e abençoar todos que partiram desta vida.

(Loki sai da cena)

ETROM: Oh, o que eu fizera novamente! Por que a razão está fugindo de mim? Quando aquele inocente padre ouvira minha reza, eu não sei o que acontecera. Eu apenas senti a raiva correndo por minhas veias, fazendo com que o meu sangue amaldiçoado corresse mais intensamente, tornando-me o Mal em pessoa.

Quando meu sangue correu por meu braço, no dia em que o espírito de meu irmão apareceu e me cortou, percebi que o mesmo não tinha apenas a coloração estranha. O sangue negro caíra um pouco no corpo do menino em minha frente, e nesta parte onde o líquido tocara, começara corroer. Assim, descobri que meu sangue é envenenado. E com a raiva em meu corpo, eu começara a fazer a missão de Satã, e matei todas essas pessoas com meu sangue. Perdoe-me, Senhor.

(Etrom corre para o escritório de Makarov)

ETROM: Desculpe-me o atraso, Vossa Reverendíssima. Eu estava rogando para as pobres almas na sala de refeições.

MAKAROV: Loki contara-me o que acontecera. É verdade? Fora um ataque do assassino que está a solta?

ETROM: Creio que sim. Porém, não temos provas concretas sobre isso. *(fala nervosamente)*

LOKI: Vossa Reverendíssima, o que faremos agora? Parece-me que todos, menos milagrosamente nós, estão mortos.

MAKAROV: Isto não é possível! Justo hoje que todos os padres de Londres vieram nos visitar por causa de uma reunião. Loki, vá verificar se até mesmo os padres que não são desta abadia, estão mortos.

(Loki se retira)

MAKAROV: Creio que agora, nossa abadia chega ao fim. Sem os padres e os aprendizes, não será possível continuar com que viemos fazendo.

ETROM: Mas nós não conseguimos achar mais órfãos para nossa Abadia? Assim, não iríamos à falência.

MAKAROV: Mas se matarmos mais pais...Quero dizer, acho que todos os órfãos existentes em Londres já estavam aqui.

ETROM: Desculpe-me, mas acho que não ouvi certamente a primeira frase. Gostaria de repetir?

MAKAROV: Eu disse que todos os orfãos já estavam se abrigando aqui. *(Tenta falar seriamente)*

ETROM: Por acaso eu ouvira que você estava matando os pais para nos termos órfãos? *(A raiva começa a surgir em Etrom)*

MAKAROV: Você acharia que eu faria algo tão desumano quanto isso?

ETROM: Bem, considerando o que fez com meu irmão, você é tão cruel quanto Satã. Matar meu irmão na minha frente fora um erro gravíssimo. E pensar que você me fez limpar todo o sangue sujo de meu irmão. E pior ainda foi que eu te perdoei depois daquilo. Agora você merece sofrer.

MAKAROV: O que quer dizer com isso Etrom? Não me enfrente. Isto não é verdade.

ETROM: Ainda vai tentar mentir para mim? Agora nada pode mudar minha opinião sobre você. Se está dizendo que não é verdade, pode dizer-me por que os aprendizes, ou mesmo eu, nunca selecionamos os órfãos? Apenas você e os guardas o fizeram. E armados. Por que será?

MAKAROV: Está bom, você venceu. Sim! Eu matei todos os pais daqueles meninos! Inclusive os seus! Mas o que você pode fazer sobre isso? Ninguém irá acreditar se você relatar à polícia!

ETROM: Isto é o que você pensa. Makarov, eu sou a morte, este é o meu nome verdadeiro. Eu sou o assassino.

MAKAROV: Etrom, este não é você, por favor, volte à razão.

ETROM: HAHA. Nunca estive em melhor estado. Agora que eu sei do Mal que habita em você. E só com a morte poderei apagar todos os seus pecados, só com uma lamina poderei acabar com todo o mal que apodrecia esse corpo.

(Etrom retira de suas vestes uma faca e tenta perfurar Makarov, porém Makarov segura o braço de Etrom)

ETROM: Maldito! Pensa que pode mudar o julgamento da Morte? Eu sou a Morte, eu decido quem deve morrer! *(Os olhos de Etrom se tornam vermelhos e sua voz fica estranha)* SRAVASH SSPUSHDREZ NANZERETH, YUHATREIMM, VANKRIG CARCKITERI GOTREZ!!!!

MAKAROV: Etrom, o que está dizendo? *(De repente Makarov começa sentir uma forte dor por todo o corpo. Seu sangue começa a corroer o seu corpo e seu coração se esmaga)*

ETROM: Nunca atrapalhe o julgamento da Morte.

CENA IV

(Vaticano, Capela Sistina)

PAPA: Como vós sabeis, estamos aqui reunidos hoje, por causa de uma grande catástrofe que aconteceu recentemente. Recebemos cartas vindas de todos os continentes, no qual dizem que um assassino matara todos os padres, bispos, clérigos e arcebispos existentes. E nesta missa, gostaria de orar para que Deus nos proteja do Apocalipse que vem acontecendo, e para todas as almas desses mensageiros de Deus, para que eles descansem em paz.

(O Papa inicia a missa)

(Consagração da Hóstia, todos se ajoelham)

PAPA: Tomai, Todos, e comei. Isto é o meu corpo que será entregue por vós. *(Mostra a óstia e corta ela ao meio)* Tomai todos e bebei: este é o cálice do meu sangue, o sangue da nova e eterna aliança, que será entregue por vós e por todos para a remissão dos pecados. Fazei isto em memória de mim.

(Silêncio)

PAPA: Eis o mistério da fé.

PESSOAS: Amém.

TODO MUNDO: Salvador do mundo, salvai-nos, vós que nos libertastes pela cruz e ressurreição.

(O papa molha a óstia e leva à boca. Assim que o vinho toca sua boca, o Papa cai morto em cima do Altar)

(Gritos da multidão. Uma fumaça aparece. E assim que a mesma some, o Papa está sangrando e na parede está escrito “A Morte veio salvar este mundo do apodrecimento”)

CENA V

(Antiga Abadia de Westminster, um mês depois da morte do Papa)

ETROM: Eu não sei o que aconteceu comigo. Por que parte de mim foi tomada pela raiva? Eu simplesmente não consegui resistir à tentação. Eu não queria ter matado pessoas santas como o próprio Papa. Tanto sangue inocente foi derramado por minhas mãos. Eu sou um assassino! Eu não sou digno de viver neste mundo. Eu não queria que nada disso acontecesse! A antiga abadia me traz lembranças tão horríveis, porém me sinto preso a este lugar. É como se aqui fosse o único lugar onde minha maldade consegue se esconder. Pois aqui fora um dos lugares que eu mais conseguia me controlar.

LOKI: Mestre...Sabia que você voltaria para aqui. É verdade tudo o que disse? *(seus olhos ameaçam a chorar)*

ETROM: Loki, perdoe-me, mas sim. Você era a última pessoa que eu gostaria que soubesse de meu segredo negro. Se ouviu tudo, sabe que eu não queria fazer tudo isso! Eu simplesmente não conseguia me controlar! Por favor, pelo menos você, perdoe-me! Eu não aguento essa dor e o arrependimento. Isto vem me matando todo dia. Loki, eu sempre tentei te proteger de mim mesmo! Quando matei todos da Abadia, eu não te dera o vinho envenenado, lembra-se? *(Etrom começa a chorar)* Mas eu não sei se vou aguentar por muito tempo. Eu sempre lutei contra a minha raiva quando você estava perto. Eu nunca te faria mal algum, porém eu não sei o que posso fazer quando eu estiver fora da razão. Então, por favor, Loki, tire-me do sofrimento, e mate-me! Este será o único jeito que eu conseguirei proteger você de mim mesmo.

LOKI: Não! Eu nunca conseguiria fazer isso! Mesmo você tendo cometido todos esses pecados, pelo seu arrependimento, Deus irá te perdoar, eu sei disso! *(começa a chorar)*

ETROM: Não, Loki! Não diga isso! Mate-me! Eu lhe suplico! Lembra-se quando você disse-me há um tempo, que a morte faz parte da vida, então se a vida vale a pena ser vivida, então a morte também vale a pena. Então me mate! Eu irei ficar bem, e o mais importante, você também ficará bem. *(Etrom retira a cruz com espinhos do bolso e entrega a Loki)*

(Loki tenta perfurar o peito de Etrom, porém desiste do ato)

LOKI: Não! Não consigo fazer isso! Mestre, por favor, acredite em mim, Deus irá te perdoar! Não me peça para fazer algo impossível, nem sempre a morte é a solução, nem sempre a morte vale a pena!

ETROM: Loki, como meu próprio nome diz, acho que esse é meu destino. A morte. Se não consegue fazer isto, então com esta cruz, eu mesmo irei salvar você do Mal.

(O espectro de Lúcifer aparece)

LÚCIFER: Muito bem, meu irmãozinho. A nossa missão acabou, nós construímos o Novo Mundo, no qual Satã tem o domínio. Então me parece que você não é tão fraco assim...Porém há um pequeno problema. Ainda falta apenas um padre. *(Lúcifer dá uma risada aterrorizante)*

ETROM: Exatamente. *(Etrom encrava a cruz com espinhos em seu peito)* **Eu.**

(Loki chora mais intensamente)

LOKI: Mestre, você era como um pai para mim.

LÚCIFER: Ops...Parece que houve outra falha no plano. Sobrou um aprendiz de padre. *(Lúcifer pega a cruz com lâminas e perfura a barriga de Loki que cai no chão)*

LÚCIFER: Agora, o caos cai sobre o mundo, e eu e Satã governaremos esse Novo Mundo.

(Satã aparece na frente de Lúcifer)

SATÃ: Lúcifer, você fora um aliado muito importante. Mas neste Novo Mundo, apenas um Mal, pode governar.

LÚCIFER: O que quer dizer com isso?

SATÃ: Você sabe o que eu quis dizer.

(Satã recita algumas palavras estranhas, então a alma de Lúcifer é sugada para o corpo de Satã)

SATÃ: Agora sim, o mundo é meu.
(após Satã ir embora)

LOKI: Como...? Como sobrevivi ao golpe do irmão do mestre? Podia jurar que foi um golpe fatal...

DEUS: Nunca duvides do poder de Deus! A lâmina impura daquele ser não te feriu, sua carne e alma estão intocadas. Sua bravura mostrou a coragem do homem de enfrentar Satã. Foi muito

nobre de sua parte confiar em Deus até o fim, caro sobrevivente. Peço-lhe que, a partir de agora, proteja esse planeta das malévolas de Satã e que onde houver o mal, faça o bem. Pequenas ações são as que movem meu coração. Vá!

LOKI: Deus? É o senhor?

DEUS: Sim, meu jovem. Em Pai, Filho e Espírito Santo.

FIM

Anexo 3 – Texto integral: Grupo 2

TÍTULO: Morte em uma viagem

Personagens:

Carlos: pai de Fernanda e marido de Rosa.

Fernanda: filha de Rosa e Carlos.

Jonas: funcionário do Porto de Santos.

Rosa: esposa de Carlos e mãe de Fernanda.

Passageiros do navio, empregados do navio, um pescador e policiais.

Ato I

Cena 1

(Agência de viagens, família comprando pacote de viagem para um cruzeiro no Caribe)

Vendedor: Parabéns... Vocês estão com a viagem marcada para semana que vem!

Rosa: Obrigada pela atenção! Até mais...

Vendedor: Eu que lhe agradeço por preferir nossa empresa.

Carlos: Estamos felizes por ter dado tudo certo. Obrigado, parceiro!

Ato I

Cena 2

(Passados 7 dias; Fernanda e seus pais no porto de Santos esperando o navio)

Fernanda: Mãe, estou cansada de esperar aqui! Posso passear pelo porto por alguns minutos?

Rosa: Claro, filha, mas cuidado e volte logo, entendeu?

Fernanda: Sim, mãe... Volto logo! Tchau...

(Fernanda sai)

Rosa: Estou ficando preocupada...

Carlos: Mas, preocupada com o quê?

Rosa: Não sei direito... Estou com um sentimento ruim e meus pensamentos não são lá muito positivos !

Carlos: Deve ser ansiedade, só isso...

Rosa: Ah... É...



Ato I
Cena 3

Rosa: Carlos, já passou 1 hora e a nossa filha não voltou, estou muito preocupada! Aquele sentimento voltou, mas dessa vez mais forte.

Carlos: Rosa, você está bem?

Rosa: Isso é pergunta que se faça? Eu estou aqui com essa dor no peito, sentindo uma coisa muito forte, e você fazendo este tipo de brincadeira?

Carlos: Mas, meu amor, eu não estou fazendo brincadeira, só não estou entendendo direito, me explique melhor

Rosa: Não sei exatamente o que estou sentindo, mas sei que estou com uma dor muito forte, como se fosse um pressentimento, querendo dizer alguma coisa, acho melhor chamar alguém para procurar nossa filha.

Carlos: Está bem...

(Quando Carlos estava indo chamar alguém)

Passageiro: Carlos, aconteceu um acidente muito grave.

Carlos: O que aconteceu?

Passageiro: Ai, meu Deus, não sei nem como te dizer isso!

Rosa: Fale logo, aconteceu algo com a minha filha?

Passageiro: Sim, não sei o que fazer, pois o Jonas só pediu para eu avisar pra vocês!

Rosa/Carlos: Mas onde eu encontro minha filha?

Passageiro: Não sei, o Jonas está no navio e quer falar com vocês dois



Ato 1
Cena 4

(Rosa e Carlos estão indo do porto ao interior do navio para falar com Jonas)

Jonas: Senhores? Preciso falar uma coisa muito grave que aconteceu há poucos minutos no porto.

Rosa: Jonas, se for pra falar, fala logo, que não aguento mais esse pressentimento ruim.

Carlos: Calma, Rosa, vamos manter o pensamento positivo que a nossa filha está bem.

Jonas: Senhores, não está confirmado, mas aconteceu uma coisa muito chocante no porto. O embarque de passageiros já está concluído e ninguém pode sair até a ordem dos peritos.

Rosa: Mas o que aconteceu, Jonas?

Jonas: Rosa, como disse não está nada confirmado então não posso falar nada para vocês ainda. Vá para o quarto de vocês e descansem um pouco, a hora em que liberarem as informações, eu chamo vocês.

Carlos: Ok. Muito obrigado, Jonas, estamos esperando você nos chamar. Vamos, amor.

Rosa (CHORANDO): Ok, vamos.



(Jonas bate à porta do quarto de Carlos e Rosa)

Jonas: Por favor, vocês podem vir até aqui? Preciso dar-lhes as últimas notícias sobre o corpo.

(Rosa abre a porta, Carlos chega e para ao lado).

Rosa: CORPO? Jonas, sobre que você está falando?

Carlos: Não... Não pode ser o que estou pensando! Diga ...

Jonas: Encontraram um corpo, de uma garotinha para ser mais específico. Estava no porto, atrás da bancada de uma lojinha de lembranças .

Carlos: Por favor, diga que você o viu e não era o corpo da minha filhinha... Você a conhece, né ?

Jonas: Claro que conheço, a Fernanda é uma das poucas que eu reconheço sem esforços... Porém, com exceção de podermos confirmar que o corpo é de uma menina, ele está irreconhecível, todo sujo, ensanguentado da cabeça aos pés....

(Rosa entra no quarto, chorando, desesperada)

Carlos: Pare, eu preciso vê-lo, para que esta dúvida saia da minha cabeça e para que eu possa acalmar minha esposa!

Jonas: Tudo bem, posso levar-lhes até o local, mas as autoridades só os deixarão chegar perto se admitirem que o corpo é da filha de vocês, por questões de segurança, você sabe como são as coisas...

Carlos: Se for para ter certeza que minha filha não está morta, posso mentir o quanto você quiser, Jonas!

Jonas: Mas se preferir esperar novas notícias... As pessoas que estão cuidando do caso são muito competentes, tenho certeza que descobrirão quem é antes mesmo que seja noite.

Carlos: Não sei... por um lado quero sair correndo e confirmar logo essa história, mas por outro estou com um medo muito grande, capaz de reduzir mil vezes essa ansiedade !

(Jonas recebe um telefonema enquanto andam até o porto)

Ato I
Cena 5

Carlos: Notícias?

Jonas: Estão aqui há quanto tempo? Só para ter certeza do que acabo de ouvir!

Carlos: Há aproximadamente três horas, eu acho.

Jonas: Então as chances de ter acontecido uma confusão é muito alta!

Carlos: Como você pode afirmar isso tão imediatamente?

Jonas: Os peritos fizeram inúmeras avaliações no corpo e descobriram coisas importantes. Primeiramente, a “garotinha” foi assassinada há alguns dias segundo dados investigados, o que torna impossível que seja Fernanda, já que ela não ficou nem meio dia naquele porto. E depois, descobriram que ela estava envolvida em casos com drogas e tráfico, provavelmente por isso mataram ela! Ela era uma traf...

Carlos: Isso confirma que não é minha filha! Fernanda está viva!

(Chamam Rosa)

Rosa: Eu não me contive...o tempo todo estava acompanhando vocês, silenciosamente, ouvindo toda a conversa. Mas, ao mesmo tempo que fico extremamente feliz por minha filha estar viva, fico com uma pergunta se repetindo em minha cabeça: onde está Fernanda ?

Carlos: Acalme-se, nós vamos descobrir o que houve com nossa filha e vamos viajar como estava planejado...tudo dará certo, vamos deixar para trás o que já aconteceu e seguir em frente, felizes!

Rosa: A culpa de tudo isso é minha!

Carlos: O que você está dizendo? Acidentes acontecem e ...

Rosa: Não... Isso não foi um acidente... Eu deixei a Fernanda sair para passear, eu deixei-a livre, sem segurança alguma quando permiti a sua saída! Ela estava bem ao nosso lado, nada iria acontecer com ela se estivéssemos perto, protegendo-a... A culpa é toda minha, eu sou a culpada... Eu !Eu sou um péssimo exemplo de pessoa, uma mãe horrível e sem noção alguma do perigo que correm os filhos... Não pode ser, foi minha culpa.

(Rosa cai no chão, abaixa a cabeça, chora)

Jonas: Não! Você não pode dizer uma coisa dessas, não faça isso com você mesma! Rosa, levante-se daí, todos nós estamos com vocês... Para o que der e vier, você sabe...

Carlos: Não sinta-se culpada, esse mundo está cheio de gente com más intenções. A nossa filha é uma menina adorável e inteligente o suficiente para se virar sozinha, porém ela é inocente e pode ter sido uma pobre vítima de alguma pessoa dessas!

(Um policial chega no porto com Fernanda nos braços)

Rosa/Carlos: Nossa filha !

Policial: Vocês são os pais dessa menina, de verdade?

Rosa/Carlos: Claro que sim ! Onde ela estava?



Ato I
Cena 6

Policial: Ela estava na padaria de São João comprando algo para comer.

Carlos: E por que você está com ela no colo?

Policial: Porque encontrei-a desmaiada, pode ter sido um possível assalto.

Carlos: E descobriram se foi um assalto mesmo?

Policial: Ainda estão checando as câmeras de segurança da padaria.

Rosa: Mas ela está bem?

Policial: Sim, foi apenas um desmaio como qualquer outro.

Rosa: Graças a Deus, muito obrigada, se tiver informações me avise.



Ato I
Cena 7

(Rosa e Carlos conversam com Fernando a respeito do acontecido)

Rosa: Filha, você está bem?

Fernanda: Sim, mãe, mas foi horrível! Não quero que vocês sintam o que eu senti, nunca!

Rosa: Filha, se Deus quiser, isso nunca vai acontecer. Mas o que houve?

Fernanda: Nossa, mãe, como estou aliviada por encontrar vocês! Foi horrível!

(Fernanda chora enquanto abraça a sua mãe)

Rosa: Mas, minha filha, o que aconteceu? Você tinha me prometido que não iria demorar! Ficamos super preocupados com você, quase enlouquecemos à sua procura!

Fernanda: Tá bom, me desculpe pelo desespero que causei, agora sem tristeza, vamos continuar!
(...)



Rosa: Minha filha, foi um assalto?

Fernanda: Mais ou menos... Dois homens invadiram a padaria, ordenaram às balconistas que se trancassem no banheiro. Depois disseram para todos os clientes que deixassem todo o dinheiro que carregavam sobre as mesas, mas alguém, do lado de fora da loja, ligou para os policiais e eles chegaram antes mesmo dos bandidos irem embora com as coisas que recolheram. No final, não levaram nada de ninguém, levaram apenas o dinheiro dos caixas, que estava na maleta de um terceiro assaltante que aguardava na saída de emergência da padaria.

Carlos: Nunca fiquei tão feliz em ouvir uma história dessas! É um pouco contraditório dizer uma coisa horrível dessas, afinal onde já se viu dizer que alguém ficou feliz com um assalto, não é mesmo? Porém poderia ser pior, você poderia não estar viva agora para me dizer isso, então posso dizer que fiquei feliz!

Fernanda: Nossa, papai! No começo fiquei assustada ouvindo você dizer tudo o que disse... Mas entendi perfeitamente a sua explicação e também fiquei feliz por não ter acontecido o pior.

Ato II

Cena 1

(Todos os passageiros jantando em uma comemoração. Outros passageiros conversando. Um garçom anuncia no palco do salão de jantar)

Garçom: Boa noite a todos! Venho dar-lhes as últimas notícias sobre o local em que passaremos neste nosso 9º dia de viagem!

(Todos comemoram)

Garçom: Bom, acho que vocês não ficarão tão contentes após a notícia! A cidade costeira pela qual passaremos é uma região que está sendo devastada pelo tsunami e infelizmente não podemos fazer nada para impedir isso, a não ser tirar essa cidade do nosso roteiro de viagens e seguir em frente!

(todos ficam em pânico com a terrível notícia)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tsunami>

Ato II

Cena 2

(Rosa e Carlos tristes com a notícia no jantar de gala, à noite promovido pelo navio)

Rosa: Meu bem, acalme-se, não iremos passar por lá, isso é passageiro, não ira nos atingir, o garçom falou que nós estamos longe da área abrangida pelo tsunami!

Carlos: Isso eu sei, mas no dia que embarcamos no navio, ninguém falou de um possível tsunami isso me preocupa, será que eles vão tentar dar um golpe na gente, só para ficarem com dinheiro?

(Rosa e Fernanda dão uma leve risada, mas sabem que poderia ser verdade)

Fernanda: Calma, pai, esta tudo bem, eu acho que isso tudo é cansaço, vá se deitar quem sabe essa desconfiança não passa?

Carlos: É, filha, eu acho que eu to muito estressado mesmo, preciso de um bom banho, e uma boa noite de sono, para poder relaxar e aproveitar o resto do cruzeiro!

Rosa: Acho que vou dormir também, estou supercansada também!

Fernanda: Não quero que aconteça outra vez, nunca mais, também vou dormir!

Rosa e Carlos: Então vamos!



Ato II
Cena 3

(Rosa acorda com muito medo por causa do tsunami)

Rosa: Carlos?

Carlos: Oi, meu amor, está tudo bem?

Rosa: Mais ou menos, você sentiu esse tremor?

Carlos: Não, volte a dormir, deve ser um pesadelo.

Rosa: Não consigo.

(5 minutos depois Carlos e Rosa sentem o tsunami)

Rosa/Carlos: Ai, meu Deus, o que foi isso?

Rosa: Será que é aquele tsunami?

Carlos: Só pode ser.

Rosa: Vamos atrás de nossa filha, rápido!

Carlos: Mas estamos trancados.

Rosa: Não estamos não...

Carlos: Estamos sim...

(10 minutos após o pequeno tsunami, eles saem da cabine e encontram algumas pessoas que estavam jantando, desmaiadas. Foi quando eles percebem que alguns ladrões tentaram roubar todo o navio e envenenaram algumas das pessoas)



Rosa: Carlos, você acha que eles estão desmaiados ou o veneno foi fatal ?

Carlos: Não tem como sabermos disso agora, só podemos esperar, mais tarde eles podem acordar!

(Rosa vai para outra mesa, senta-se com expressão de desespero e comenta com Carlos)

Rosa: Tudo bem, eu não queria lhe dizer isso, mas não tem como esconder nem mais um instante

...

Carlos: Eu não quero brincar de charada numa hora dessas, mas estou precisando comentar uma coisa com você, que eu venho observando todos os dias no navio! Eu tenho quase certeza de que é isso o que você está tentando me dizer... É sobre a Fernanda... Todas as tardes ela some, sem nos dar satisfação alguma e isso vem me preocupando. Você sabe algo sobre isso ou eu me precipitei?

Rosa: Exatamente isso... Eu sei onde ela esteve todas as tardes, eu vou te contar, mas prometa que não vai brigar com ela, isso é uma coisa natural que acontece com todo mundo...

Carlos: Sim, eu prometo... Fale logo!

Ato II

Cena 4

Rosa: Na tarde de quarta-feira, quando você estava no salão do navio, eu e a Fernanda saímos para passear nos outros andares do navio. Havia muita gente que era desconhecida lá, exatamente por nós nunca termos ido até o último andar e conhecido outros passageiros. Então, após subirmos tantas escadas, ela passou mal e caiu no chão enquanto eu conversava com uma mulher e olhava a paisagem com algumas outras crianças... Um menino muito educado ajudou Fernanda a se levantar e eles foram andando e conversando a tarde toda, pelos corredores do navio.

Carlos: Por favor, fale de uma vez... Não aguento mais isso!

Rosa: Certo... Fernanda ficou muito transtornada com a situação, tenho certeza que foi o primeiro garoto com quem ela passou tanto tempo! Quando ela estava na cabine, aquela noite, escutei-a chorando, fui saber o que havia acontecido... Ela me disse e eu deduzi que nossa filha estava gostando muito desse menino... Ela se apaixonou por ele e agora está muito triste!

Carlos: Triste? Por estar apaixonada pela primeira vez?

Rosa: Não, não... Porque ela já esteve aqui, viu todas essas pessoas mortas por causa de uma mísera gota de veneno nos copos e ...

Carlos: Agora eu não estou entendendo mais nada!

(Rosa aponta para uma cadeira, em uma mesa mais distante da qual estão)

Rosa: Fernanda está triste porque ontem quando esteve aqui, à noite... Viu que seu primeiro amor estava aqui... Envenenado... Morto... E esse é o menino!

(Chega perto da cadeira e aponta)

Carlos: Então... Foi por isso que você me trouxe aqui... Para me contar essa história ?!

Rosa: Sim... Mas estou muito preocupada, nossa filha estava muito apaixonada e agora tanta tristeza pode levá-la a uma depressão muito forte!

Carlos: Ela supera, ela tem um gênero forte, nesse aspecto ela puxou à mãe.

Rosa: Você não entende, né? Homens são todos iguais

Carlos: Por que você está falando isso?

Rosa: Carlos, é o primeiro amor dela, e para nós, mulheres, isso significa muito.

Carlos: Eu sei.

Rosa: Não, você não entende. Você acha normal isso?

Carlos: Normal?

Rosa: É, ver o seu primeiro amor ir embora de uma hora pra outra.

Carlos: Não é normal, mas antes ele do que nós.

Rosa: Até nessas horas você brinca, por isso que todos te chamam de palhaço.

Carlos: Chega, né? Vamos procurar nossa filha que agente ganha mais.

(Carlos e Rosa procuram por Fernanda no navio)

Fernanda: O que vocês estão fazendo aqui?

Rosa: Minha filha, que grossa, estamos preocupados com você, viemos te procurar.

Fernanda: Mãe, como não ser grossa em um momento desse? Meu primeiro e único amor morreu, eu não quero mais viver, eu não tenho razão pra viver, minha vida acabou....

Carlos: Fernanda, deixe de ser criança, chega até ser patética... Muitos amores virão, e você já está sofrendo no seu primeiro amor? Muita criança.

Fernanda: Olha quem tá falando, você não sabe o que é ter sentimento, nunca teve, nunca soube demonstrar esse amor que você diz que sente por nós. Cadê esse amor, pai? Cadê?

Rosa: Filha, olha o seu vocabulário com o seu pai, não trate ele assim, ele só está preocupado com você, quer dizer, todos nós estamos, desde que esse menino começou a chegar perto de você, você não é a mesma pessoa. Até parece que encarnou uma pessoa diferente em você.

Carlos: Eu nunca fui um bom pai, né, Fernanda? Você só quer jogar na cara, sempre teve tudo o que sempre quis, e ainda quer estar certa?

Fernanda: Encarnou? Ninguém encarnou em mim, não, simplesmente eu estou apaixonada, vocês mais do que ninguém deveriam saber o que é isso..Até parece que pularam essa fase da vida...

Carlos: Sabe o que eu acho? Que você quer colocar a culpa da morte do seu “namoradinho” em nós, sendo que quem matou ele está solto por aí, fazendo novas vítimas!

Fernanda: Talvez seja, mas enquanto isso eu quero ficar sozinha, posso? Ou não tenho direito nem a isso?

Rosa: Claro que pode, minha filha.

Carlos: Mas vê se pensa logo, pois enquanto você está pensando no que fazer, tem bandidos matando pessoas e nós podemos ser os próximos.



Ato II **Cena 5**

(Rosa e Carlos vão ao quarto)

Rosa: Amor, tente entender o sentimento da nossa filha, por favor!

Carlos: Rosa será que você não entende? Isto é uma verdadeira criancice.

Rosa: Carlos, por que haveria de ser uma criancice? É o primeiro amor dela, o que há de errado nisso?

Carlos: Ela conheceu esse menino há uma semana e já está apaixonada. Onde já se viu isso?

Rosa: Carlos, deixe ela fazer do jeito que acha melhor, assim ela vai colher as experiências e vai aprender ao longo da vida.

Carlos: Estou tentando apenas educá-la.

Rosa: Eu sei, meu amor, mas mostre a ela que você está tentando ser um pai melhor.

Carlos: Está bem, vamos parar de brigar. Vou buscá-la, pois já deu tempo dela pensar bastante. Vai vir junto comigo?

Rosa: Vou.

Carlos: então vamos.

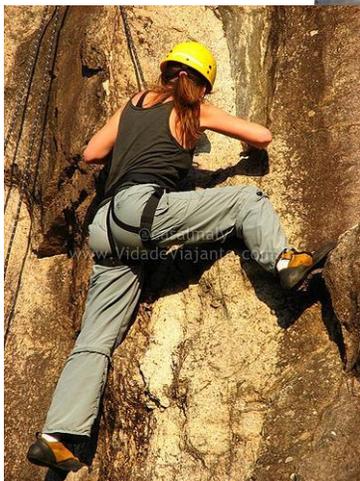
(Quando Rosa e Carlos iam abrir a porta, alguém toca a campainha)

Carlos: Nossa, quem será? *(Ninguém responde)*

Rosa: Amor, não abra enquanto não responderem quem é.

Carlos: Vamos ter que escapar de algum jeito.

Rosa: É mesmo, é muito estranho não falar o nome e ficar tocando a campainha.



Ato II
Cena 6

(Eles veem que pode ser um bandido então escalam por fora do navio)

Carlos: Vamos, temos que ser mais rápidos, pois podem perceber que estamos fugindo e arrombarem a porta.

Rosa: Será que vamos sobreviver, amor?

Carlos: Não é hora de pensar nisso agora.

Rosa: Mas, e a nossa filha como será que ela está?

Carlos: Deve estar bem, ela é forte, conseguirá sobreviver.

(Eles começam a escalar e o medo toma conta de Rosa, ela olha para baixo, e se solta sem querer, mas Carlos não a deixa cair, mas os dois caem no mar)

Fernanda (PENSANDO): Onde será que estão meus pais? Devia não ter ficado sozinha aquela hora, além de ser grossa com meu pai estou perdida. E agora será que meus pais estão bem? Será que estão magoados ou preocupados comigo?

(Carlos e Rosa vão nadando até uma ilha deserta, onde lá ficam para descansar)

Ato II **Cena 7**

(Fernanda pensa no que fez e vai até o quarto de seus pais para tentar reparar o erro... Fernanda bate na porta e não tem resposta então fala da porta mesmo)

Fernanda: Pai, me desculpe por faltar com respeito. Realmente aquilo que eu estava fazendo era uma grande bobagem, tudo isso para tentar resgatar algo que nunca conseguiria, um amor que nunca foi verdadeiro, acho que fiz aquilo para me acalmar mas acabei irritando vocês!

(Fernanda bate na porta e não tem resposta, então fala da porta mesmo)

Fernanda: Pai, mãe... Por favor, abram a porta quero me desculpar com vocês!

Ato II **Cena 8**

(Fernanda consegue abrir a porta, dando chutes, depois de muito tempo, vê que seus pais não estão lá e vai até a varanda da cabine, e fala com si mesma)

Fernanda: Meu Deus, o quê é isso???? *(Fernanda vê marcas de sangue e de sapatos na casca do navio.)*

Fernando (chorando de joelhos no chão): Deus, por que foi acontecer isso justo comigo? Essas marcas não podem ser dos meus pais, não, não, não podem.

Fernanda (Enquanto choramingava escutou passos vindos de dentro da cabine e lembrou que tinha esquecido a porta aberta): Meu Deus, quem será? *(Ela entra na cabine e não vê ninguém, mas, escuta barulhos vindos do banheiro)*

Fernanda (grita): Quem está aí? Me responda, quem está aí? (Fernanda não ouve nenhuma resposta, então resolve ir até o banheiro).

(Fernanda entra no banheiro com a luz apagada, acende, olha para o espelho e vê um sujeito com capuz todo preto)

Fernanda (Chorando consegue dar apenas um grito): Ahhhhhhhhhhhhhhhhh.
(Então ele a mata com apenas uma facada no pescoço)

Ato II **Cena 8**

(Enquanto Fernanda estava no navio e depois assassinada, Rosa e Carlos estavam na ilha sem saber o que fazer, então avistam um pescador qualquer)

Rosa e Carlos (Gritando): Eiiiiiiii, aqui, aqui. (O pescador se aproxima)

Carlos: Senhor, por favor, estamos perdidos há dias, nos leve até a cidade, por favor!

Pescador: Acalme-se, moço, subam, os levo até a cidade.

Rosa: Senhor, muito obrigado, que Deus te abençoe.

(O pescador os leva até a cidade. Depois de desembarcarem, eles vão até a delegacia mais próxima e fazem o boletim de ocorrências e esperam alguma informação do delegado. Passado 3 horas o delegado chega)

Rosa: Moço, por favor, acharam minha filha? Fale, senhor, por favor!

Delegado: Acalme-se senhora, sente-se, e você também Carlos. Senhores o que tenho para falar para vocês não é nada agradável, se não quiserem mais ouvir, vou entendê-los. (Rosa e Carlos começam a chorar) Acharam o corpo da sua filha, foi assassinada por um assassino desconhecido que fugiu, não sabemos por onde. (Rosa desmaia e Carlos chorando, não conseguindo se manter em pé, a segura. O delegado, percebendo que não havia mais condições de continuar a contar, manda alguns policiais levarem Rosa e Carlos para um hotel na cidade de Santos)

Rosa (Fala a Carlos, no quarto de hotel): O porquê de tanta morte sendo que os assaltantes só queriam coisas de valor? E agora, conseguiram... Levaram nosso bem mais precioso: nossa filha!

Fim

Anexo 4 – Texto integral: Grupo 3

O último beijo

Personagens:

Gabriela – Amor de Erick e mãe de Gustavo.

Erick - Amor de Gabriela e pai de Gustavo.

Fernando - Pai de Gabriela.

Gustavo – Filho de Gabriela e Erick.

Pierre – Marido de Gabriela.

Sara – Melhor amiga de Gabriela.

Ricardo – Melhor amigo de Erick.

Ato I

Cena 1

Passa-se no Parque Ibirapuera

Grabriela e Erick fazendo um piquenique



<http://twitter.com/#!/elavsele>

GABRIELLA

— Erick, você promete que nunca vai me abandonar?

ERICK

— Prometo.

GABRIELLA

— E se eu disser que estou te amando?

ERICK

— Eu vou dizer que isso é tudo o que eu sempre quis ouvir.

(Ele a beija)

ERICK

— Já faz um ano que estamos juntos, este foi o ano melhor da minha vida.

GABRIELLA

— É.

ERICK

— Mas você ainda parece estar triste com algo. É o seu pai?

GABRIELLA

— Sim, ele não aprova o nosso namoro de maneira alguma. Parece que cada vez que eu me junto a você, eu me separo dele.

ERICK

— Uma hora ele vai ter que aceitar isso, mas saiba que sempre estarei ao seu lado, meu amor.

GABRIELLA

— Eu tenho certeza de que você vai estar.

(Ele a beija)

Cena 2

(Passa-se na casa de Gabriella)

(Gabriella e Fernando em casa)

FERNANDO

— Onde você estava, minha filha?

GABRIELLA

— Eu e o Erick saímos para comemorar nosso primeiro ano de namoro.

FERNANDO

— Esse rapaz novamente. Filha, você sabe por que eu não aprovo seu namoro com esse homem.

GABRIELLA

— Eu sei sim, mas o que importa é o amor e não o dinheiro.

FERNANDO

— Claro que importa! Você quer casar com um homem que viva às suas custas?

GABRIELLA

— Pai, por quê você não me protege e cuida de mim como antes?

FERNANDO

— Eu estou te protegendo. Filha você não sabe como é a vida. Acredite em mim e largue esse rapaz!

GABRIELLA

— Eu não consigo aceitar um conselho como esse. Tchau, pai.

(Gabriella sai)

<http://www.vagalume.com.br/bruno-mars/count-on-me-traducao.html>

Cena 3

(Conversa de telefone entre Gabriella e Sara)

GABRIELLA

— Alô, quem é?

SARA

— Sou eu, amiga, queria parabenizá-la pelo primeiro ano de namoro com Erick!

GRABRIELLA

— Aaah... Brigada, amiga.

SARA

— Nossa, neste tom de voz parece que alguém morreu! Você brigou com o Erick?

GABRIELLA

— Não, com ele está tudo bem, a briga foi com meu pai mesmo, ele continua negando o nosso namoro, não aguento mais...

SARA

— Amiga, tem fases que são mais difíceis mesmo, mas sempre seja positiva, e saiba que vou estar aqui para todos os momentos!

GABRIELLA

— Muito obrigada, te amo demais, e sei que sempre posso contar com você. Agora vou desligar, preciso estudar para o exame de amanhã. Até mais.

SARA

— Até Gabi.

(Desligam)

<http://www.youtube.com/watch?v=vB3hZAmJ37c>

Cena 4

(Acontece na faculdade)

(Gabriella e Sara conversam)

GABRIELLA

— Sara, eu tenho que ir embora, não vou assistir às últimas aulas.

SARA

— Calma, você está desesperada. Me explique por que você está indo embora.

GABRIELLA

— É o meu pai. Ele acabou de me ligar e... Ele está no hospital, Sara. Eu estou com o pressentimento de que alguma coisa séria aconteceu.

SARA

— Nossa, Gabi, que situação ruim. Pode ir ao hospital que eu te passo a matéria das aulas que você vai perder.

GABRIELLA

— Obrigada, Sara. Eu vou indo.

SARA

— Boa sorte.

Cena 5

(Passa-se no hospital)

(Fernando estava internado e Gabriella foi visitá-lo)

GABRIELLA

— Pai, como o senhor está? Eu fiquei muito preocupada com o seu telefonema.

FERNANDO

— Pois é, minha filha. Nós nunca sabemos o que vai acontecer na nossa vida.

GABRIELLA

— Pai, o que você está dizendo? Você está com algum problema, com alguma doença?

FERNANDO

— Filha, eu sei que vai ser difícil para você entender, assim como foi para mim, e serei bem direto: eu tenho leucemia, minha querida, e a única esperança de cura é um transplante de medula.

GABRIELLA

— Meu Deus! Pai, nem sei o que dizer. Mas e esse transplante, você encontrou um doador compatível?

FERNANDO

— Na verdade eu encontrei sim um doador compatível, pelos seus últimos exames você pode ser a doadora.

GABRIELLA

— Mas isso é ótimo, pai! Eu quase pensei que não havia mais esperança, mas o senhor vai poder viver!

FERNANDO

— Sim, eu posso viver. Mas não sei se vou fazer este transplante, pois por que eu iria querer viver para ver minha filha acabar com a própria vida?

GABRIELLA

— Pai, isso novamente não. Por favor, estamos falando de um risco sério de vida que o senhor corre, não implique com o Erick agora.

FERNANDO

— Não é uma implicância. eu só quero o melhor para você. E só farei este transplante se você se casar com alguém decente.

GABRIELLA

— Decente significa rico pra você, pai?

FERNANDO

— Sim, rico. E na verdade já tenho o pretendente certo: Pierre, aquele filho do meu cliente com mais investimentos. Este rapaz sempre foi apaixonado por você, filha. Agora vejo a oportunidade de um casamento perfeito para você.

GABRIELLA

— Pai...

FERNANDO

— Apenas pense. Mas saiba que uma decisão contra esse casamento é uma decisão contra a minha vida.



(Fernando sai)

Cena 6

(Conversa de telefone entre Gabriella e Sara)

GABRIELLA

— Amiga, acabei de receber a pior notícia da minha vida, estou em apuros, me ajude!

SARA

— O que houve, Gabi? Foi por causa do telefonema do teu pai?

GABRIELLA

— Foi sim, ele não só me falou que está com leucemia e a única doadora de medula poderia ser eu, como falou que somente aceitaria o meu transplante se eu me casar com o Pierre.

SARA

— Mas, Gabi, não tem mesmo outra opção?

GABRIELLA

— Não tem, é impossível obrigá-lo a aceitar o transplante!

SARA

— E agora, o que você vai fazer?

GABRIELLA

— Não sei, mas não suportarei perder meu pai igual perdi minha mãe, foi a pior dor que já passei, e esta por enquanto está sendo a pior decisão da minha vida.

SARA

— Então faça o que seu coração mandar, mas pense também nas pessoas que esta decisão irá afetar.

GABRIELLA

— Vou salvar meu pai, mas o que falarei para Erick? Ele foi o homem que mais amei na minha vida, se eu falar que ainda o amo ele vai correr atrás de mim. Eu tenho que fazê-lo acreditar que todo o nosso relacionamento foi um erro, por mais doloroso que isso seja para mim.

SARA

— Se esta é a sua decisão eu vou sempre te apoiar amiga, pois te amo muito.

GABRIELLA

— Obrigada por tudo, vou desligar e ir conversar com o meu pai. Beijos.

SARA

— Beijos, qualquer coisa me ligue!

(Desligam)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Casamento_arranjado

Cena 7

(Passa-se na casa da Gabriella)

(Gabriella foi conversar com Fernando)

GABRIELLA

— Pai, já me decidi, mas saiba que você fez eu tomar a pior decisão da minha vida, e não vou te desculpar tão rapidamente.

FERNANDO

— Então fale, qual foi?

GABRIELLA

— Vou fazer o transplante de medula e me casar com Pierre, pois não aguentaria te perder.

FERNANDO

— Você tomou a decisão certa, estou orgulhoso e obrigado, te amo muito, filha.

(Gabriela vai ao seu quarto)

Ato II

Cena 1

(Passa-se no apartamento de Erick)

(Gabriella vai visitar o Erick)



ERICK

— Olá, meu amor, que surpresa boa tê-la aqui!

GABRIELLA

— Oi, Erick, eu precisava mesmo falar com você.

ERICK

— Nossa, Gabi, você parece estar preocupada, meu amor. Algum outro problema com o seu pai?

GABRIELLA

— Não, está tudo bem com ele. Eu vim aqui porque andei pensando sobre o nosso relacionamento. Sobre nós dois.

ERICK

— Eu também penso muito em nós, Gabi. Sabe, cada dia que passa eu vejo como você é linda e como eu estou perdidamente apaixonado por você.

GABRIELLA

— Mas, Erick, será que você não está sendo precipitado? E só o nosso primeiro ano juntos...

ERICK

— Gabi, do jeito que você está falando parece que está em dúvida sobre nós dois. O que está acontecendo? Até pouco tempo atrás você dizia que me amava.

GABRIELLA

— Eu sei o que eu dizia. Mas eu andei pensando em muita coisa nesses últimos tempos, Erick, e eu acho que... Eu estava enganada sobre meu amor por você. Acho que não podemos ficar mais juntos.

ERICK

— Gabriela, você está louca? Como pode pensar que não nos amávamos depois de todos os momentos que passamos juntos? Eu não posso acreditar no que você está me falando.

GABRIELLA

— Mas você tem que acreditar, Erick. Entenda que o que tivemos foi só uma paixão, e agora que acabou cada um deve seguir com sua vida.

ERICK

— Então é isso. Você está terminando comigo e dizendo que eu fui só mais uma paixõzinha insignificante da sua vida. Sinceramente, eu não esperava que você fosse o tipo de pessoa que magoa os outros dessa maneira, Gabriella.

GABRIELLA

— Erick, eu juro que não quero magoá-lo. Mas nós não podemos mais ficar juntos. Eu espero que você possa ser feliz e que encontre alguém que realmente te ame. Mas saiba que você não foi insignificante em minha vida, pois eu aprendi muito com você, e não vou esquecê-lo. Adeus, Erick.

(Gabriella sai)

http://pensador.uol.com.br/frases_de_amizade/

Cena 2

(Conversa de telefone entre Erick e Ricardo)

RICARDO

— Alô, quem é?

ERICK

— Sou eu, amigo, estou muito abalado, posso conversar com você?

RICARDO

— A verdadeira amizade é aquela que nos permite falar, ao amigo, de todos os seus defeitos, qualidades, problemas... Pode desabafar, o que houve?

ERICK

— Na verdade nem eu sei o que houve. A Gabi disse que não me amava mais e que tudo isso foi somente uma paixõzinha.

RICARDO

— Mas como assim? Vocês eram tão apaixonados, seus olhos sempre brilhavam quando falavam dela.

ERICK

— Eu sei, eu continuo sendo apaixonado por ela. Ela foi a mulher que mais amei na minha vida, ela é linda, sempre muito carinhosa e atenciosa comigo.

RICARDO

— O que você vai fazer? Vai correr atrás dela

ERICK

— Pelas palavras dela acho que ela não quer me ver mais, e estou tão triste que também não quero mais correr atrás de alguém que me fez sofrer...

RICARDO

— Acho que é isso que você deve fazer mesmo, pois nunca te ouvi tão triste, fique firme, qualquer coisa me ligue, estou aqui para tudo amigo, tenho que desligar agora, abraço.

ERICK

— Obrigado, amigo, sabia que podia contar com você, abração.

(Desligam)



Cena 3

(Passa-se em um restaurante famoso)
(Gabriella e Pierre jantam)

PIERRE

— Olá, Gabi, quanto tempo!

GABRIELLA

— Oi, Pierre, tudo bem?

PIERRE

— Tudo, e você?

GABRIELLA

— Tirando algumas coisinhas tá tudo bem.

PIERRE

— Seu pai me contou que você aceitou se casar, verdade mesmo?

GABRIELLA

— É, aceitei sim...

(Pedem a comida)

PIERRE

— Que bom, eu sabia que no fundo você gostava de mim e não daquele Erick. Eu sempre fui apaixonado por você, desde a primeira vez que eu a vi.

GABRIELLA

— Bem, é melhor falarmos disso mais tarde.

PIERRE

— Tudo bem, então. Você vai querer algo especial para o casamento?

GABRIELLA

— Não precisa, pode ser só no cartório mesmo.

PIERRE

— Então tá. Quero me casar logo, que dia pode ser para você?

GABRIELLA

— Que tal semana que vem? Quanto antes melhor.

PIERRE

— Ok, então nós nos casamos na segunda-feira e na quarta-feira você vai ao hospital doar a medula óssea para o seu pai.

GABRIELLA

— Então, está tudo certo. Nos casamos na segunda.

(Pierre beija Gabriella)

PIERRE

— Então, até segunda.

Cena 4

(Gabriella e Sara conversam ao telefone)

GABRIELLA

— Alô?

SARA

— Oi, Gabi, e aí, como foi o jantar?

GABRIELLA

— Ah, o Pierre é um fofo, lindo, e me ama muito, mas ele não é o Erick, né...

SARA

— Calma, amiga, com o tempo você vai superar isso. Quando vai ser o casamento?

GABRIELLA

— Semana que vem, mas vai ser básico, só no cartório mesmo. Quer ser a madrinha?

SARA

— É melhor assim, você continua abalada. Seria uma honra ser sua madrinha, você quer ajudar para se arrumar?

GABRIELLA

— Ai, amiga, aceito a sua ajuda. Tenho que desligar agora, beijos.

SARA

— Beijos.

(Desligam o telefone)



Cena 5

*(Dia do casamento, na casa de Gabriela)
(Gabiella chorando no banheiro)*

SARA

-Gabi, o que aconteceu?

GABRIELLA

— Ai, Sara, minha vida está cada vez mais confusa. Quando eu penso que já está tudo resolvido, e que fiz as decisões certas para a minha vida, descubro algo que muda tudo e faz tudo ficar mais complicado.

SARA

— Mas, Gabi, por que isso agora? Você não está certa de seu casamento com Pierre?

GABRIELLA

— Eu... Eu não sei, Sara. Até cinco minutos atrás eu estava certa, mas agora estou confusa, não sei se posso me casar nesta situação.

SARA

— Amiga, fale logo o que aconteceu, estou preocupada.

GABRIELLA

— Sara eu ... Eu estou tentando esquecer o Erick, estou mesmo, e pensava que depois do casamento

com Pierre não haveria mais laços com ele, mas na verdade estaremos sempre ligados. Agora existe uma coisa que me ligará com ele para sempre.

SARA

— Não é o que estou pensando, é, Gabriella? Os seus enjoos, a sua menstruação atrasada, você não está grávida, está?

(Gabriella mostra os testes de gravidez positivos)

GABRIELLA

— Estou, Sara, e o pai do meu filho não é meu noivo, é meu antigo amor, é o Erick.

Ato III

Cena 1

(Sete anos após o casamento de Pierre e Gabriella)

(Na mansão de Pierre e Gabriella, comemorando sete anos de casados)

PIERRE

— Meu amor, nesta data tão importante da minha vida quero provar meu amor por você, pois nunca achei que o nosso relacionamento daria certo, e felizmente deu, sete anos com muito amor, carinho, compaixão e acima de tudo lealdade, por isso vou te entregar a aliança de minha avó.

(Pierre coloca a aliança no dedo de Gabi. Começam a escorrer lágrimas dos olhos de Gabi)

PIERRE

— Meu amor, porque está chorando ?

GABRIELLA

— Porque eu... Estou muito feliz, muito obrigada meu amor, seu ato foi muito lindo e você mostrou a grandeza de sua paixão, te amo muito.

(Gabriella e Pierre se beijam. Gustavo entra correndo na sala)

GUSTAVO

— Eca, que nojo.

(Gabriella e Pierre riem e abraçam Gustavo)

GUSTAVO

— Mamãe, estou com fome.

GABRIELLA

— Ok, filho, vamos preparar algo para você.

(Gabriella e Gustavo saem para cozinha)

Cena 2

(Fernando na mansão de Gabriella)
(A campainha toca)

GABRIELLA

— Pai, que surpresa! Entre.

FERNANDO

— Vim aqui parabenizá-los pelos sete anos de casamento. Quem diria que realmente daria certo, não é?

GABRIELLA

— Pois é, mas então, aceita uma água?

FERNANDO

— Querida, eu já sou de casa, se eu quisesse te pediria antes de mais nada!

GABRIELLA

— É... Mas então, quer ver o Gustavo?

FERNANDO

— Meu grande meninão! Quero sim, onde ele está?

(Antes que Gabriella pudesse responder, Gustavo entra na sala e corre direto para os braços de seu avô)

GUSTAVO

— Vovô!

FERNANDO

— E aí, Gu! Que saudades, meu netinho!

GUSTAVO

— Eu também estava, vem ver o recorde que eu fiz no video game.

FERNANDO

— Já vou, meu neto, mas primeiro preciso conversar com sua mãe.

GUSTAVO

— Tá bom, estou te esperando, não demora.

FERNANDO

— Ok, não demorarei.

(Gustavo sai)

FERNANDO

— Nossa, querida, me lembro de sete anos atrás, quando você se recusava a casar com Pierre por causa daquele pobretão.

GABRIELLA

— Pai! Não fale do Erick assim.

FERNANDO

— Nossa, eu pensava que depois de você e o Pierre terem feito meu neto na lua de mel, você não se importasse mais com ele.

GABRIELLA

— E não me importo. Agora vai lá com o Gustavo, ele está te esperando.

(Fernando sai e escorrem lágrimas dos olhos de Gabi ao se lembrar de Erick)

Cena 3

(Gabriella leva Gustavo à escola)

GABRIELLA

— Tchau, filho, tenha um bom dia.

(Sara encontra com Gabriella em frente da escola)

SARA

— Gabriella, é você?

GABRIELLA

— Não acredito, Sara, quanto tempo!

SARA

— É mesmo! Nossa, Gabi, o Gustavo estuda aqui?

GABRIELLA

— Sim, estuda. E por que você está aqui?

SARA

— Eu casei e tive uma filha, que já está com 5 anos e ela estuda aqui.

GABRIELLA

— Parabéns! Que coincidência nossos filhos estudarem na mesma escola!

SARA

— É mesmo! Nós precisamos manter a conversa em dia, quer marcar um café?

GABRIELLA

— Sim, me ligue, se quiser anote meu celular. O número é 9276-0987.

SARA

— Obrigada, Gabi, vou te ligar.

GABRIELLA

— Mas, se você já quiser deixar marcado, vamos nos encontrar na padaria do Oscar Freire amanhã às 4h30 da tarde ?

SARA

— Então está marcado.

GABRIELLA

— Te vejo lá! Beijos, amiga.

SARA

— Beijos.

(Saem)

Cena 4

(Gabriella esperando no café, Sara chega)

GABRIELLA

-Oi, Sara, como está?

SARA

-Oi Gabi, estou bem e você?

GABRIELLA

-Bem! Novidades?

SARA

— Ah...Nem tenho muitas, mas você sabia que o meu pai está mal? Logo após o café vou ao hospital visitá-lo, você gostaria de ir junto?

GABRIELLA

— Ah, claro, tenho que esperar o Gustavo sair da escola mesmo, só vou ligar pra o Pierre e avisar que demorei mais um pouco.

(Gabriella liga para Pierre avisando-o do atraso)

SARA

— Já que está tudo certo, vamos tomar nosso café, pois estou com muita saudade de minha amiga.

GABRIELLA

— Claro, há tanto tempo não a vejo, estou morrendo de saudades.

(Gabi e Sara tomam seu café)

ATO IV

Cena 1

(Gabi e Sara no hospital, indo visitar o pai de Sara)

GABRIELLA

— Sara, tem notícias do Erick?

SARA

— Não, por quê?

GABRIELLA

— Porque acabei de passar por um quarto com o nome dele! Será que é ele mesmo?

SARA

— Não sei, vai lá dar uma passada amiga!

GABRIELLA

— Vou sim.

Cena 2

(Quarto hospitalar de Erick)

(Erick estava dormindo, mas com o barulho que Gabriela fez, acorda)

ERICK

— Gabriella, é você mesmo? Estou no céu?

(Começam a escorrer lágrimas dos olhos de Gabi ao ver Erick)

GABRIELLA

— Sou eu sim, Erick, e você não está no céu. Por que está aqui? O que houve?

ERICK

— Câncer terminal, estou sendo mantido vivo por máquinas, mas não ira adiantar nada, pois em 3 dias irão desligá-las.

(Gabriella senta ao lado de Erick e chora sem parar)

GABRIELLA

— Isso não pode estar acontecendo. Mas como? Você era tão saudável...

ERICK

— Após você me deixar acabei entrando em depressão grave, e uma coisa levou à outra!

GABRIELLA

— O que eu fiz? Não acredito que fiz isso com você!

(Enfermeira chega, começa a dar remédios para o paciente, e pede para Gabriella voltar mais tarde)

ERICK

— Não foi sua culpa, bem, não diretamente Gabi! Mas não vá ainda, por favor!

GABRIELLA

— Me desculpe por isso, Erick!

(Gabi sai do quarto e vai direto ao banheiro chorar desesperadamente)

CENA 3

(Mansão de Gabriella e Pierre. Pierre espera na sala de estar sozinho)

PIERRE

— Oi, meu amor, preciso te contar uma novidade.

GABRIELLA

— Fale, estou ansiosa.

PIERRE

— Eu recebi uma ótima proposta de trabalho em Paris, e já tem um tempo que quero voltar para lá. Venha comigo, posso comprar uma nova mansão para nós, e você terá uma vida muito boa. Além disso, lá é lindo.

GABRIELLA

— Mas Pierre, como podemos ir agora? Tenho família, trabalho e amigos aqui! Como posso deixar tudo de lado nesse momento de nossas vidas? Nós não iremos a Paris, me perdoe.

PIERRE

— Mas como assim, Gabi? Nós? Não está se referindo a meu filho, não é? Ele irá comigo e você também! Já está tudo preparado para irmos, e você não precisará trabalhar. Aliás, nem sei por que você trabalha, já que hoje temos mais dinheiro do que precisamos. E nós iremos voltar ao Brasil a cada dois anos, para visitar suas amigas e seu pai. Pense bem, Gabi, eu e o Gu somos sua família, a melhor coisa a ser feita é irmos todos a Paris.

GABRIELLA

— Eu e o Gustavo ficaremos aqui, e ninguém irá nos impedir! Nem você e nem o meu pai, entendeu, Pierre? E não me venha com essa história de novo! Eu decido minha vida, cansei de obedecer aos outros. Se eu quiser me separo de você e ninguém vai mais se meter. Pois essa é a minha vida, minhas ações e minhas consequências!

PIERRE

— Nossa, Gabi, como você está estressada, aconteceu alguma coisa? Achei que estávamos apenas discutindo a ideia de irmos morar em Paris! Pelo jeito não, né, meu amor? Pode contar para mim. Desde que voltou daquele hospital, você anda diferente!

GABRIELLA

— Na verdade estou diferente de uns tempos para cá, comecei a perceber que toda a minha vida, meus atos, foram tomados pelas decisões dos outros, e estou realmente cansada disso. Sinto em lhe

falar, mas você foi uma decisão de meu pai. Eu te adoro, mas, se eu pudesse mudar meu passado, não escolheria me casar com você. Sei que pode estar sendo difícil ouvir estas palavras, para mim elas são difíceis de dizê-las, porém não são nada mais que a verdade.

PIERRE

— Então, todo esse nosso amor foi uma farsa? Eu sempre a amei, e não imaginava que se sentia deste jeito. Estou realmente surpreso. Pensei que após todos esses anos já havia esquecido as decisões do passado, que casar-se comigo foi uma decisão sua, e que me amava.

GABRIELLA

— Não foi uma farsa, eu te adoro, mas aprendi a te adorar com o tempo. É impossível esquecer as decisões do passado quando elas afetam sua vida até os dias de hoje, Pierre. E se eu me mudar para Paris, vou perder tudo que ainda sobra da época em que eu tomava minhas próprias decisões, e não quero que isso aconteça.

PIERRE

— Se você me dissesse isso antes eu não falaria da nossa nova vida em Paris, era para ser uma surpresa boa, mas está sendo a pior da minha vida. Eu queria voltar a viver com a minha família, queria voltar a respirar os ares de Paris, sinto falta dessas coisas. Por favor, venha comigo.

GABRIELLA

— Você não está entendendo, eu não vou me mudar com você. Pela mesma razão que quer voltar a Paris eu quero ficar. E se quer tanto ir, vá, mas, por favor, sem mim.

PIERRE

— Sem você? Isso significa que vamos nos separar por anos, e não aguentarei viver sem você.

GABRIELLA

— Pierre, essa nossa separação é definitiva, pois também quero me separar no papel. Não estou mais aguentando de uns tempos pra cá. Para mim não vai ser fácil também, mas estou lhe pedindo, vai ser melhor para nós dois.

PIERRE

— Pare de brincar comigo, isso só pode ser mentira, não vou me separar de você, eu sou apaixonado por você, e sempre serei.

GABRIELLA

— Não estou brincando Pierre, já penso nisso faz muito tempo, por favor, só aceite.

PIERRE

— Vou te dar um tempo para pensar, sei que está agitada.

GABRIELLA

— Você não está entendendo, eu tenho certeza absoluta sobre isso.

PIERRE

— Eu não posso aceitar isso.

GABRIELLA

— Mesmo que não aceite, a decisão já está tomada. Pare de birra, aceite de uma vez e pronto.

PIERRE

— Se está dizendo eu tenho que concordar. Mas saiba que você irá se arrepender, e ver que sou, e sempre serei, o amor da sua vida.

GABRIELLA

— Se eu me arrepender saberei que foi por uma decisão que eu tomei, e não que alguém me fez tomar. Preciso de um banho, com licença.

(Gabriella sai)

Cena 4

(Fernando chega na casa de Gabriella)

PIERRE

— Ela está louca, quer se separar. Converse com ela, e diga que sou o homem certo para ela.

(Irritado, Pierre se retira)

FERNANDO

— Gabriella! Venha cá.

GABRIELLA

— O que foi, pai? Se for falar da minha decisão, nem perca seu tempo.

FERNANDO

— Vou perder meu tempo sim. No que você está pensando em pedir divórcio?

GABRIELLA

— Estou pensando que não aguento mais viver das decisões dos outros.

FERNANDO

— É isso mesmo o que vai fazer? Estragar sete anos de amor?

GABRIELLA

— Pai, pode parar, eu nunca amei o Pierre, eu sempre amei o Erick.

FERNANDO

— De novo ele? Faz sete anos que você não o vê. Você está realmente confusa, ou melhor, louca.

GABRIELLA

— Não vou ficar aqui sendo insultada pelo meu próprio pai! Vou sim me separar do Pierre, nada que você disser vai me fazer mudar de ideia. Se fosse a mamãe, ela ia me apoiar, mesmo se ela não gostasse do que estou fazendo.

FERNANDO

— Então tá, vá procurar o Erick, só não me procure mais.

GABRIELLA

— Não se preocupe, o Erick está no hospital morrendo, não vou ficar por muito tempo com ele.

(Fernando vai embora sem dizer uma palavra)

Cena 5

(Quarto de Gustavo)

GABRIELLA

— Oi, meu amor, como você está?

GUSTAVO

— Eu estou um pouco triste, mamãe. Você, o papai e o vovô estavam brigando?

GABRIELLA

— Ah, meu filho, algumas coisas mudam mesmo na nossa vida. Essa fase já vai passar, e independente do que acontecer todos nós vamos te amar muito.

GUSTAVO

— Mas, mamãe, o que vai acontecer?

GABRIELLA

— Gu, eu acho que você já é um menino bem crescido, e mamãe confia muito em você, então eu quero que você entenda, meu querido, que mamãe e papai te amam muito, mas nós dois descobrimos que estávamos errados sobre o que sentimos um pelo outro.

GUSTAVO

— Quer dizer que você e papai vão se separar?

GABRIELLA

— Nós vamos, meu filho, mas você continua tendo pai e mãe, nós só vamos ficar em lugares separados.

GUSTAVO

— Eu... Eu entendo, mamãe.

(Limpa lágrimas dos olhos)

GABRIELLA

— Não fique triste, tudo isso vai passar. Agora vamos falar de uma outra coisa: quero levar você para conhecer um velho amigo meu, que tem muito carinho por você. Ele está doente, e nós vamos visitá-lo no hospital hoje, tudo bem pra você?

GUSTAVO

— Tudo bem, mamãe.

(Gabriella abraça o filho e sai)

ATO V

Cena 1

(Gabriella e Gustavo vão ao hospital visitar Erick)

GABRIELLA

— Filho, espere aqui fora, já o chamo para entrar no quarto comigo, é rapidinho.

GUSTAVO

— Ok, mamãe, vou aguardar.

(Gabriella entra no quarto)

ERICK

— Gabi, ainda bem que você veio, estava morrendo de saudades.

GABRIELLA

— Olá, Erick, também estava com saudade, e hoje eu trouxe uma surpresa, melhor, trouxe alguém.

ERICK

— Quem? Seu marido? Se for ele nem precisa me mostrar.

GABRIELLA

— Eu e o meu marido estamos passando por uma situação difícil, mas isto não vem ao caso. Eu trouxe uma criança muito especial para mim.

ERICK

— Seu filho?

GABRIELLA

— Nosso filho.

ERICK

— Nosso? Como assim? Você engravidou de mim? Quando? Estou muito confuso!

GABRIELLA

— Já faz sete anos que aconteceu, quando ainda estávamos juntos. No dia do meu casamento descobri que estava grávida, então só podia ser seu. Na lua de mel eu fiquei com o Pierre, e todos acharam que o filho era dele.

ERICK

— Essa é a melhor notícia que poderia receber antes de morrer.

GABRIELLA

— Erick, não vamos tocar neste assunto em um momento tão feliz.

ERICK

— Me perdoe, Gabi. Mas então, é menino ou menina?

GABRIELLA

— Um menino, aliás, muito lindo, ele se chama Gustavo, o nome do seu pai. Só que você não vai poder chamá-lo de filho, é que eu não vou contar que você é o pai dele, somente eu e Sara sabemos, me perdoe, mas isso iria mudar a vida de todos ao meu redor.

ERICK

— Sem problemas, eu sei que tudo mudaria na sua vida, e o que adianta saber disso sendo que ele não me verá mais... Mas traga o meu menino.

(Gabriella chama Gustavo para entrar na sala. Erick começa a chorar e abraça o menino. Eles brincam a tarde toda)



Cena 2

(Gabriella chega com Gustavo em casa. Pierre estava esperando na sala de estar)

PIERRE

— Onde vocês estavam?

GUSTAVO

— Fomos visitar o amigo da mamãe.

PIERRE

— Hum, entendi. Gustavo sua babá está te esperando no seu quarto para você tomar banho.

GUSTAVO

— To indo papai.

(Gustavo sai)

PIERRE

— Gabi, preciso falar com você.

GABRIELLA

— Se for para perguntar se eu mudei de ideia, não, eu não mudei.

PIERRE

— Eu sei que você não mudou, mas se você já tomou sua decisão eu também tomei a minha.

GABRIELLA

— E qual é Pierre?

PIERRE

— Vou me mudar para Paris, e já que você decidiu que não irá comigo, eu vou sozinho.

GABRIELLA

— Acho que essa foi a melhor decisão sua do momento. Mas e o Gustavo, como fica?

PIERRE

— Eu vou trabalhar o dia inteiro lá, e é melhor ele ficar com você e sentir minha falta do que ficar o dia inteiro com uma babá e sentir a falta dos dois.

GABRIELLA

— Tá, eu concordo. Mas e a separação de bens?

PIERRE

— Eu já sabia que você ia perguntar isso. Eu já coloquei a casa à venda, e comprei um apartamento menor para você e Gustavo em um lugar super seguro. E dinheiro a gente decide isso depois, mas de uma coisa eu tenho certeza: eu vou mandar pensão para o Gustavo todo mês. Nas férias, venho buscá-lo para passar as férias comigo.

GABRIELLA

— Obrigada, Pierre, por ter feito isso, por ter pensado em mim e em seu filho. Eu não aguentaria viver somente nós dois nesta casa imensa, e acho que é melhor ele ficar comigo. De qualquer forma, vou sentir muito a sua falta!

(Gabriella e Pierre se abraçam)

Cena 4

(Gabriella vai ao hospital visitar Erick)

GABRIELLA

-Erick, quanto tempo de vida você ainda tem?

ERICK

— Acho que vão desligar meus aparelhos hoje...

GABRIELLA

— Não vou conseguir viver sem você, Erick, pois após te ver de novo percebi que você é o grande e único amor da minha vida. Na verdade, nunca gostei do Pierre, e quando te vi eu pude ter certeza disso.

ERICK

— Você também sempre foi o amor da minha vida, nunca te esqueci e nem sei por que nos separamos. Você disse que não amava mais, fiquei muito confuso.

GABRIELLA

— Tive que doar medula óssea ao meu pai, e para isso eu precisava me separar de você, eu tive que fazer isso ou meu pai morreria, mas isso foi o maior erro da minha vida, me perdoe.

ERICK

— Mas é uma pena que seja tarde demais para nós continuarmos juntos, eu te perdoo, sei que foi uma decisão forçada, meu amor.

(Médicos entram na sala para desligar os aparelhos de Erick e pedem para Gabriella se retirar. Gabriella chora desesperadamente)

GABRIELLA

— Por favor, me deixe ficar aqui para aproveitar os últimos momentos com ele.

ERICK

— Este é o meu único e último desejo, por favor deixem ela ficar comigo.

MÉDICO

— Ok, dessa vez aceitamos, mas não conte ao meu supervisor.

(Gabriella aproxima-se de Erick)

GABRIELLA

— Eu te amo.

*(Gabriella beija Erick. Os médicos desligam os aparelhos. Erick devagar fecha os olhos e morre.)
(Gabriella com lágrimas nos olhos)*

GABRIELLA

— Este foi o nosso último e o melhor beijo da minha vida.



‘Um amor para recordar’

Anexo 5 – Prova Mensal de Redação do Mês de Outubro

Nome: _____ Nº: _____ Ano: 8º Turma: A

Data: / 10 / 2011 Período: Manhã Unidade: _____

Professora: _____ **Redação**

<p align="center">IMPORTANTE</p> <p>1. O professor não irá rever a correção de prova realizada a lápis.</p> <p>2. Não é permitido o uso de corretivo.</p> <p>3. RASURAS podem acarretar perda de pontos.</p> <p>4. Não serão aceitas abreviações.</p>	<p>Prova realizada a:</p> <p><input type="checkbox"/> caneta</p> <p><input type="checkbox"/> lápis</p>	<p>Nota:</p>
--	---	---------------------

PROPOSTA DE REDAÇÃO

O meu guri
(Chico Buarque)

<p>Quando, seu moço Nasceu meu rebento Não era o momento Dele rebentar Já foi nascendo Com cara de fome E eu não tinha nem nome Prá lhe dar Como fui levando Não sei lhe explicar Fui assim levando Ele a me levar E na sua meninice Ele um dia me disse Que chegava lá Olha aí! Olha aí!</p> <p>Olha aí! Ai o meu guri, olha aí! Olha aí! É o meu guri e ele chega!</p>	<p>Chega no morro Com carregamento Pulseira, cimento Relógio, pneu, gravador Rezo até ele chegar Cá no alto Essa onda de assaltos Tá um horror Eu consolo ele Ele me consola Boto ele no colo Prá ele me ninar De repente acordo Olho pro lado E o danado já foi trabalhar Olha aí!</p> <p>Olha aí! Ai o meu guri, olha aí! Olha aí! É o meu guri e ele chega!</p>	<p>Vocabulário:</p> <p>Guri: criança, menino.</p> <p>Rebento: filho.</p> <p>Batente: modo informal de referir-se a trabalho.</p> <p>Encabular: envergonhar.</p> <p>Patuá: espécie de amuleto que consiste em um saquinho de couro ou de pano contendo orações ou pequenos objetos e que os crédulos trazem ao pescoço para livrá-los de malefícios.</p>
--	--	---

<p>Chega suado E veloz do batente Traz sempre um presente</p> <p>Prá me encabular Tanta corrente de ouro Seu moço! Que haja pescoço Prá enfiar Me trouxe uma bolsa Já com tudo dentro Chave, caderneta Terço e patuá Um lenço e uma penca De documentos Prá finalmente Eu me identificar Olha aí!</p> <p>Olha aí! Ai o meu guri, olha aí! Olha aí! É o meu guri e ele chega!</p>	<p>Chega estampado Manchete, retrato Com venda nos olhos</p> <p>Legenda e as iniciais Eu não entendo essa gente Seu moço! Fazendo alvoroço demais O guri no mato Acho que tá rindo Acho que tá lindo De papo pro ar Desde o começo eu não disse Seu moço! Ele disse que chegava lá Olha aí! Olha aí!</p> <p>Olha aí! Ai o meu guri, olha aí Olha aí! É o meu guri!</p>
--	---

Análise esta imagem com cuidado e pense no que ela sugere. Lembre-se de que isso é dito pela mãe, mulher bastante ingênua e/ou cegada pelo imenso amor materno.

A letra da canção anterior conta-nos a história, do ponto de vista da mãe da personagem, do guri, de um garoto nascido em uma família pobre e que acaba por envolver-se em atividades ilegais. Com uma análise cuidadosa da letra, podemos interpretar a situação de pobreza da família, ou seja, a precária situação social, a ingenuidade da mãe tomada por um imenso amor pelo filho e o triste fim de seu guri. A partir da interpretação dessa letra de canção, **produza** uma **TRAGÉDIA**.

INSTRUÇÕES:

- ✓ A tragédia é um **drama**, ou seja, um **texto teatral** e, portanto, deve ser composto por **atos, cenas, rubricas e falas das personagens**;
- ✓ **Inicie seu texto com título e apresentação das personagens**;
- ✓ Nas falas das personagens, explore discursos de reflexão sobre a condição humana em seus mais variados aspectos;
- ✓ Escreva no mínimo 25 linhas;

Anexo 6 – Prova Mensal de Redação do Mês de Novembro

Nome: _____ Nº: _____ Ano: 8º Turma: A

Data: / 11 / 2011 Período: manhã Unidade: _____

Professora: _____

Redação

<p style="text-align: center;">IMPORTANTE</p> <p>1. O professor não irá rever a correção de prova realizada a lápis.</p> <p>2. Não é permitido o uso de corretivo.</p> <p>3. RASURAS podem acarretar perda de pontos.</p> <p>4. Não serão aceitas abreviações.</p>	Prova realizada a:	Nota:
	<input type="checkbox"/> caneta <input type="checkbox"/> lápis	

Texto explicativo

Instruções:

- ✓ **O seu texto deve explicar / caracterizar o trabalho de Shakespeare, com base no texto de apoio abaixo;**
- ✓ **Seja claro, escolha vocabulário adequado ao tema. Pesquise palavras no próprio texto de apoio (faça seleção lexical);**
- ✓ **Preste bastante atenção na pontuação (evite frases longas) e na ortografia;**
- ✓ **Seu texto deve ter no mínimo 15 linhas.**

Texto de apoio:

E Shakespeare criou o mundo

A obra do poeta abrangeu virtualmente todo o conhecimento de sua era de inovações. Um livro recém-lançado examina uma faceta proeminente dessa rica literatura: sua dimensão econômica. O autor de *Rei Lear*, afinal, morreu rico

.....
Jerônimo Teixeira

O adjetivo "comercial", quando usado para qualificar um romance, uma música, uma peça de teatro, carrega conotações (sentidos) depreciativas (que desvalorizam). O senso comum consagrou a noção de que o grande artista não se vende, de que sua obra deve mirar apenas a imaterial consagração dos séculos. A qualidade discutível da maioria dos best-sellers e blockbusters ajuda a confirmar esse preconceito – que, no entanto, é facilmente desmontado com um único exemplo histórico: William Shakespeare (1564-1616). O autor de Hamlet e Rei Lear foi um dos mais populares dramaturgos de seu

tempo. E seu sucesso não foi acidental: sua carreira nos palcos de Londres, na virada do século XVI para o XVII, foi fruto de investimento cuidadoso e bem planejado. Ele não foi apenas ator e dramaturgo: foi um empreendedor do teatro. Ao morrer, na provinciana Stratford-upon-Avon, em 1616, Shakespeare era um homem rico. A dimensão econômica de sua vida e obra está bem esmiuçada em um livro que acaba de ser lançado: Shakespeare e a Economia (tradução de Pedro Maia Soares; Jorge Zahar; 232 páginas; 36 reais) traz dois ensaios – um de autoria do brasileiro Gustavo Franco, ex-presidente do Banco Central, e o outro do americano Henry Farnam (1853-1933), professor de Yale e pioneiro dos estudos econômicos sobre Shakespeare.

Como nenhum outro escritor anterior ou posterior, o autor de Macbeth concentrou virtualmente toda a imaginação e todo o saber de seu tempo na vasta síntese artística que é seu teatro. Da filosofia política de Maquiavel ao conhecimento miúdo de flores e ervas, da geografia das províncias inglesas à navegação pelo Novo Mundo, Shakespeare abarca tudo e todos. Sua obra, que expandiu a literatura inglesa e a imaginação humana, é antes de tudo produto do imponderável gênio individual – mas também é fruto de uma conjunção de circunstâncias históricas favoráveis. Quando nasceu, em 1564, Elizabeth I, última monarca da dinastia Tudor, ocupava o trono havia seis anos. Ela instaurou uma relativa paz religiosa no país até então violentamente dividido entre anglicanos e católicos, consolidou o poderio naval inglês e estabilizou, pelo menos em parte, um sistema financeiro abalado pela inflação. A corte também se tornou uma grande incentivadora das artes, incluindo o teatro.

(...)

James I, que assumiu o trono inglês depois da morte de Elizabeth, em 1603, seguiu incentivando as letras e as artes.

(...)

O rei também estendeu sua proteção à companhia teatral de que Shakespeare era sócio. A King's Men, como então passou a se chamar, atuava no legendário Teatro Globe, mais popular, com ingressos baratos para os pobres que se dispunham a ver as peças em pé, e no Blackfriars, recinto fechado que atendia a um público de maior poder aquisitivo. A patronagem do rei era mais política do que financeira, como mostram os números levantados por especialistas que Gustavo Franco apresenta em seu ensaio: da receita total de 1 925 libras que a companhia de Shakespeare arrecadou no período de 1603 a 1608, as apresentações na corte responderam por apenas 50 libras (para se ter uma ideia do que isso representava então, considere-se que um artesão ou um professor ganharia entre 15 e 20 libras por ano). O grande milagre cultural do tempo de Shakespeare era o público, que corria em massa para ouvir confissões filosóficas do príncipe Hamlet ou as maquinacões perversas de Iago. Em uma Londres de 250 000 habitantes, estima-se que 30 000 – mais de 10% – frequentavam os teatros nos fins de semana. "O autor mais erudito de todos os tempos era popular. Essa é uma experiência histórica extraordinária, que ataca de frente a mitologia do antagonismo entre arte e mercado", disse Gustavo Franco a VEJA.



MERCADO DA IMAGINAÇÃO

Londres ao tempo de Shakespeare: a população acorria em massa aos teatros nos quais se representavam peças como *Hamlet*

(...)

O economista compara os atores e empresários do teatro de então a grandes aventureiros como o navegador Francis Drake, que se arriscavam nos mares para roubar navios espanhóis e portugueses: eram todos investidores de risco (aliás, Shakespeare retrata com finura os empreendimentos marítimos e suas incertezas na peça *O Mercador de Veneza*). Essa nova atmosfera de aventura e risco imprime-se até na linguagem do poeta, rica em metáforas econômicas.

Não se sabe como o vírus da literatura e do teatro terá contagiado o provinciano Shakespeare. Ao contrário de dramaturgos contemporâneos como Christopher Marlowe, ele nunca frequentou uma universidade. Não conviveu com a cultura de questionamento e inovação que então fermentava em centros como Oxford. (...)

Shakespeare, observa Bate, era mais conservador: o novo homem que emerge de suas peças ainda respeita a estabilidade da velha ordem. Mas sua obra é mais densa e rica do que a de qualquer contemporâneo – e do que a de qualquer sucessor. Shakespeare não foi superado pelo mundo que nascia então: ele ajudou a criá-lo.

Adaptado de: <http://veja.abril.com.br/091209/shakeaspeare-criou-mundo-p-196.shtml>

Anexo 7 – Grade de Correção de Redação

Tema (0 a 2)	
Tipo de texto (0 a 2)	
Adequação à linguagem (0 a 2)	
Coerência (0 a 2)	
Coesão (0 a 2)	
TOTAL (0 a 10)	

Anexo 8 – Termo de consentimento de utilização dos dados
PROJETO DE MESTRADO

PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E CULTURAS DA JUVENTUDE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, _____,
RG _____, como responsável legal pelo colaborador desta pesquisa e tendo ciência do objetivo da pesquisa de mestrado desenvolvida por Melina Aparecida Custódio, sobre novas tecnologias, culturas da juventude e produção escrita, cedo os direitos de utilização dos documentos gerados pela produção de texto, de gênero tragédia, realizada no último bimestre de 2011, para a utilização dos dados produzidos em via digital, na ferramenta *Google Docs* para fins acadêmicos e editoriais. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a professora-pesquisadora Melina Aparecida Custódio, RG 43018613-7 e RA 045380, assino, concordando com o exposto acima.

Endereço:

_____ n.º _____ Bairro: _____
Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____
e-mail: _____.

Campinas, _____ de _____ de 2012.

Graciosamente,

Assinatura do responsável legal pelo colaborador

Assinatura do colaborador

Assinatura da professora-pesquisadora