



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Luciane de Assis Almeida

**A escrita de microcontos dos alunos no Twitter:
análise dos contextos de produção**

Rio de Janeiro

2019

Luciane de Assis Almeida

A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

<p>A447 Almeida, Luciane de Assis. A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção / Luciane de Assis Almeida. - 2019. 144 f.: il.</p> <p>Orientadora: Cláudia Cristina dos Santos Andrade.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.</p> <p>1. Ensino – Teses. 2. Escrita – Teses. 3. Microcontos – Teses. I. Andrade, Cláudia Cristina dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37</p>

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciane de Assis Almeida

A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira —
CApUERJ

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira —
CApUERJ

Prof.^a Dra. Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro

2019

À minha mãe, Erly de Assis Almeida (*in memoriam*), minha força motriz.
Aos meus (eternos) alunos, que me concedem, a cada dia, a graça de aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu a realização desta conquista, tão cara a quem foi, junto com a irmã, o primeiro diploma universitário da família.

À Elaine, minha amada irmã, minha família, meu esteio, que esteve comigo nos melhores e piores momentos de minha jornada, demonstrando o mesmo zelo com que me recebeu, vinda da maternidade.

Aos alunos da turma 1701, atores da pesquisa, sem os quais a docência e a articulação entre teoria e prática não aconteceriam. Vocês estão marcados no meu coração!

À Cláudia Andrade, minha orientadora, por me conduzir nessa empreitada, pela paciência, perseverança, exemplo.

Ao PPGEB, na pessoa de seus professores, especialmente Jonê Baião, Esequiel Rodrigues, Andréa Marques e Andréa Fernandes (obrigada por me apresentar a Paulo Freire!). Às “meninas” da Secretaria, Danielle, Roberta e Renata, pelo carinho e presteza de sempre.

À turma 2017 do PPGEB, pelos laços, pela partilha, pelas risadas. Especialmente Rosa Dias, com quem comungo da militância pela leitura e do apreço pela liberdade, democracia e justiça social.

À Escola Municipal Ary Barroso, por permitir a realização da pesquisa e alimentar os sonhos da pesquisadora desde os 6 anos de idade. Obrigada, minha eterna “tia” Rosângela Ferreira, Rosane Ferreira e Rosane Lanzelotte.

À Secretaria Municipal de Educação, pela permissão para a pesquisa, por intermédio da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, a quem também sou grata pela concessão da Bolsa de Formação.

Às amigas Catharina Baptista, que vibrou como criança ao saber de minha admissão ao Mestrado, e Conceição Igrejas, que sempre disse “você tem que fazer Mestrado, menina!”.

A todos os que torceram pelo término de mais uma etapa acadêmica e que partilham comigo do sonho de uma educação de qualidade, para todos, libertadora.

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?

Paulo Leminski, in "Razão de ser"

RESUMO

ALMEIDA, Luciane de Assis Almeida. *A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção*. 2019. 144 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação refere-se à pesquisa sobre as condições em que estudantes de 7º ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro escreveram microcontos, usando como suporte para escrita o Twitter. A investigação se apoiou em: refletir sobre o processo de produção escrita dos alunos; investigar as potencialidades do uso de dispositivos eletrônicos para a composição de textos; e desenvolver práticas de letramento digital na escola. Utilizou-se a pesquisa-ação como metodologia. A pesquisa durou quatro meses e teve como principal instrumento a sequência didática. A análise de dados deu-se sob o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Elegemos, como referências acadêmicas, Benjamin (1987) e Bakhtin (1997; 2006), no que tange à linguagem como expressão humana; Geraldini (2003; 2015), em relação ao ensino da língua e à produção de textos na escola; Lévy (2010) e García-Canclini (2008), sobre cibercultura e tecnologias na escola; Mattar (2013), sobre o Twitter; e Freire (1996; 2013), no estudo de questões pedagógicas. Estruturamos a fundamentação teórica em três capítulos, seguidos da narrativa da pesquisa e dos produtos da dissertação: o livro digital “#1701contos” e o plano didático que orienta a elaboração de um livro digital na escola. A pergunta *Considerando os contextos de produção, como se constitui o processo de escrita de microcontos dos alunos em uma plataforma virtual?* norteou a investigação. Concluímos que os atores da pesquisa escreveram seus textos demonstrando relações interlocutivas, porém muitas vezes se comportaram diante da tela de modo semelhante aos que se propõem à escrita convencional. Considerava-se como hipótese que o uso da plataforma digital pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e de determinadas competências linguísticas, em virtude da existência do contexto real de uso. Percebeu-se que o acesso a modalidades de leitura digital em diferentes suportes permitiu o domínio de funcionalidades distintas das tradicionais, além de reconhecer inúmeras práticas de escrita digital já inseridas no cotidiano. Outra hipótese era verificar se o suporte digital contribuiu para desenvolver as habilidades de produção textual e ensinar a autoria de conteúdo na rede. A escrita na plataforma permitiu experimentar atividades diversificadas, que envolveram troca de aprendizagens, alternância de papéis e reconhecimento da condição do aluno como autor.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Microcontos. Twitter

ABSTRACT

ALMEIDA, Luciane de Assis Almeida. *The writing of students' short tales on Twitter: analysis of production contexts*. 2019. 144 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation refers to the research on the conditions in which the students at the 7th grade of a municipal school in Rio de Janeiro wrote their short tales, using as support for this writing the Twitter. This research based on: consider the process of the writing production of these students, investigate the potentiality of the usage of electronic supports to write texts and develop practices of digital literacy at school. Research-action as a methodology has been applied. The research lasted four months and had as the main instrument the didactic sequence. The data analysis was taken under the inductive paradigm (GINZBURG, 1989). We elected as academic references Benjamin (1987) e Bakhtin (1997; 2006) in relation to the language as a human expression; Geraldi (2003; 2015) in relation to the language teaching and to the text production at school; Lévy (2010) and García-Canclini (2008) about cyberculture and technologies at school; Mattar (2013) about Twitter and Freire (1996; 2013) on the study about pedagogic issues. We have structured the theoretical ground in three chapters, followed by the research narrative and the dissertation results: the e-book “#1701contos” and the didático plan which guides the production of a e-book at school. The question considering the contexts of the production *How does the students process of writing of short tales at a digital platform occur?* guided the investigation. We have concluded that the actors of the research wrote their texts demonstrating interlocutive relations, however several times behaved, before the screen, similar to those who are supposed to write a conventional text. The usage of the digital platform was considered as an hypothesis that can contribute to the digital literacy and to some linguistic knowledge by virtue of existence of a real usage context. It was possible to note that the access to the digital reading modality in different supports enabled the domain of functionalities, distinct from the traditional ones, besides recognising several practices of digital writing already inserted in daily routine. Another hypothesis was to verify if the digital support contributes to the development of textual production abilities and provide authorship of network content. The writing in the platform, allowed the experience varied activities, which involved learning exchange, alternance in roles and recognition of the student as an autor.

Keywords: Teaching. Writing. Short tales. Twitter

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gêneros discursivos.....	24
Figura 2 – Bilhete enviado aos responsáveis.....	42
Figura 3 – Fachada da Escola Municipal Ary Barroso.....	46
Figura 4 – Localização da Escola Municipal Ary Barroso.....	46
Figura 5 – Aluno preenchendo o questionário.....	56
Figura 6 – Tweets de fevereiro.....	58
Figura 7 – Perfis seguidos por @1701_emab.....	59
Figura 8 – Primeiro tweet da pesquisa.....	66
Figura 9 – Tweets diversos.....	68
Figura 10 – Tweets temáticos: Sonhos.....	69
Figura 11 – Tweets temáticos: Felicidade.....	70
Figura 12 – Produção textual.....	71
Figura 13 – Quadro com elementos da narrativa.....	76
Figura 14 – Estações de leitura.....	78
Figura 15 – Aluna mediando a leitura digital.....	81
Figura 16 – Rodas de leitura.....	83
Figura 17 – O prazer da leitura (quase) solitária.....	83
Figura 18 – Tweet composto por foto e comentário com microconto.....	88
Figura 19 – Microconto de Mylene e Brenda.....	92
Figura 20 – Microconto de Gabriel.....	99
Figura 21 – Microconto de Maria Fernanda e Maria Vitória	104
Figura 22 – Tweet para análise e comentários (1)	106
Figura 23 – Tweet para análise e comentários (2)	108
Figura 24 – Tweet para análise e comentários (3)	109
Figura 25 – Capa do livro.....	113
Figura 26 – Prefácio e páginas do livro.....	113
Figura 30 – Plataforma de publicação <i>on line</i>	117
Figura 31 – Criação de página do livro.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	44
Gráfico 2 – Dispositivos para acesso à Internet	52
Gráfico 3 – Locais de acesso à Internet	55
Gráfico 4 – Contextos de conexão com a rede	55
Gráfico 5 – Redes sociais usadas pelos alunos	57
Gráfico 6 – Utilizações das redes sociais pelos alunos	62
Gráfico 7 – Ações realizadas nas redes sociais	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicação de atividades, incluindo a sequência didática	49
Quadro 2 – Situações positivas vividas na Internet	61
Quadro 3 – Situações negativas vividas na Internet	63
Quadro 4 – Plano didático	115

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
CApUERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TIC Domicílios	Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros
TIC Educação	Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras
TIC Kids	Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA	13
1. LÍNGUA(GEM) E ENSINO DA LÍNGUA(GEM)	19
1.1. Gêneros do discurso	21
1.2. O ensino de Português	23
1.3. O ensino da escrita na escola	26
2. CAIU NA REDE? É TEXTO, ORA!	29
2.1. Do papel à tela	30
2.2. Lendo e escrevendo no Twitter	32
3. MICROCONTOS: HISTÓRIAS MENORES?	36
4. ENTRE AS VEREDAS DO CAMINHO	41
4.1. Em cena: Locações e Atores	44
4.2. Entre instrumentos de pesquisa, táticas, estratégias e indícios	48
4.3. Nos contextos do letramento digital	56
4.4. “Gosto de ler as opiniões de outras pessoas”	61
4.5. A escrita dos primeiros textos	65
4.6. Leitura e construção de saberes	77
4.7. A escrita dos microcontos	86
4.7.1. “Porém a flor era mágica”: um microconto “quase de fadas”	89
4.7.2. “O que isso me sugere? Eu não sei, sabe...”	92
4.7.3. “Ela pode me ajudar na foto?”	99
4.8. “Não é um microconto. Não tem sequência de acontecimentos”	105
4.9. Vale o escrito!	110
5. OS PRODUTOS DA PESQUISA	
5.1. O livro “#1701contos”	112
5.2. Plano didático: A construção de um livro digital na escola	114
6. A CHEGADA (OU O INÍCIO DE UMA NOVA JORNADA)	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXO A — Parecer da Plataforma Brasil.....	128
ANEXO B — Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação-RJ	131
ANEXO C — Autorização de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação-RJ.....	132
ANEXO D — Termo de consentimento livre e esclarecido – responsável.....	133
ANEXO E — Termo de assentimento – alunos	134
ANEXO F — Termo de cessão de imagem/áudio – aluno e responsável.....	135
ANEXO G — Questionário elaborado no Google Forms.....	136
ANEXO H — Microcontos para leitura.....	137
ANEXO I — Tweets escritos durante a pesquisa.....	138
ANEXO J — Comentários sobre os microcontos.....	143

PONTO DE PARTIDA

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta. (...)

Mario Quintana, in “O adolescente”

(Todos) Os versos de Quintana me são muito caros. Primeiro: sou grande admiradora do gaúcho de Alegrete, o hóspede mais ilustre do Hotel Majestic. Segundo: o poema que escolhi para iniciar a apresentação da pesquisa a que me dediquei no último ano trata do ser humano em uma de suas etapas mais especiais, a adolescência. Especiais porque representam amadurecimento físico, transições comportamentais e muitas transformações no campo pessoal.

Professora da rede pública há quase vinte anos, atualmente convivo e trabalho com vários desses “espécimes” citados pelo poeta, aqueles que estão *nel mezzo del camin*. Muitos deles negligenciados por famílias pouco protetoras, vitimizados pela violência urbana e, principalmente, relegados a segundo plano (ou nenhum) em políticas públicas voltadas para a educação. É para que a educação desses meninos e meninas seja melhor que tenho me dedicado, humildemente, nos últimos anos.

Para iniciar a partida, volto ao tempo. Tornei-me professora na adolescência. O magistério não era um sonho de criança, mas que foi amadurecido no antigo ginásio, em que ajudava os colegas com dificuldades nas matérias escolares. Ser professora tornou-se necessidade, pois, oriunda de família de baixa renda, a profissão conquistada apenas com o Ensino Normal era garantia de salário e ponte para a universidade – isso sim, o meu sonho: queria cursar Letras.

Egressa do Curso de Formação de Professores, inexperiente, cheguei a uma escola pública do subúrbio do Rio de Janeiro para reger uma turma de 3º ano do Ciclo, no ano da implantação dessa política educacional na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Na sala de aula da turma 1303 (ainda me lembro de algumas denominações das classes para as quais lecionei e de muitos

rostinhos, memória de professora), deparei-me com a seguinte realidade: crianças em defasagem de idade, com grandes dificuldades de aprendizagem e outras questões particulares, como doenças graves, violência e pobreza. Naquela escola *aprendi a ser professora*, principalmente com meus pares, e lá trabalhei por seis anos, nos quais atuei em turmas de alfabetização.

Em paralelo, graduei-me em Letras (o sonho, enfim, conquistado!) em uma universidade privada, seguida de especialização na UERJ. Logo depois, aceitei o desafio de ser coordenadora pedagógica de uma instituição de 5ª a 8ª série. Aqueles que conhecem um pouco das escolas do Rio de Janeiro sabem que as ações dos que assumem esse cargo, chamado popularmente de “CP”, são várias – de porteiro a assistente de direção, passando por supervisor, inspetor de alunos, professor substituto e até bedel –, mas quase nunca as que deveriam constituir a função. Apesar de tudo, aprendi algumas lições, pois o cotidiano com os adolescentes me fez enxergar a segunda parte do Ensino Fundamental como etapa importantíssima da vida desses estudantes, muitos sem oportunidades de desenvolver seu potencial com protagonismo.

Vivi esses dilemas por quatro anos, até que me tornei, oficialmente, professora de Língua Portuguesa e deixei a função, atuando na Sala de Leitura da mesma unidade. A perspectiva de formar leitores de literatura passou a ser nova e prazerosa empreitada, de muitas aprendizagens. Uma delas deveu-se à minha participação na Educopédia (EDUCOPÉDIA, 2019?), plataforma de educação a distância, projeto institucional apoiado pelo Ministério da Educação. Atuei na equipe que produzia aulas digitais de Literatura a partir de um acervo literário. As atividades eram, em sua maioria, autodidáticas e prezavam pelo uso de objetos de aprendizagem preparados especialmente para as temáticas e o enredo das obras, considerando também aspectos artísticos. Para isso, aprendi a usar softwares de autoria, assim como editores de texto e livros digitais.

Creio que foi esse o momento de minha vida (profissional, inclusive) em que mais pesquisei sobre tecnologia, principalmente a aplicação da técnica aos processos educativos. Porém, acho que a “minha história com o computador” começou antes... Volto ao ginásio. Estava na 6ª série e fazia um “curso de informática”, que se reduzia ao mínimo. Eram os anos 90, em que ter um computador em casa era pertencer a uma classe privilegiada, de que apenas uma colega de turma mais bem provida de recursos financeiros fazia parte. Uma vez meu

grupo fez um trabalho escolar na casa dela e olhamos, encantados, para aquela máquina quase mágica. Apenas *olhamos*. Anos depois, buscávamos a íntegra da Carta de Caminha sem sucesso, quando um colega contou à classe tê-la encontrado na *Internet* – mas não sabíamos o que era aquilo. Em 2001, já servidora pública, comprei um computador, via financiamento bancário. Aprendi a usar as funcionalidades daquela máquina preciosa, inclusive a *navegação na Internet*.

Quase vinte anos depois, vivo (e compartilho com meus pares) inúmeras experiências, como usar e-mail, fazer compras, pesquisar em motores de busca, apoiar (e divulgar) abaixo-assinados, estudar em salas de aula virtuais, participar de redes sociais, investigar notícias falsas. Falta espaço para descrever a quantidade inumerável de ações que eu, a minha e outras gerações vivencia(ra)m na imensidão da rede. Percebo que habito um mundo cada vez mais dependente de aparatos tecnológicos e permanentemente conectado, embora muitas vezes as relações vividas face a face possam ser conflituosas e o espaço para o diálogo seja pequeno.

No cotidiano escolar, vejo professores e alunos lendo e produzindo conteúdo discursivo na *Internet*. No lugar de professora, é comum acompanhar os estudantes em suas postagens e ver um pouco de suas vivências expostas nas redes, em *posts* autorais ou replicados, seus comentários e imagens/vídeos. De modo geral, percebo que eles se apropriam dos recursos, mas apesar do domínio das funcionalidades operacionais, muitos apresentam dificuldades na leitura, interpretação e produção de enunciados, habilidades exercitadas nas práticas citadas no começo do parágrafo. Questões como essa suscitam reflexão e investigação.

Ler e escrever na rede são ações frequentes hoje, contexto favorecido por cerca de 126 milhões de usuários de *Internet*¹. Logo, espera-se que essa emergência reverbere na escola, que muitas vezes é instrumentalizada com equipamentos como computadores e projetores multimídia (sob o argumento de que “a tecnologia está chegando”), mas não garante a professores e alunos novas formas de ensinar-aprender. Ilustrar conteúdos, exibir *slides*, reproduzir vídeos e músicas, por exemplo, revela baixa (ou até nenhuma) interatividade, tornando os alunos meros consumidores de mensagens (FREIRE, 2013). Na verdade, precisamos assumir o desafio de formar cidadãos criativos, rechaçando reatividade e reprodução, práticas cristalizadas historicamente nas salas de aula (PAIÃO, 2010).

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) Contínua 2017 (IBGE, 2017).

Para Délaunay (2008), as novas tecnologias funcionam como instrumentos para comunicar, informar e entreter, o que enseja o surgimento de novidades em relação a modalidades comunicativas e de acesso e apropriação de saberes. Assim, compreendemos que o ciberespaço é capaz de potencializar competências e pode funcionar como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, como diz Lévy (2010). Por isso, precisamos repensar nossa relação com novas formas de aprender por meio das tecnologias, a despeito de proibições do uso de dispositivos móveis, muito populares, na escola, como acontece nas unidades escolares municipais cariocas, por conta da promulgação de uma lei².

Nesse contexto de reflexão-investigação, surgiu a motivação inicial da pesquisa desenvolvida, engendrada em dezembro de 2016, quando participei da seleção para o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), que tinha como um dos instrumentos de avaliação o projeto de pesquisa. A proposta apresentada por mim tinha como proposição básica a análise do trabalho de produção de textos multimodais, essencial ao trabalho do professor contemporâneo, especialmente de Língua Portuguesa.

Ao cursar as disciplinas, participar do grupo de pesquisa e interagir com a professora orientadora, passamos à delimitação da investigação, consequência das reflexões oriundas do exercício do magistério somadas ao lugar de acadêmica. Deste modo, chegamos à pergunta que conduziu a investigação: **considerando os contextos de produção, como se constitui o processo de escrita de microcontos por alunos em uma plataforma virtual?**

Para a consecução da pesquisa, analisamos as condições em que estudantes de 7º ano de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro escreveram textos narrativos do gênero microconto, usando como suporte para escrita o Twitter. Como hipótese inicial, *consideramos que o uso da plataforma digital pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e de determinadas competências linguísticas*, em virtude da existência do contexto real de uso. Além disso, desejamos *verificar se o suporte digital pode ajudar os alunos a desenvolver melhor as habilidades de produção textual e ensinar a autoria de conteúdo na rede*.

² Na cidade Rio de Janeiro, o uso de telefones celulares em sala de aula é proibido (RIO DE JANEIRO-Cidade, 2008). Em contrapartida, há uma lei estadual que possibilita o uso dos dispositivos, desde que com fins pedagógicos (RIO DE JANEIRO-Estado, 2008).

A pesquisa se apoiou nos seguintes objetivos: refletir sobre o processo de produção escrita dos alunos; investigar as potencialidades do uso de dispositivos eletrônicos para a composição de textos; e desenvolver práticas de letramento digital na escola.

O estado da arte privilegiou a análise de artigos, periódicos e outras publicações sugeridas pelas plataformas mais comuns ao universo acadêmico, como a Biblioteca Eletrônica Scielo e o Google Acadêmico, bem como as páginas do Periódico Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Portal Domínio Público. Como instrumento de busca, utilizaram-se as palavras e expressões: “Twitter”, “microblog”, “escrita na escola”, “ensino da escrita” e “microcontos” – e outras variações de micronarrativas, como minicontos e nanocontos.

Encontramos, no termo “Twitter”, muitos trabalhos de referência no campo da propaganda, sobre estratégias de venda e publicidade; do jornalismo, sobretudo no que toca a política; e da área da sociologia e antropologia, no que se refere a relações sociais mediadas pela rede. Procuramos também pelo termo “microblog”, gênero em que o Twitter se insere, como nos fala Marcuschi (2010), e nos deparamos com cenário parecido ao do outro termo. Já ao buscarmos por “escrita na escola” e “ensino da escrita”, nossa pilhagem foi mais completa, pois há um sem-número de trabalhos bastante relevantes para aprofundamento teórico. Sobre “microcontos”, encontramos menos materiais acadêmicos, mas uma dissertação pioneira a tematizar o gênero, de Spalding (2008), além de várias ocorrências em *blogs*, periódicos e redes sociais, de bastante relevância para nossa leitura.

As publicações, além de riqueza conceitual, auxiliaram na busca por autores de referência que embasassem a investigação. De referência em referência, nosso suporte teórico se organizou; elegemos, como autores basilares: Benjamin (1987) e Bakhtin (1997; 2006), no que tange à linguagem como expressão humana; Geraldi (2003; 2015), em relação ao ensino da língua e à produção de textos na escola; Lévy (2010) e García-Canclini (2008), sobre cibercultura e tecnologias na escola; Mattar (2013), sobre o Twitter; e Freire (1996; 2013), no estudo de questões pedagógicas.

A partir das proposições dos pilares acadêmicos, estruturamos a dissertação, dividindo-a em capítulos que contemplam fundamentação teórica e descrição da

pesquisa. Ao fim, apresentamos os resultados da investigação, o produto e as considerações finais, seguidas das referências e anexos.

Como fundamentação teórica, organizamos três capítulos, fundamentais para compreender as bases do estudo.

O primeiro chama-se “Língua(gem) e ensino da língua(gem)”, no qual refletiremos sobre a constituição da linguagem e como as diferentes perspectivas sobre a língua afetam o ensino de português; tomamos como base a concepção discursiva, apoiando-nos nas obras de João Wanderley Geraldi, que reitera as contribuições do Círculo de Bakhtin para a filosofia da linguagem, incluindo os pressupostos do russo em sua abordagem.

Na segunda parte, “Caiu na rede? É texto, ora!”, tomamos a liberdade de recriar o dito popular, fazendo trocadilho com a palavra “rede”, a fim de tratar das práticas de leitura digitais, abordando diferentes fenômenos.

O último capítulo, “Microcontos: histórias menores?”, trará os principais aspectos estruturais e discursivos das micronarrativas, bem como defenderá a opção pela escrita desse gênero na sequência didática desenvolvida na pesquisa.

Para as descrições da investigação, organizamos o capítulo “Entre as veredas do caminho”, que começa enumerando as etapas do planejamento efetuado, bem como as opções metodológicas e procedimentais escolhidas pela pesquisadora. O capítulo se subdivide em seções que narram o cotidiano do estudo, culminando com os produtos da dissertação: o livro digital “#1701contos”, construção coletiva de atores e pesquisadora; e o plano didático que orienta a elaboração de um livro digital na escola. As considerações finais apresentam os resultados da pesquisa e respondem às questões que nortearam o estudo empreendido.

1. LÍNGUA(GEM) E ENSINO DA LÍNGUA(GEM)

Toda palavra, sim, é uma semente; entre as coisas humanas que podem nos assombrar, vem a força do verbo em primeiro lugar; precede o uso das mãos, está no fundamento de toda prática, vinga, e se expande, e perpetua, desde que seja justo.

Raduan Nassar

Desde tempos imemoriais, o homem buscou se comunicar, relatar acontecimentos para evitar experiências ruins, transmitir informações necessárias à vida em um determinado espaço-tempo e, fundamentalmente, narrar o que foi vivido, sentido ou (até) sonhado. Por meio da oralidade, competência humana (e mais que um meio de transmissão de conhecimentos), os povos disseram suas histórias.

Na condição de responsável por trazer as histórias aos ouvintes e espectadores, surge o elemento agregador que acompanha a evolução humana, em diferentes culturas: o narrador. Benjamin conceitua o narrador como aquele que congrega as experiências de quem narra os casos de sua terra e o indivíduo que relata o que viu pelo mundo (BENJAMIN, 1987) – como bem o fizeram, em contextos distintos, os griôs africanos, os anciãos indígenas, os aedos gregos e os contadores de histórias, como os Irmãos Grimm.

O narrador, por intermédio da linguagem, transmite sua experiência e, com isso, incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1987). É alguém que cria e recria, e se inscreve na história de sua comunidade e na história humana, como um todo. Aquele que exercita uma das mais antigas manifestações do homem e uma das faculdades para intercambiar experiências.

Tal como narrar, usar a linguagem, expressa por meio de códigos, quer sejam sons, ícones ou letras (presentes em sistemas como línguas, com palavras e sentenças), é uma capacidade humana. Saussure, expoente da Linguística e autor cuja obra representa um ponto de partida para a discussão sobre esta ciência³, tinha uma opinião particular acerca disso, ao afirmar que “não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURRE, 2001, p. 18).

³ SALUM, Isaac Nicolau. “Prefácio à Edição Brasileira”. In: SAUSSURRE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001. p. 15.

O linguista suíço considera a linguagem multiforme, irregular e inclassificável no que se refere a fatos humanos, já que não se pode definir sua unidade, simplesmente. Assim, ele distingue seus constituintes, língua (*la langue*) e fala (*la parole*). A primeira, manifestação social e essencial; a segunda, individual e acessória (SAUSSURRE, 2001, p. 22). Esses foram os conceitos que deram base às discussões linguísticas de então, Genebra dos anos 20, a que se contrapuseram os estudos realizados em território soviético e que encorpam a filosofia da linguagem, sob as perspectivas de Mikhail Bakhtin e o grupo de intelectuais a ele ligado⁴. Os estudos bakhtinianos, ao criticar o objetivismo abstrato da teoria saussuriana, contribuíram muito para os pilares da linguística moderna (YAGUELLO, 2006, p. 15).

Inicialmente, Bakhtin até concordou com o suíço sobre a língua ser um fato social, necessária à comunicação humana, mas

ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual [...]. (YAGUELLO, 2006, p. 15)

Segundo o filósofo, a linguagem não pode ser analisada do ponto de vista individual, mas compreendida em seu caráter social, nos conflitos surgidos dentro de um mesmo sistema linguístico. Mais que expressar ideias, a linguagem é um meio de promover interação entre as pessoas.

Para o russo, interessavam como objeto de análise, fundamentalmente, a *enunciação* e a *palavra* – esta última entendida como superestrutura, uma vez que por meio dela verbalizam-se os atos da fala. Assim, a palavra é compreendida como fenômeno ideológico por excelência, porque tem significação que ultrapassa as convenções (em todas as suas classificações nos níveis gramaticais, por assim dizer) e é um instrumento de consciência.

⁴ Segundo Brait e Campos (2009), o Círculo de Bakhtin foi um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, dialogaram sobre assuntos diversos em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. O movimento atravessou décadas e as muitas transformações por que viveu a Rússia, desde o czarismo, passando pelo comunismo, a URSS, até o período republicano. Pode-se dizer que a profundidade dos estudos do Círculo, que teve a figura de Mikhail Bakhtin como principal nome, se deve às experiências vividas pelos estudiosos em várias localidades do território soviético, com sua variedade de culturas e histórias, o que lhe garantiu, também, longevidade. O ideário marxista influenciou fortemente as reflexões do grupo, marcado pela paixão pela filosofia e o debate de ideias, inclusive sobre psicologia e política. O movimento foi vanguardista desde a origem e sua concepção dialógica da natureza humana guiou os estudos que se fizeram posteriormente. Apesar do caráter inovador sobre os estudos da linguagem, apenas em 1970 as formulações de Bakhtin chegaram ao Ocidente.

Quando se utiliza a linguagem verbal na fala, graficamente ou no discurso interior, percebe-se que a palavra é “o elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (p. 34). Por meio dela, combinada em diferentes modalidades, organiza-se o que se deseja elucubrar, oralizar ou grafar, usando as formas normativas em dado contexto concreto.

Nesse caminhar, chega-se ao discurso, materializado em forma de enunciados que permitem aos sujeitos intervir no mundo em que vivem, com os outros. Os enunciados, entendidos como elos de uma extensa cadeia verbal, retomam assuntos, defendem verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais (BAKHTIN, 2006); estão a serviço da comunicação e sempre carregam sentidos, não são um amontoado vão de frases.

Em relação à personas envolvidas no processo de interação verbal, Bakhtin as compreende como sujeitos. O ouvinte é aquele que adota uma atitude responsiva ativa diante dos atos de fala e não uma postura de simples espectador, de comportamento passivo. Afinal, pode-se concordar ou discordar do falante, completar sua mensagem, adaptar o que ouviu e ressignificar os sentidos, com vistas a materializar a resposta em um “ato real da resposta fônica subsequente” (BAKHTIN, 1997). As ações de falante e ouvinte são, pois, complementares, mediadas pelo discurso.

1.1. Gêneros do discurso

Para falar sobre discursividade, não podemos desconsiderar as situações de produção dos discursos, os contextos. Dependendo da esfera social em que nos encontramos (família, trabalho, templo religioso, escola) ou a enunciação pretendida (informar, dar ordens, elogiar ou questionar), variamos o modo de interagir com o outro.

Ao analisar os diferentes enunciados que compõem a comunicação humana, Bakhtin reconheceu uma diversidade de formas, oriundas de diferentes contextos e esferas de circulação, com riqueza e variedade infinitas. Para ele, essas variedades comportam um repertório que vai “diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (1997, pp. 280-281).

Essas formas foram chamadas de gêneros do discurso, que podem se relacionar a situações mais espontâneas, como conversação e discurso público (que chamamos de gêneros primários), ou ser mais elaborados, normalmente mediados pela escrita (batizados de gêneros secundários). A transmutação de uma forma a outra – como uma solicitação feita verbalmente que pode se tornar um requerimento; uma ligação telefônica, uma mensagem de texto; um “causo” da tradição oral, um conto – não exclui nem diminui a anterior, pois há procedimentos diferentes para as cada uma e as materializações podem envolver discurso interior, fala exterior, escrita e significados, em processo contínuo.

Os caminhos para a construção de um gênero ou outro provêm de uma mesma raiz, a de estruturar enunciados, que na forma escrita gera desafios maiores. Cada esfera conhece seus gêneros; para cada função e condição de produção específicas, há um “dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, *relativamente* estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1997, pp. 284-285, grifo nosso). *Estável* porque presume características comuns, que ajudam a identificá-los; *relativo* porque, como a língua é viva, não presumível. Lembremos dos romances epistolares, que em sua essência são constituídos por cartas – os dois, gêneros distintos, mas que se entrelaçam. Assim, compreendemos que não se pode reduzir o gênero a um formato hermético.

Muitas vezes, confundem-se *gêneros do discurso* com *textos*, esta última a forma mais usada para nomear unidades discursivas, também compreendida pelo conceito de enunciado (BRAIT, 2005). O equívoco pode afetar as percepções acerca do tema, especialmente as dos professores de língua materna, potenciais interessados na leitura desta pesquisa.

Sobre o assunto, Marcuschi (2010) esclarece-nos sobre as diferenças entre texto, “entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, e discurso, “aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Ou seja: receitas, por exemplo, são realizações discursivas comuns a cozinheiros ou espectadores de programas de culinária; já roteiros teatrais são produtos discursivos do cotidiano de dramaturgos ou outros profissionais do ramo.

O autor também aponta a distinção entre *tipos textuais*, relacionados à forma (que abrange um número limitado de categorias - narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), e *gêneros textuais*, relacionados a ações

sociodiscursivas (com infinitas variações, desde literatura, como contos, crônicas e poemas, passando por formas cotidianas, como bilhetes e notícias, até modalidades oriundas de tecnologias, como *e-mails*, *tweets* e *posts*).

Todos aqueles dotados de linguagem verbal são capazes de interferir nos processos sociais que protagonizam ou lhe são coadjuvantes – e também detentores da capacidade de operar nas modulações dos gêneros discursivos. Se assim não o fosse, seria praticamente impossível interagir por meio da linguagem.

1.2. O ensino de Português

Durante muito tempo, o ensino da língua priorizou o estudo da gramática (MARCUSCHI, 2010). Privilegiavam-se a norma padrão e os textos eruditos, circulantes nos meios mais favorecidos (e escolarizados), e achava-se que isso bastava para formar leitores e escritores. Com a ampliação do acesso à escola, houve certa mudança conceitual nas aulas de português, rebatizadas como “Comunicação e Expressão”. Apesar do novo nome, as práticas se repetiam.

Várias teorias influencia(ra)m a metodologia de ensino da língua, das quais destacamos a perspectiva interacionista, adotada por Geraldí, em cujos estudos nos ancoramos. Para ele, o texto é o produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a outro, “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 2003, pp. 100-101). O autor defende o *texto* como ponto de partida para o conteúdo de ensino de português. Neste trabalho, compreendemos o texto como unidade verbal possuidora de um sujeito-autor, que fala e escreve, em processo determinado por um projeto que visa materializar-se (BAKHTIN, 1997).

Essa abordagem consta do currículo escolar brasileiro desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que orientam a seleção de gêneros adequados às ações realizadas em sala de aula, considerando o trabalho de leitura, escrita e análise linguística a partir do texto, sob as dimensões pragmática, semântica e gramatical das diversas práticas de linguagem.

Figura 1 – Gêneros discursivos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCN Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do EF, 1998, p. 57.

O atual documento normativo do currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplia os conceitos tradicionais de texto apontados pelos PCNs, com o que Rojo (2012) faz coro, já que com o “desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades multimodais, isto é, utilizam-se de diversas modalidades de linguagem (...) em diálogo entre si” (p. 45). A inclusão dos formatos digitais pode dinamizar as atividades sobre a escrita, uma vez que fazem parte do universo dos estudantes novos ambientes de relacionamento social e formas de comunicação, como redes sociais, realidade que não pode ser ignorada pela escola, que deve promover práticas contemporâneas como curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias e tematizar questões polêmicas (BNCC, 2018).

Apesar de concordarmos em muitos pontos com o documento curricular, há que se criticar certas tendências normatizadoras, que podem estar subjacentes ao conceito de gêneros do discurso, muitas vezes confundidos com gêneros textuais –

algo apontando na seção anterior. Um entendimento equivocado pode reconhecer nos gêneros formatos fechados, quase “fórmulas”. Geraldi (2015) critica a BNCC exatamente no ponto sobre certo embotamento do gênero e qualifica como “pretensiosa” a gama de textos que os eixos previstos no documento preconizam como foco do trabalho pedagógico.

Outro cuidado a se tomar é o de não usar o texto apenas como pretexto para análise da língua. Senão, incorre-se na repetição do *discurso de sala de aula* (GERALDI, 2003, p. 170), que faz da prática apenas um meio de estímulo de operações mentais, em vez de proporcionar a produção de conhecimentos.

Normalmente, os materiais didáticos mais usuais dividem-se em seções, que tratam de temas específicos (como sentimentos, meio ambiente, humor, por exemplo) ou determinados conceitos de natureza normativa (como classes de palavras, fonologia, sintaxe). O ponto de partida costuma ser um texto relacionado à unidade temática, que a cada nível de ensino varia em termos de complexidade (em um livro didático de 6º ano, por exemplo, costumamos encontrar notícias, contos, poemas e até artigos de opinião, adequados em termos de vocabulário e atendendo aos interesses da faixa etária a quem se dirige).

Do texto-base, parte-se para a leitura de outros materiais, em perspectivas intertextual ou comparativa com o mesmo gênero. Dessa primeira abordagem, costuma-se seguir para a compreensão, a análise linguística e a produção textual, geralmente escrita. Porém, concordando com a fala de Geraldi (2003), o simples fato de partir-se do texto para desenvolver conteúdos diversos acerca de estruturas morfológicas, semânticas e sintáticas não significa dar à perspectiva de ensino uma nova abordagem. Oferecer um cardápio de leituras aos alunos, de modo a ampliar seu horizonte leitor e, por conseguinte, escritor, é bastante oportuno na maioria das vezes. Esse cardápio pode incluir gêneros mais relacionados ao nosso cotidiano, às vivências na escola (que incluem a análise de linhas de tempo, infográficos, tabelas, legendas, verbetes, etc.) e também os de cunho artístico, como o texto literário.

Porém, para nós essa atitude será válida apenas se houver um trabalho sistemático do gênero, planejado pelo professor e colocado em prática com seus alunos, dialógica e criticamente. Senão, corre-se o risco de se realizar um trabalho com gêneros apenas superficial (GERALDI, 2015), o que muitas vezes ocorre.

Em meu lugar de fala, de professora de escola pública do subúrbio do Rio de Janeiro, tenho à disposição materiais como os descritos no parágrafo anterior, o que

demanda um processo analítico de minha parte e dos meus alunos, sobretudo no que se refere à seleção do que vai estar presente em minha sala de aula.

Deste modo, planejo as aulas considerando a pertinência de temas e/ou conceitos, os interesses dos alunos e as realidades observadas e desejadas (uma vez que creio ser dever da escola oportunizar o máximo possível de experiências aos alunos, para ampliar seus repertórios), sem desprezar o currículo escolar, mesmo que sobre ele tenhamos críticas. É preciso esclarecer que não se pode simplesmente “desobedecer” ao currículo institucional, pois fazemos parte de uma rede de ensino que se constitui como sistema. Evadir-se dele, simplesmente, não resultaria em contribuições positivas. Porém, seguir as orientações normativas sem valorizar as questões que apenas a realidade da sala de aula suporta seria um desserviço à ação docente.

1.3. O ensino da escrita na escola

Durante muitas décadas, o ensino da escrita autônoma na escola propôs, basicamente, a produção de composições, trechos narrativos e cartas. Mesmo com a mudança de perspectiva sobre a língua, como já foi dito, algumas práticas apenas mudaram de roupagem. Passou-se da produção de textos que detinham certo viés literário a construções utilitárias, como cartazes, receitas e propagandas, assim como artigos de opinião e cartas abertas, geralmente presentes em exames de acesso à educação superior ou processos seletivos de outros níveis de ensino.

As produções de texto feitas na escola de hoje, em diversos contextos, comumente apresentam incorreções de diferentes naturezas. Às vezes usam-se adequadamente regras ortográficas e de pontuação, mas não se atende à proposta; outras vezes, o texto é coerente e atende ao que se pediu, mas a escrita apresenta graves problemas na sua realização. Como diz Geraldi (2013), sem estudar textos não se aprende a produzi-los.

A BNCC preconiza, de acordo com a leitura da habilidade EF69LP07, a necessidade de se

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação (...), ao modo (...), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada a propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de

planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas. (p. 141)

Esse trecho do documento é bastante importante, principalmente por considerarmos que historicamente muitos manuais de ensino ou mesmo livros didáticos não propunham a reflexão sobre os processos de produção escrita que ocorrem antes, durante e após o texto ser redigido. Atualmente, essas etapas são compreendidas como tão importantes quanto o produto final – a composição. Porém, indo na contramão dessa diversidade proposta pela Base, muitas vezes a escola, ainda, promove um exercício inautêntico da escrita, a redação, apenas simulando a prática para uso futuro (GERALDI, 2003). Aprende-se (ou ensina-se?) a escrever apenas narrativas ou poemas, evocando textos literários, em vez de se apostar também em outras formas. Deste modo, muitos alunos não são incluídos como sujeitos nos processos educativos por que passam.

A relação entre o aluno e o texto produzido não deve ser mecânica, consequência gerada por muitas práticas escolares. É preciso estabelecer, com clareza, quais são os papéis do *autor*: o responsável por dar forma ao conteúdo a ser criado, não um escriba; aquele que traz suas experiências pessoais para a criação, tal como o narrador faz ao contar as histórias de outrem; alguém que revela, na materialidade da sua criação, escolha lexicais, conhecimento acerca do código linguístico e juízos de valor com que analisa o mundo a ser recontado, recortado, organizado esteticamente (FARACO, 2005, p. 39).

Por isso, muitos alunos precisam se reconhecer como autores/ leitores mais que potenciais e capazes de exercer essas habilidades em quaisquer momentos da vida. Afinal, não é apenas na escola que aprendemos sobre a linguagem e seus mecanismos de realização.

Para avançar nessa questão, além de pensar na escrita como projeto autoral, cabe considerar que as produções podem ser reelaboradas, com o auxílio do professor ou outro aluno, em trabalho colaborativo. Revisar textos coletivamente, submeter as produções à apreciação da turma, selecionar boas histórias para compor uma antologia, organizar rodas de leitura dos textos, cuidando para que todos sejam valorizados como produtores de conteúdo, arte e cultura, são iniciativas importantes. Para isso, o professor deve atuar como mediador da aprendizagem e

não ser o único leitor dos textos (GERALDI, 2015), pois que comumente é seu avaliador.

Lembremos que uma das características que fazem o texto ser reconhecido como tal é ser o produto de um sujeito-autor, que tem o que dizer, sabe como fazê-lo e usa de estratégias para materializá-lo (GERALDI, 2003). Não se pode escrever para alguém ausente do processo discursivo.

Nas escolas municipais cariocas (uma delas, cenário da pesquisa), avaliam-se bimestralmente os textos dos alunos do Ensino Fundamental. A correção considera aspectos estruturais e ortográficos, em índice de 0 a 10. Nos Anos Finais, as médias atingem nota 6 (RIO DE JANEIRO, 2018), o que indica nível médio de proficiência em escrita, embora nossa pesquisa não superestime esse tipo de exame em face de outras análises, de cunho formativo, as quais consideramos mais fidedignas para com o processo de avaliação escolar.

Muitas vezes, os sistemas de ensino incluem em seus calendários avaliações institucionais dos estudantes, sem que os resultados de tais exames sejam tratados para além de índices ou contribuam, de fato, para a elaboração de políticas públicas eficazes, que gerem boas práticas escolares, sucesso acadêmico e formação continuadas dos profissionais da educação.

É preciso desenvolver novas maneiras de ensinar a produção de textos na escola, para que os estudantes, de fato, dominem o código escrito e tenham direito à palavra (GERALDI, 2003), condição essencial à cidadania.

2. CAIU NA REDE? É TEXTO, ORA!

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso [...]. Ele é simultaneamente esses dois leitores.

Roger Chartier

A principal máquina de acesso à rede, o computador, vem mudando de facetas desde sua criação, na década de 1940. Inicialmente restrito aos círculos militares para cálculos científicos, estatísticas e gerenciamento de tarefas, o equipamento assumiu novo papel a partir da invenção dos computadores pessoais (LÉVY, 2010), que propiciou o surgimento de serviços de criação, organização, simulação e diversão, e a possibilidade de conexão entre as máquinas.

Anos depois, a informática diminuiu seu *status* técnico em nome da fusão com as principais mídias da época. Gradativamente, ganhou corpo o ciberespaço, também chamado de rede, como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, que especifica além do aspecto estrutural, considerando “também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17). O ciberespaço pode funcionar como um dos instrumentos privilegiados para a inteligência coletiva, de cunho colaborativo e com uma pluralidade de composições.

Deste modo, somos apresentados a *sites*, *blogs*, *chats*, páginas de jogos, motores de busca, correio eletrônico e redes sociais, entre outras operações, que podem conjugar textos, vídeos, imagens e sons. Essa miscelânea de estruturas em rede, é reconhecida por Lévy (2010) como hipertexto, comparado pelo francês a um caleidoscópio, por ser multifacetado, mutante e flexível diante do leitor. Uma espécie de texto que pode ser lido de modo não mais linear, mas de forma semelhante às associações feitas pelo pensamento. Afinal, navegar em um *site* e escolher livremente os *links* a acessar é uma tarefa que, pode ter um sem-número de possibilidades, dependendo das escolhas do usuário.

Em primeiro momento, os contextos em que o ciberespaço se estabelece ganharam contornos utópicos, uma vez que muitos pensadores creditaram às inovações da navegação em rede a concretização do ideal humano de universalidade. Para eles, compartilhar conhecimentos e saberes seria um ato de fácil realização e até generoso. Mas Chartier (1998) é pessimista em relação a isso, pois para ele a técnica não tem o poder de modificar, *per se*, as relações humanas. Com o historiador concorda García-Canclini, para quem a “mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido” (2008, p. 16).

Por outro lado, Sodré (2012) alerta-nos que a tecnologia precisa ser integrada *humanamente* às práticas sociais, já que é um produto do engenho humano e, como tal, deve sair do campo da individualidade para permitir que se experienciem as vivências com o outro, tal como no mundo real é indispensável.

2.1. Do papel à tela

Na atualidade, leem-se e escrevem-se modalidades diversas em diferentes suportes, que evoluíram de acordo com a história do escrito e as ações decorrentes dos processos. Nas tabuletas de argila, por exemplo, escreviam-se mensagens curtas, lidas publicamente e em voz alta. Nos pergaminhos, o formato espiralado só permitia ler de uma vez só. O códex também não representou grandes mudanças, pois ainda não havia convenções ortográficas e de espaços e as (poucas) reproduções às vezes não coincidiam com o original. Além disso, uma pequeníssima parcela da população sabia decodificar os símbolos e a transmissão de conhecimentos residia na oralidade.

O cenário mudou consideravelmente a partir da invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg. Fatos como a Reforma Protestante (que estimulou a impressão de Bíblias e panfletos religiosos), a criação de universidades na Europa (que ajudaram a mudar a relação da humanidade com o conhecimento), a eclosão de movimentos como o Iluminismo, a criação dos veículos de imprensa e outros eventos colaboraram para que a cultura leitora se difundisse, as línguas fossem sistematizadas e as cadeias criativa, cultural e comercial do livro e de outras

publicações surgissem. Assim conhecemos as diferentes modalidades do impresso, que não se restringe apenas a obras literárias, religiosas ou para noticiar fatos.

Como dito na primeira parte do capítulo, o computador deixou de ser unicamente processador de dados para se transformar em instrumento de criação de conteúdo, a ser replicado, ressignificado e transformado em notícias, verbetes de enciclopédias, textos de sites, *posts*, *e-books*, entre outros. (Sobre esse último, o livro eletrônico, assiste-se a muitos debates. Para uns, a inovação possibilita tornar os textos mais acessíveis, por causa do baixo custo e a fácil distribuição; para outros, significa a gradativa diminuição do consumo dos livros físicos, até sua extinção. Porém, essa ideia foi esquecida, já que várias pesquisas mostram a preferência pelo impresso, de características únicas, como escreveu Umberto Eco⁵.)

Nos contextos mediados pelo escrito, de páginas impressas ou de cristal líquido, somos apresentados a novos formatos e “modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação” (SOARES, 2002, p. 146), em que o acesso aos textos se dá por meio de computadores pessoais, *tablets* e *smartphones*. Soares (2002) diz que a tela como espaço de representação e leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novo letramento, que vai se descortinando sem, contudo, abandonar a materialidade gráfica.

As novas modalidades acabam renovando nossas práticas e, para dar conta das demandas surgidas, conseqüentemente, precisamos ampliar nossos gestos de ler e escrever, com competências que nos habilitem a operar na maior parte das diferentes vivências (RIBEIRO, 2008). Interpretar um e-mail deve ser tão importante quanto compreender o informe do síndico no mural de um prédio, por exemplo. Já ler um comunicado sem autoria enviado por *WhatsApp* deve ter uma recepção diferente de um *post* de uma empresa pública com perfil institucional em redes sociais.

Na constituição desse novo *modus operandi* de ler e escrever, alguns papéis podem se modificar. Não teremos escritor, editor e distribuidor como sujeitos de práticas estanques: as funções podem ser acumuladas (CHARTIER, 1998). Como

⁵ A obra à qual nos referimos é **Não contem com o fim do livro**, de Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, que revisita a história do livro e traz reflexões sobre a difusão dos e-books (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2010).

acontece no *Wattpad*, “a plataforma de histórias mais amada no mundo”⁶, em que o autor é responsável pelas tarefas de publicação, e seus leitores não apenas comentam, mas podem contribuir para o enredo da narrativa; nas *fan fictions*, ou *fanfics*⁷, que ressignificam histórias como Harry Potter, de J. K. Rowling; e também em postagens facilmente encontradas em redes sociais – como os textos em forma de crônica do Facebook, em que se pode narrar, por exemplo, um caso inusitado vivido em transporte público, que vai merecer não apenas comentários dos leitores, mas provocar outras narrativas.

Deste modo, o papel do leitor também pode ser ressignificado, como apontou García-Canclini (2008) ao falar em convergência digital das diferentes mídias, que pressupõe a reorganização dos modos de acesso aos bens culturais e as formas de comunicação. Jenkins (2008) refere-se à convergência como “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos” (p. 29), que ele define como consumidores. Ou seja: novos meios, novos autores, novos leitores.

2.2. Lendo e escrevendo no Twitter

Dos mais de 126 milhões de pessoas que navegam pela Internet no Brasil (IBGE, 2017), praticamente o mesmo número acessa a rede por meio de telefones celulares, como aponta a pesquisa TIC Domicílios de 2017. Esses usuários utilizam o espaço virtual para, principalmente, enviar mensagens e navegar pelas redes sociais – mencionadas por três a cada quatro usuários. A mesma pesquisa revela que a maior parte das instâncias públicas têm perfis institucionais nas redes, o que mostra o alcance desse recurso e seu valor social.

As redes sociais, que Lévy (2010) chama de comunidades virtuais, são construídas “sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente

⁶ A página está disponível no endereço <<https://www.wattpad.com/>>. Nessa plataforma, pode-se escrever, compartilhar a história entre os fãs que os textos arrebanharem, criar uma rede de escritores e ter a história publicada e livro físico, e até mesmo adaptada por estúdios de cinema.

⁷ *Fanfics* ou *fanfictions* são contos ficcionais escritos por pessoas que se inspiram em séries de livros. Uma das mais bem-sucedidas é *Cinquenta tons de cinza*, de E. L. James, que se inspirou na saga *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer (COELHO, 2018).

das proximidades geográficas ou das filiações institucionais” (p. 130). À época da escritura de sua principal obra, em que não havia acesso maciço à rede, o francês já traçava a importância das intercomunicações no mundo.

Tratando de aspectos funcionais, pode-se usar as redes sociais para uma infinidade de ações, como comentar, postar vídeos e imagens ou replicar conteúdo. Essas ações revelam que, diante dos dispositivos eletrônicos, também podemos conjugar outros papéis, além dos já apontados: podemos ser internautas, enquanto exercemos as funções de leitores e espectadores, já que as redes alteram nossos modos de ver e ler, falar e escrever e reunir-nos (GARCÍA-CANCLINI, 2008).

Constituídas essencialmente por atores que Mattar (2013) chama de *nós* e por um *conjunto de laços* que conectam esses *nós*, as redes sociais são extremamente populares, a ponto de interferir inclusive em campanhas políticas, como acompanhamos nas Eleições de 2018, no Brasil. Atualmente, *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter* são algumas das redes mais populares em todo o mundo – sendo as duas últimas as mais utilizadas no Brasil (TIC Domicílios, 2017).

Podemos também pensar as redes muito além de usos particulares. Sobretudo porque o acesso à Internet, se democratizado por políticas públicas eficientes, das quais a escola, como uma das principais agências de conhecimento, pode participar, permite o acesso da população a novas possibilidades de organização (PRETTO, 2006), de modo a garantir uma participação mais ativa nos processos sociais de que faz parte.

A plataforma que serviu como um dos meios para a realização desta pesquisa, o Twitter, foi criada em 2006, derivando de um serviço de mensagens de texto para celulares. Sua página inicial descreve a rede como “o lugar certo para saber mais sobre o que está acontecendo no mundo e sobre o que as pessoas estão falando agora”. O nome foi inspirado no pipilo de um passarinho, animal que representa o ícone da rede. Após cadastro, o usuário cria um perfil público, ao qual pode agregar descrições, e pode responder à pergunta: “O que está acontecendo?”.

O microblog⁸ suporta vários gêneros – relatos, comentários e até ficção, bem como links para conteúdo externo, como fotos e vídeos. Sua característica mais

⁸ Marcuschi (2005, pp. 60-61) diz que o nome *blog* surgiu da abreviação de *weblog* (*web*: rede de computadores; *log*: espécie de diário de bordo dos navegadores que anotavam as posições do dia). As primeiras versões dos *blogs* listavam *links* interessantes, “mas evoluíram para o estágio posterior

conhecida é o tamanho da mensagem, chamada *tweet*: 280 caracteres⁹. Devido a isso, o usuário precisa recorrer a diferentes recursos para escrever, como usar o internetês, encurtar links (codificando-os em sequências menores), além de escrever mensagens curtas, que demandam habilidades de escrita sintética. Os *tweets* podem conter *hashtags*, que funcionam como elementos indexadores.

Como gênero digital, o Twitter pode se constituir como um importante meio para produção de textos na escola, diversificando o suporte da escrita para além dos tradicionais papel e *software* de edição, como *Word* ou *Libre Office*. Já que “as redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever (...)”, “ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores” (GARCÍA-CANCLINI, 2008, p. 54). Ou seja: pode-se favorecer a prática de letramento digital de professores e estudantes.

Embora não tenha sido criado para fins educacionais, a rede foi eleita a melhor ferramenta para aprendizagem por um importante centro de pesquisas em inovações educacionais norte-americano, como afirmou Mattar (2013), uma das referências brasileiras na pesquisa sobre o uso de redes sociais em processos educativos. Além de aludir a esse estudo, o autor ainda faz outras considerações sobre o uso do Twitter em atividades pedagógicas, dizendo que, por meio da plataforma,

Podem ser discutidos textos e o professor pode propor questões. Os alunos podem postar relatórios avaliando sua aprendizagem, articulando suas dificuldades ou recapitulando a lição mais importante do dia. [...] o Twitter possibilita a exposição dos alunos a uma audiência mais ampla, promovendo assim o senso crítico. (MATTAR, 2013, pp. 90-91)

Para organizar a pesquisa, foi fundamental a escolha do suporte de circulação dos textos que seriam produzidos, o que também envolveria a opção por determinado gênero textual. Desde o projeto inicial, tencionávamos utilizar uma plataforma que fosse popular entre os alunos, de fácil navegação e acesso na unidade pesquisada.

como diários que fascinaram de início os internautas adolescentes” e depois, os adultos. Mattar (2013, p. 85) afirma que os *microblogs* podem ser “uma mistura de *blogs*, serviços de mensagens instantâneas e redes sociais, pois permitem que você se comunique diretamente com as pessoas que segue, lendo suas publicações e compartilhando informações e links”.

⁹ Até novembro de 2017, os *tweets* podiam conter, no máximo, 140 caracteres. A partir de então, a quantidade dobrou (G1, 2017).

Embora o uso do telefone celular seja proibido na rede em que o estudo foi desenvolvido, na escola da pesquisa, em particular, permite-se que os estudantes usem seus equipamentos pessoais na hora do recreio ou em atividades que demandem acesso individual à rede, desde que autorizados pelos professores.

Deste modo, escolhemos o Twitter para exercitar a produção de textos na escola, pois é nossa intenção valorizar o uso social da escrita e estimular a produção de conteúdo nas redes, como a escrita criativa, que ainda é pequena (TIC Domicílios, 2017) e nos faz quase apenas consumidores. Além disso, acreditamos que

a escola continua sendo um lugar privilegiado – ainda que imperfeito – para atenuar as desigualdades e para desenvolver não apenas uma prática instrumental, mas, sobretudo, um uso racional e uma cultura crítica dos meios e das redes que constituem o contexto do século XXI. (DELAUNEY, 2008, p. 278)

Portanto, ratifica-se a necessidade de diversificar as práticas sociais da língua – algo que muitas vezes não acontece, já que muitas salas de aula são espaços de criação de “textos escolares”, aqueles que apresentam fins em si mesmos, sem autenticidade nem função comunicativa, não tendo autor marcado e muito menos leitores.

3. MICROCONTOS: HISTÓRIAS MENORES?

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.

Augusto Monterroso

Ouvi falar em microcontos pela primeira vez em 2013, durante a edição carioca da Bienal Internacional do Livro. Junto a um grupo de professores, assisti a uma roda de conversa com a presença de um blogueiro, famoso naquela época, seguida do lançamento de um concurso de microcontos, que deveriam ser postados no Twitter.

Antes de escrever, precisava, no mínimo, ter experiências de leitura com o gênero. Assim, após uma busca rápida, conheci a página *Cem toques cravados*, de Edson Rossatto, e pude ler várias historietas. (Hoje a página está extinta, mas os principais textos foram reunidos em uma antologia, assim como no perfil do autor no Twitter, de mesmo nome.)

Surpreendi-me com as muitas histórias registradas em pouquíssimos caracteres, algo até então impensável para mim. O que, de fato, atraiu minha atenção, foi reconhecer a capacidade que textos pequenos como aqueles tinham de contar histórias diversas, algumas bem densas, além de permitir que escritores iniciantes pudessem ser facilmente publicados.

Minha participação no concurso foi inexpressiva, mas reconheci que havia despertado potenciais a serem explorados, como compreender a estrutura de um gênero diferente para a minha experiência como leitora, ler mais textos marginais (porque não canônicos, grosso modo), conhecer (e interagir) com escritores em tempo real e exercitar a escrita criativa pessoal, além de, como professora de português que sou, aprender a usar as redes sociais para difundir a leitura entre meus pares, colegas de trabalho e alunos.

Em primeiro momento, as impressões acerca do assunto não se desdobraram em ações profissionais. Mas tempos depois, ao planejar atividades que envolvessem habilidades de leitura e produção de narrativas, componentes do currículo da educação básica, resolvi ofertar modalidades narrativas diferentes, para além dos conhecidos (e necessários) contos e crônicas, de modo a colaborar na ampliação do repertório cultural dos alunos. Deste modo, incluí as micronarrativas nas aulas.

No campo da leitura, propus a leitura como deleite ou ponto de partida para rodas de conversa, em que discutimos os sentidos evocados pelos textos. No campo da produção escrita, organizei atividades que envolvessem retextualizações, como reescrever micronarrativas em formato de contos ou notícias. Confesso que não me aventurei na proposição de escrita de microcontos, talvez por me faltar embasamento acadêmico e mais conhecimento apropriado do gênero. Faltou-me coragem.

Algum tempo depois, revisei o assunto e na busca por melhores referências, encontrei pouco material impresso (embora alguns dos títulos utilizados na pesquisa façam parte do acervo da Sala de Leitura da unidade escolar, composto por aquisições da SME-RJ e enviados por meio de ações institucionais do Governo Federal, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE), mas muito material na rede. Quando decidi utilizar esses conhecimentos para desenvolver o projeto de pesquisa para o Mestrado, apurei o olhar para questões mais técnicas e evolui da pilhagem para a caçada, como disse Lévy (2010), selecionando material de mais qualidade.

Assim, reuni endereços de páginas, blogs, perfis no Twitter e até publicações acadêmicas, como a dissertação de Marcelo Spalding (2008), a primeira a dedicar um olhar à luz dos estudos literários sobre textos como o de Monterroso, que inicia este capítulo¹⁰. O ponto de partida de Spalding foi a leitura de *Os cem menores contos da literatura brasileira*, antologia organizada por Marcelino Freire, em 2004, contendo textos escritos por grandes nomes da literatura, como Manoel de Barros, Luiz Ruffatto e Lygia Fagundes Telles – alguns textos escritos especialmente para a antologia.

Nesse momento, interrompo a narrativa para questionar: afinal, o que é um microconto? Antes de responder, eis um texto do livro de Marcelino Freire (2004):

FIM DE PAPO

Na milésima segunda noite, Sherazade degolou o sultão.
(Antônio Carlos Secchin, *in* FREIRE, 2004, p. 8)

Poucas coisas ditas, mas muitas coisas a dizer, a serem completadas pelas vozes que saltam da composição. Um gênero de caráter inovador na literatura.

¹⁰ O microconto de Augusto Monterroso, escritor hondurenho radicado no México, é considerado o primeiro texto do gênero publicado na América. Outros escritores renomados, sobretudo latino-americanos, incursionaram com sucesso pelo gênero, como os argentinos Borges e Cortázar. No Brasil, destacamos Dalton Trevisan, pioneiro, nos anos 70, e Luiz Ruffato, escritor contemporâneo.

Um dos principais nomes do cenário, Carlos Seabra (2010) diz que textos como esses (que chama, genericamente, de micronarrativas) são compostos por ingredientes de nosso tempo e trazem como características fundamentais a velocidade e a condensação. Em certo momento, o autor diferencia as formas, nomeando-as como nanocontos, microcontos e minicontos, de acordo com o número de caracteres (de 50 letras, sem contar espaços e acentos, passando por 150 toques até, no máximo, 600 caracteres). Mas enfatiza que não há uma distinção tão rígida assim. O que se torna fundamental, no reconhecimento do gênero, é compreender a presença do motor narrativo por trás das histórias. Por isso não podemos nos esquecer de algumas importantes lições acerca da narrativa.

Benjamin afirma que a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (1987, p. 205); para ele, narrar não deve se constituir por uma função utilitária, mas reafirmar-se como capacidade humana. Barthes completa que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade” (2011, p. 19). Já Candido (2017), ao falar sobre a literatura como direito humano, trata da importância da fabulação, da narração, para a vida do homem.

Das narrativas como um todo, passemos a uma de suas formas mais comuns: os contos. Contos de fadas, causos da roça, contos populares, “quem conta um conto aumenta um ponto...”: são várias as menções. Spalding (2008) diz-nos que o termo “conto” evoluiu e designou desde relatos orais e escritos, passando por novelas e narrações breves até as fábulas, dependendo da origem da história. Para ele, conceituar o gênero também não é tarefa fácil, já que em matéria de literatura, as composições assumem assumir bastante caráter particular. Reduzi-las a um padrão (o que os modernistas questionaram, sobretudo em relação a poesia, antes praticamente restrita a formas fixas, como sonetos) seria incorrer em um equívoco – alerta a que nos remete o capítulo anterior, quando tratamos da estabilidade relativa dos gêneros, apontada por Bakhtin.

Apesar disso, podemos estabelecer algumas características comuns das construções que denominamos contos. A principal delas, que aqui enfatizaremos, é a narratividade. Concebendo a ideia de que uma narrativa possui uma sequência de acontecimentos, reconhecemos, tal como Barthes (2011), que os fatos narrados não são uma simples soma de proposições, mas um feixe em que se imbricam

personagens e contextos, como um todo. Gotlib (2006) define de modo um pouco mais didático, dizendo que

[...] toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação”. (GOTLIB, 2006, p. 11)

Reconhecemos facilmente essas características em obras como “O homem nu”, de Fernando Sabino, “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector e “Gato preto”, de Allan Poe, contos de épocas distintas que mantiveram a essência do gênero, mesmo que se utilizassem de técnicas diferentes (GOTLIB, 2006, p. 29), garantindo permanência e atualidade dessa modalidade de narrar em diferentes literaturas.

Sobre o último autor mencionado, a pesquisa de Spalding assinala que, além de exímio contista, elaborou teorias sobre o conto, sendo uma das referências no assunto, assim como Júlio Cortázar, escritor argentino. É Cortázar quem, nos anos 1970, aproxima figurativamente o conto e a fotografia, como se o primeiro representasse um recorte da realidade, tal como a segunda concretiza.

Essa proposição ajuda-nos a passar dos contos às micronarrativas, tratadas nesta dissertação como microcontos¹¹, gêneros de nuances extremamente próprias do contemporâneo, capazes de captar o tempo e enxergá-lo a seu modo (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 9). Além dessas características de caráter filosófico, essa modalidade narrativa evoca o minimalismo de nossa época e se insere entre as frágeis fronteiras que há entre as múltiplas linguagens que encontramos em nosso cotidiano, de textos, vídeos, imagens e músicas, em nossas vivências como leitores e internautas, no universo hipertextual.

O microconto se apresenta com um diálogo entre referências audiovisuais e é um gênero tradicional na literatura latino-americana. Para Schollhammer (2009), textos como esses podem ser dotados de certa dose de humor e fina ironia frente a questões da humanidade. Quanto a forma e concisão, assemelham-se a uma poesia

¹¹ As especificações das micronarrativas se relacionam ao tamanho do texto. Como os textos produzidos por ocasião da pesquisa se vinculam a uma plataforma que comporta no máximo 280 caracteres por mensagem, decidimos pela classificação apontada por Seabra como microcontos.

narrativa potente, mas também lembram o instantaneísmo das crônicas. Mais uma vez a fotografia se faz presente ao vislumbrar-se a potência do gênero:

Parece que a fotografia *snapshot* encontra seu correspondente no miniconto, pela revelação do instante privilegiado. Entretanto, a visualidade do miniconto não se restringe a essa semelhança com a velocidade e a instantaneidade da fotografia, mas se refere muito mais à concretude e à autossuficiência de um texto *in medias res*, que parece não se apoiar sobre nenhuma realidade fora de si, pelo contrário, é uma parte avulsa dessa própria realidade, como um pequeno resíduo duro dos milhares de imagens e textos que com põem a trama de nosso cotidiano (SCHOLLHAMMER, 2009, pp. 93-94)

O cenário perfeito para a emergência dos microcontos é o ambiente digital. Vários suportes podem tornar públicos textos como esses: mensagens de texto para celulares (SMS), painéis eletrônicos, rodapé de e-mails, postagens em redes sociais e até aplicativos de mensagens instantâneas, como WhatsApp e Telegram. Assim, os textos podem ser apreciados em qualquer lugar, a qualquer hora.

Seabra (2010) diz que os microcontos são possibilidades de abrir as janelas da imaginação, pois mais do que contar uma história, eles sugerem diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. O mesmo autor informa que o Twitter pode funcionar muito bem como difusor de micronarrativas, por conta do tamanho limitado das postagens.

Deste modo, acreditamos que aprender a compor textos em uma plataforma digital poderá incentivar os alunos a tal exercício cotidianamente, pois acreditamos que o ato de escrever na escola “deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Além disso, por meio da escrita publicada em uma rede de grande visibilidade, abrem-se caminhos para que os autores tornem suas obras conhecidas, possibilitando a democratização do acesso ao livro, tão cara em nosso país.

4. ENTRE AS VEREDAS DO CAMINHO

A investigação apresentada neste volume pesquisou o processo de escrita de micronarrativas feito por estudantes da educação básica, considerando as (muitas) aprendizagens envolvidas nessa trajetória. Acreditamos que as experiências aqui narradas se constituem como profícua fonte de observação para aqueles que se debruçam sobre processos de produção de textos em práticas escolares.

Os atores da pesquisa, bem como os espaços em que eles circularam, têm grande significado para a minha vivência pedagógica, simbolizando para além disso: interferem em minha trajetória humana.

Ao cursar a disciplina Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental, pelo PPGEB, estudei os procederes de diferentes métodos de análise no campo das ciências humanas. Diante da especificidade de meu projeto, que a grosso modo engendra uma metodologia de ensino da produção textual na escola, optei pela **pesquisa-ação**, por concordar que esse tipo de procedimento tem como finalidade compreender a realidade observada, mas objetiva, principalmente, intervir na situação descrita, com vistas a modificá-la, como nos diz Severino (2007), uma vez que implica na participação direta do pesquisador como um dos atores da pesquisa.

Ao optar pela pesquisa-ação, assumi os riscos decorrentes dessa prática. Reitero meu lugar de fala como a professora de português de uma turma de 7º ano, com alunos de 11 a 13 anos que, cotidianamente, escrevem com certa autonomia, expressam-se oralmente com as peculiaridades do grupamento de que fazem parte, estudam morfologia e sintaxe e outros aspectos da língua. (E que, antes de tudo, vivem as alternâncias comportamentais da adolescência, empolgam-se com ideias com a mesma facilidade com que as abandonam, divertem-se com músicas, jogos e filmes, descobrem sentimentos e são hábeis navegadores do espaço virtual.)

Além disso, coaduno em conjugar a experiência de pesquisadora, que observa, critica, reflete, com a de professora, “autoridade” que precisa cumprir horários, ter “manejo de classe”, aplicar provas, avaliar resultados, orientar, encaminhar questões pedagógicas (e “extrapedagógicas”) a seus pares e superiores. Dispus-me a enfrentar o desafio de *refletir sobre a prática no contexto da mesma prática*.

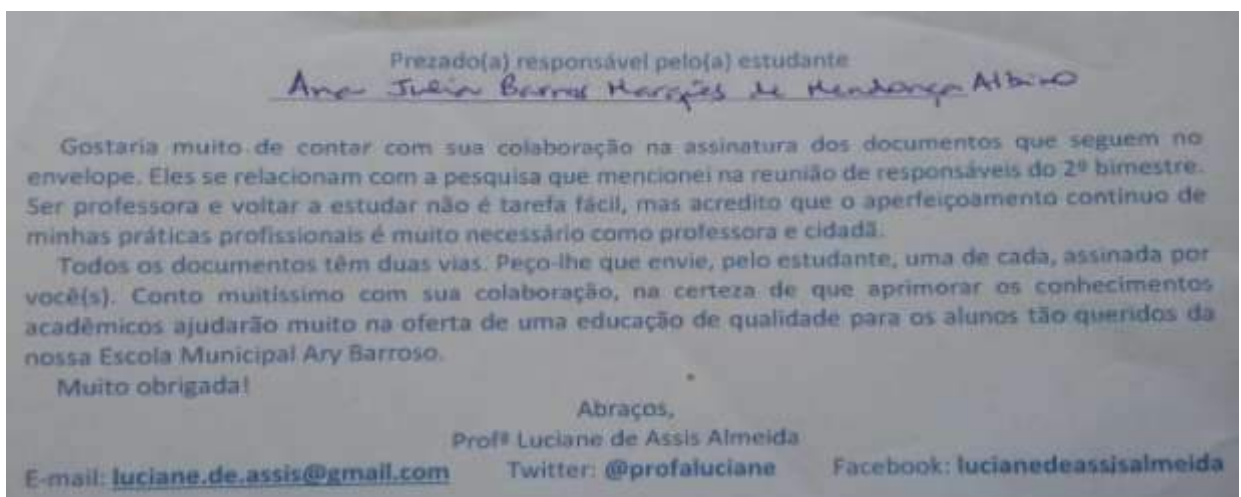
Muitas vezes, questioneimei-me de que modo deveria compreender as funções: Pesquisadora ou Professora? Deveria sintetizar as duas vivências? Seria possível

diferenciar as posturas? Como deveria interferir em diferentes situações: preferindo a função de pesquisadora, com olhar acadêmico que busca resultados e qualidade, ou como a professora, que deseja ver o aluno produzindo, protagonizando, aprendendo?

O “incômodo do lugar” é latente quando incursionamos por veredas metodológicas como a que escolhemos, dispostos a praticar o que Freire (1996) julga uma virtude importante, a *coerência*, a fim de que minimizemos a distância entre o discurso e a prática, entre a fala e o ato. Ao conjugar os fazeres, assumi fundamentalmente a função de professora que em essência sou. Por isso, na narração das práticas da sequência didática, usarei o substantivo composto **professora-pesquisadora** para designar minhas ações.

Antes de iniciar a investigação propriamente dita, expliquei aos alunos em que residiria sua participação no processo. Narrei as dificuldades de ser profissional com carga horária de trabalho extensa, em paralelo à vida de estudante de pós-graduação, que envolve estudo, dedicação e escolhas pessoais. Além disso, falei sobre a relevância da ação para a minha vida profissional. Expus as razões em um bilhete, que foi enviado junto aos termos de consentimento, para assinatura¹².

Figura 2 – Bilhete enviado aos responsáveis



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

¹² Não houve problemas de autorização para a pesquisa. Os responsáveis foram comunicados previamente acerca do meu interesse em investigar as práticas decorrentes do cotidiano da turma. Ao receber os documentos assinados, tive a agradável surpresa de deparar-me com a mensagem enviada pela mãe de duas alunas, que me parabenizava como professora por me aperfeiçoar academicamente, mas principalmente como mulher, ao reconhecer o estudo como conquista pessoal. A cena representa uma situação de satisfação proporcionada pelo exercício do magistério.

Assim, planejei que a pesquisa acontecesse em quatro meses do segundo semestre de 2018. Em paralelo à escrita do texto do Exame de Qualificação, inscrevi-me na Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável em julho do mesmo ano. Como a pesquisa seria feita em uma escola da SME-RJ, fez-se necessário o pedido de autorização da Escola de Formação Paulo Freire, instância responsável pelas pesquisas acadêmicas envolvendo as unidades da Rede, que se deu meados de setembro. Alguns entraves burocráticos acabaram por encurtar o tempo para a investigação. Por isso, conforme sugerira a Banca, redefinimos o cronograma.

Deste modo, reorganizamos a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e os desenvolvemos: **questionário do tipo survey**, elaborado por meio de **Formulário Google**; **observação participante**; e **sequência didática**, que incluiu **gravação de áudio do processo de produção dos textos**. Ao fim da aplicação dos instrumentos, foi construído **um livro digital**, que junto a um **plano didático**, constituem **os produtos da dissertação**.

Além de esclarecer quais procedimentos metodológicos foram utilizados, outra observação importante trata do prisma investigativo, escolhido por nós sob a **abordagem qualitativa**. Mesmo que o primeiro instrumento de coleta de dados se constituísse por questões objetivas, o que realmente interessava era a análise de dados que não os quantificáveis, buscando compreender um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos, como diz Minayo (2001) a respeito desse tipo de análise.

Por conseguinte, optamos pela **natureza aplicada** do estudo, que pressupõe gerar conhecimentos para aplicação prática, usando de **objetivos exploratórios**, para promover familiarização com as problemáticas, a fim de se construir hipóteses (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e chegar-se a interferências positivas nas ações com os alunos, nosso principal fim.

Ao ler textos sugeridos pelo grupo de pesquisa, chegamos a um modelo de análise bastante rico e que auxiliou bastante no tratamento dos materiais coletados no processo: o **paradigma indiciário**, descrito por Ginzburg no texto “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário” (1989). O autor teoriza sobre esse modo de investigação aproximando-o da semiótica médica e relacionando as práticas de Sherlock Holmes, o detetive, Freud, o médico e Morelli, o historiador – este último criador de um método de análise de obras de arte e precursor do modelo indiciário. As práticas dos profissionais citados (um deles fictício, mas bastante recorrente na

literatura e cinema) demandam investigações que vão além do tangível, atentando para os detalhes quase imperceptíveis, marginais, mas que podem ser reveladores. Em seu texto, Ginzburg alude à realidade a ser investigada fazendo uma analogia entre esse elemento e a imagem do tapete, cheio de fios diferentes, mas que compõem único painel. Além disso, preconiza que, no modelo indiciário, “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos, forneciam [fornecem] a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (1989, pp. 149-150).

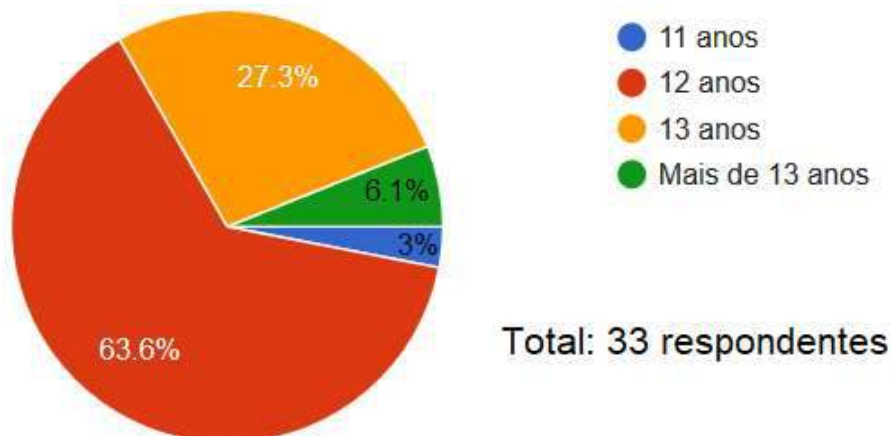
Por meio desse caminho, consideramos relevantes os diferentes indícios percebidos nas práticas vivenciadas na pesquisa, tanto os que saltavam aos nossos olhos quanto os presentes nos entreditos, nos não-dizeres. Em se tratando de pesquisa na área de educação, identificar e valorizar os pormenores, que sob olhar quantitativo talvez não merecessem atenção, tornou-se essencial.

A seguir, apresentamos os contextos da pesquisa, bem como os instrumentos para coleta de dados, seguidos de análises diluídas em diferentes seções do texto.

4.1. Em cena: Locação e Atores

A pesquisa teve como atores principais os alunos de uma turma de 7º ano de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, com o perfil etário representado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Idade dos participantes



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

O grupo pesquisado apresenta idade predominante de 12 anos, faixa adequada ao ano de escolaridade cursado. Observa-se também que há poucos estudantes em defasagem idade-série, um importante dado analisado por indicadores (e pela professora-pesquisadora) que ajudam a planejar políticas públicas em educação – que veem com preocupação o grande número de alunos que estão fora da idade ideal para cursar determinado ano escolar.

Os atores se dividem em dois grupos: metade oriunda da própria unidade escolar (UE), em que cursaram o 6º ano, em outro turno; e a outra composta por alunos transferidos de outras redes, por ocasião de oferta de vagas no período de matrícula. A turma se constituiu como todo em 2018 e iniciará, junta, no ano seguinte, pois todos os alunos foram aprovados.

A UE situa-se em Brás de Pina, bairro cujo índice de desenvolvimento social (IDS) é de 0,594, média semelhante encontrada na capital carioca¹³. Os estudantes provêm dessa área e das proximidades, como os bairros de Cordovil, Parada de Lucas, Vila da Penha e Penha Circular. Brás de Pina faz parte da XI Região Administrativa do Rio de Janeiro, que ocupa a posição 19 entre 32 seções regionais da cidade, de acordo com o mesmo indicador.

A Escola Municipal Ary Barroso integra a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), que abrange boa parte dos bairros da Leopoldina, todo o Complexo de favelas da Maré, uma parte do Complexo do Alemão e outras áreas conflagradas da cidade, como Vigário Geral e Parada de Lucas. Segundo a plataforma Latitude¹⁴, a coordenadoria atende a mais de 50.000 no ensino fundamental, em 166 unidades escolares

¹³ “O IDS foi inspirado no conhecido Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, calculado pela ONU (...). Sua finalidade é medir o grau de desenvolvimento social de uma determinada área geográfica em comparação com outras de mesma natureza” (CAVALLIERI; LOPES, 2008).

¹⁴ A plataforma Latitude apresenta os principais indicadores educacionais do município do Rio de Janeiro de forma georreferenciada. A plataforma foi criada pelo laboratório de pesquisa da Faculdade de Educação da UFRJ (LaPOpE/UFRJ), que atualmente a administra (LATITUDE, 2015?).

Figura 3 – Fachada da Escola Municipal Ary Barroso



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Figura 4 – Localização da Escola Municipal Ary Barroso



Fonte: <https://bit.ly/2SI7M0M>

Fundada em 1964, a Escola Municipal Ary Barroso homenageia compositor de “Aquarela do Brasil”, canção de sucesso mundial. Atualmente, atende a cerca de 380 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 10 turmas, em dois turnos de funcionamento. A escolha do cenário da pesquisa deveu-se, além de ser local de trabalho da professora-pesquisadora, como mencionado, a uma questão afetiva: a UE foi sua “casa acadêmica” de 1990 a 1996, período em que cursou o Ensino Fundamental. Além disso, foi a instituição na qual cumpriu estágio obrigatório quando aluna do segundo ano do Curso Normal, em 1998, e local em que muitos de sua família estudaram

Em relação aos aspectos físicos, a escola dispõe de cinco salas de aula, Sala de Leitura, refeitório, quadra coberta, secretaria e Sala dos Professores. O ambiente é climatizado há mais de 10 (dez) anos, resultado da soma de esforços, financeiros e técnicos, entre instituição e comunidade escolar. O espaço é bem conservado, mas carente de modernização, como muitas escolas da rede de ensino a que pertence.

Como recursos humanos, há professores e funcionários de apoio (servente, secretárias, merendeiras, garis, agentes educadores e agente de educação especial, entre funcionários públicos e terceirizados). A equipe gestora administra a U.E. há quase vinte anos e o grupo de professores regentes é formado por profissionais experientes, com muitos anos vivência naquele espaço, junto a professores com menos anos de trabalho, mas que já se assenhoraram das práticas ali desenvolvidas.

Em relação aos resultados acadêmicos, a escola conta com alta taxa de aprovação (97%), de acordo com informações da Plataforma QEdu (2019), que também informa a nota aferida na última apuração divulgada do IDEB, de 2017: 6,5 para o 9º ano, uma das maiores da rede de ensino de que faz parte. (Esclarecemos que tais índices são mencionados apenas a fim de contextualização, desprezando outros juízos de valor que acabam imbricados em avaliações como essa.)

A comunidade escolar é presente, atuando quando convocada e em outras manifestações autônomas. A escola goza de prestígio no bairro em que é localizada, tendo como ex-alunos diferentes profissionais da sociedade e alguns que fazem parte de sua rotina, como a professora-pesquisadora e a secretária escolar.

A professora-pesquisadora atua na unidade desde 2012. A escolha do 7º ano como campo de pesquisa deve-se ao fato de esse ano de escolaridade apresentar

as maiores taxas de reprovação na Rede – situação que suscita investigações, a fim de se descobrir como intervir pedagogicamente na solução do quadro. As atividades que compõem o estudo foram realizadas durante o tempo de aula regular da turma, de modo que todos os alunos participassem e a análise dos resultados condissesse com a realidade da classe.

Inicialmente, pensou-se em realizar a pesquisa com os estudantes voluntários no contraturno escolar. Essa foi uma sugestão apresentada pelos componentes da Banca Examinadora no Exame de Qualificação. Um dos argumentos em contrário apresentados foi a dificuldade em reunir os estudantes, pois alguns alunos realizam atividades extracurriculares em seu tempo livre e outros teriam dificuldades no deslocamento para a escola; além disso, não havia espaço disponível para a realização das atividades, já que a unidade não conta com salas ociosas e a Sala de Leitura não comporta grande contingente de alunos. Ademais, qualquer iniciativa do tipo descaracterizaria o contexto da turma a ser observada junto à abordagem pretendida, permitir reflexão na prática. Diante do exposto, a Banca se convenceu da necessidade de desenvolver a pesquisa do modo já engendrado.

A investigação aconteceu entre o fim de setembro ao início de dezembro de 2018, perfazendo 10 (dez) semanas, um pouco menos do que havia sido programado inicialmente.

4.2. Entre instrumentos de pesquisa, táticas, estratégias indícios

Após reorganizar as etapas da aplicação didática, chegamos ao quadro de seguinte, que aponta as atividades realizadas no âmbito de nossa pesquisa. Ao lado da descrição das atividades, indicamos o período da pesquisa em que elas ocorreram.

Quadro 1 – Aplicação de atividades, incluindo a sequência didática

PERÍODO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Setembro	Preenchimento de questionário , com o objetivo de conhecer os usos das redes sociais pelos alunos.
Outubro	Observação participante da postura dos alunos como usuários do <i>Twitter</i> na escola.
	Roda de leitura dos <i>tweets</i> dos alunos, observando, sem sistematização, os gêneros em que os textos foram escritos.
	Início da sequência didática , por meio de rodas de leitura feitas no pátio da escola, privilegiando textos narrativos, usando como suportes livros da Sala de Leitura e dispositivos móveis.
	Roda de leitura, em sala de aula, de micronarrativas.
Novembro	Produção de fotografia (ou seleção de imagem já capturada) que apresente uma cena presenciada pelo estudante ou cenário visitado por ele.
	Produção escrita de microconto, preferencialmente baseadas nas fotografias capturadas. A atividade se desenvolveu por três semanas, durante a rotina das aulas de Língua Portuguesa.
	Roda de leitura crítica dos textos, em duplas ou grupos, com síntese por escrito.
Dezembro	Leitura das produções e conversa sobre a experiência.
	Seleção dos textos para a coletânea.

Fonte: Acervo da Pesquisa (2018).

Assim que a pesquisa foi autorizada, iniciamos a aplicação dos instrumentos. O primeiro deles foi um questionário, elaborado por meio do *Forms*, recurso gratuito do *Google Docs*. O questionário continha 11 (onze) perguntas, das quais apenas uma era opcional. As respostas, em sua maioria, eram obtidas por meio de múltipla escolha ou caixa de seleção.

Organizamos a consecução da atividade para que fosse realizada dentro da rotina escolar, uma vez que a função de professor exige o cumprimento de práticas típicas da educação básica, que resultam, invariavelmente, em avaliações e notas bimestrais – mais um desafio de realizar pesquisa-ação. Lado a lado com as

atividades “tradicionais”, planejamos desenvolver habilidades concernentes ao ano de escolaridade, mas por meio de metodologia diferenciada.

A Escola Municipal Ary Barroso dispõe de banda larga, mas nem sempre navegamos na velocidade contratada. O serviço atende apenas aos computadores da secretaria, sala dos professores e os portáteis, de uso funcional. Estudantes e funcionários não têm acesso à rede da escola em equipamentos pessoais – realidade vivida por apenas 9% das escolas urbanas brasileiras (TIC Educação 2017) .

A unidade possui um Laboratório de Informática que está subutilizado. Nele, faltam máquinas potentes e profissionais que atuem na dinamização de práticas e para fazer manutenção do espaço e equipamentos. Os computadores portáteis, disponíveis para preenchimento do diário de classe, carecem de atualização (e alguns servem apenas para organizar documentos ou preparar arquivos para as aulas). Apesar de acreditarmos que deveria haver verba institucional destinada ao reparo dos equipamentos, não existe nada do tipo nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Além disso, não podemos desconsiderar que no Rio de Janeiro há leis proibitivas do uso de aparelho eletrônico em sala de aula¹⁵. Consideramos que a medida é importante para restringir o uso excessivo, inadequado e até abusivo de equipamento eletrônicos, já que casos de *cyberbullying*¹⁶ são frequentes entre a população jovem, como as ocorrências de *sexting*¹⁷.

Nesse ponto, percebemos a existência de entraves que embotam o uso da tecnologia nas escolas, sobretudo as públicas: a baixa conectividade, o sucateamento das máquinas e a proibição do uso de telefone celular.

Ao considerar questões como essas no princípio da pesquisa, lembramo-nos de algumas contribuições trazidas por Certeau (1998) ao campo da educação. O francês estudou, nas ciências humanas e sociais, as práticas cotidianas do homem comum como reveladoras de um modo peculiar diante de diferentes situações. O

¹⁵ Lei Municipal do Rio de Janeiro, nº 4734/08, como mencionado na nota de rodapé, à página 17.

¹⁶ O cyberbullying é uma prática de intimidação, humilhação e atitudes agressivas, intencionais e repetitivas no universo virtual. (SAFERNET, 2010).

¹⁷ “Sexting é um exemplo de uso da Internet para expressão da sexualidade na adolescência. É um fenômeno no qual os adolescentes e jovens usam redes sociais, aplicativos e dispositivos móveis para produzir e compartilhar imagens de nudez e sexo. Envolve também mensagens de texto eróticas com convites e insinuações sexuais (...)” (SAFERNET, 2018?).

novo prisma de observação buscava sentidos nos fazeres dos que vivem na sociedade de consumo, que envolvem cultura, economia e política frente à ordem social vigente.

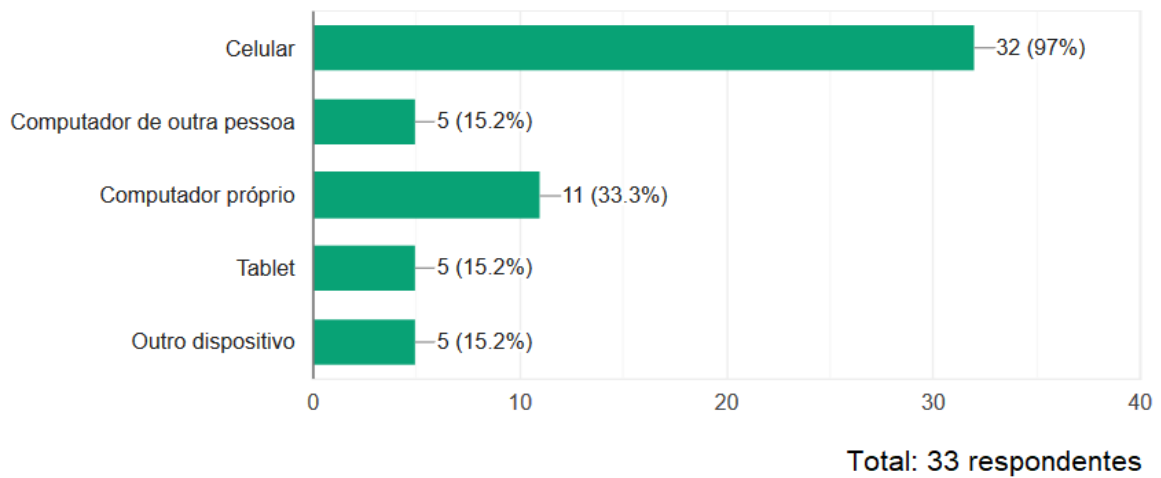
Seus postulados se organizaram a partir de conceitos como *culturas populares, artes de fazer, consumo, bricolagem, estratégias e táticas*. Transpondo os dois últimos termos para a abordagem que nos leva à análise, podemos dizer que Certeau provoca-nos a pensar a escola como um *espaçotempo* ocupado por estratégias (lugares de poder, lugares teóricos, lugares físicos onde as forças se distribuem) e táticas (hábil utilização do tempo, ocasiões que se apresentam e os jogos que introduzem nas fundações de um poder/saber)” (SILVA et al, 2011, p. 72)¹⁸. Um lugar de disputas entre o real, o idealizado e o possível.

Ao planejar as etapas da pesquisa, consideramos fazer uso do laboratório de informática da unidade escolar, espaço existente em 57% das escolas urbanas brasileiras (TIC Educação, 2017), como a investigada por nós. Porém, assim que percebemos o sucateamento desse espaço, reelaboramos as estratégias de investigação, de modo a garantir a viabilidade do estudo. Logo lançamos mão de táticas frente aos problemas de ordem operacional que encontramos.

Sem dispor de equipamentos para uso simultâneo, oferecemos um *notebook* da escola (que normalmente é utilizado apenas por professores) e dois *tablets* da professora-pesquisadora, que seriam operados em revezamento pelos estudantes. Mas apenas isso não comportaria a aplicação dos instrumentos. Assim, argumentamos junto à Direção sobre a necessidade de os estudantes usarem seus *smartphones*. Para isso, ancoramo-nos nos dizeres da Lei Estadual do Rio de Janeiro, nº 5222/08, que permite o uso dos aparelhos com fins pedagógicos. Afinal, não se pode ignorar que a maior parte da população acessa a Internet por dispositivo móvel, inclusive os atores da pesquisa, como vemos a seguir.

¹⁸ Certeau, em seus estudos, toma de empréstimo do modelo polemológico, ou seja, da guerra, os conceitos de *tática* e *estratégia*, para explicar os procedimentos relacionados às práticas cotidianas, seu objeto de análise (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016).

Gráfico 2 – Dispositivos para acesso à Internet



Fonte: Acervo da Pesquisa (2018).

A resolução do problema da conectividade revela emprego de outra atitude que consideramos *tática*. Conforme dissemos, o acesso à rede na unidade escolar não é oferecido em aparelhos pessoais. Ainda não possuímos política pública que dê conta de democratizar o acesso à Internet, necessidade apontada por Pretto (2006) como peça-chave para que as pessoas tenham possibilidade de se organizar socialmente de outro modo. No caso de estudantes de nível básico, consideramos o uso da rede, para diferentes fins, como meio de produzir relações horizontais na escola, pois

A hierarquia e a verticalidade, próprias de uma certa cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e as pedagogias contemporâneas favorecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, em virtude, basicamente, do seu funcionamento em rede. Ter-se ia o que se pode chamar de profundidade horizontal em inter cruzamentos incessantes, com momentos de verticalidade relativa, intercambiáveis. Os processos pedagógicos, tendo uma centralidade instável, permitem que os implicados nesses processos atuem de forma diferenciada ao longo de todo o tempo. O centro se desloca, movimenta-se incessantemente, ora sendo ocupado pelo professor, ora pelo aluno, ora por outros envolvidos ou mesmo por um elemento físico. (PRETTO, 2006, p. 28)

Apesar de não oferecer conectividade à rede a professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, a rede de ensino à qual o cenário da pesquisa pertence trouxe importantes colaborações no campo das políticas públicas de fomento à mídia-educação – como veremos linhas à frente.

A MultiRio foi criada em 1993, como empresa municipal de multimeios, objetivando “promover ações em diferentes meios tecnológicos articuladas com a política pública municipal de educação do Rio de Janeiro” (MULTIRIO, 2018). Suas

produções estão disponíveis em várias plataformas e incluem séries audiovisuais e radiofônicas, animações, jogos, reportagens, artigos, jornais, revistas e livros. Desde sua fundação, a MultiRio mostrou-se preocupada em difundir não apenas o consumo de seus produtos, mas ensejar a cultura criativa, consciente de que novas tecnologias da informação e comunicação “contribuem para o desenvolvimento da ação docente e para a ampliação do acesso a conteúdos e práticas diversos pela comunidade escolar” (PCRJ, 2019).

O Programa de Informática Educativa da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro foi lançado oficialmente em 2001, embora algumas unidades escolares já tivessem acesso a equipamentos por iniciativas particulares. Inicialmente, o programa previu a “instalação de infraestrutura física e lógica nas escolas, através dos laboratórios de informática, bem como a capacitação de professores e o desenvolvimento de metodologias específicas” (SME-RJ, 2019?). Outras ações para uso da tecnologia na sala de aula, tanto em nível técnico quanto operacional, surgiram, como o projeto Educopédia (mencionado na introdução desta dissertação), que gerou a instalação de projetor de vídeo ligado a *notebook* e equipamento de áudio, nas salas de aula dos ginásios.

As Salas de Leitura surgiram em 1985, como alternativa aos antigos “espaços de multimeios e bibliotecas escolares” (RIO DE JANEIRO, 2007). Seu acervo é composto por livros de literatura, revistas, DVD e outras mídias, adquiridos principalmente por meio de ações institucionais da SME-RJ e do MEC, e seu principal objetivo é a difusão da leitura literária. Em 1992, foram criadas 30 Salas de Leitura Polo, responsáveis por coordenar o trabalho realizado nas Salas de Leitura Satélites, como se chamam os equipamentos culturais presentes nas demais escolas da rede.

Como política pública específica para a formação de leitores, em 2009 criou-se o programa Rio, uma cidade de leitores (PCRJ, 2010), com o objetivo de ampliar as ações das Salas de Leitura para além do espaço físico das escolas, bem como capacitar os profissionais envolvidos, sobretudo o professor – que passou a receber, bimestralmente, títulos para compor seu acervo bibliográfico pessoal. A última distribuição do programa ocorreu em 2015.

As iniciativas mencionadas ajudaram a difundir a cultura da pesquisa sobre tecnologia educacional na rede municipal e muito contribuíram para que fosse gerado o interesse pela investigação que por ora narramos.

Para realizar as atividades da pesquisa, os alunos puderam utilizar seus *smartphones* para acessar a rede, munidos de serviço de internet móvel de sua operadora. Cerca de 40% dos estudantes procederam dessa maneira. O percentual restante fez uso do *notebook* e dos *tablets*, cuja conectividade foi provida por recursos próprios da professora-pesquisadora, que compartilhou seu pacote de Internet pessoal com esses dispositivos e mais cinco aparelhos de alunos que não tinham conexão.

Havia duas maneiras de acessar o formulário: pelo endereço veiculado nos dispositivos cedidos aos alunos e por meio de um QR Code, impresso em uma ficha.

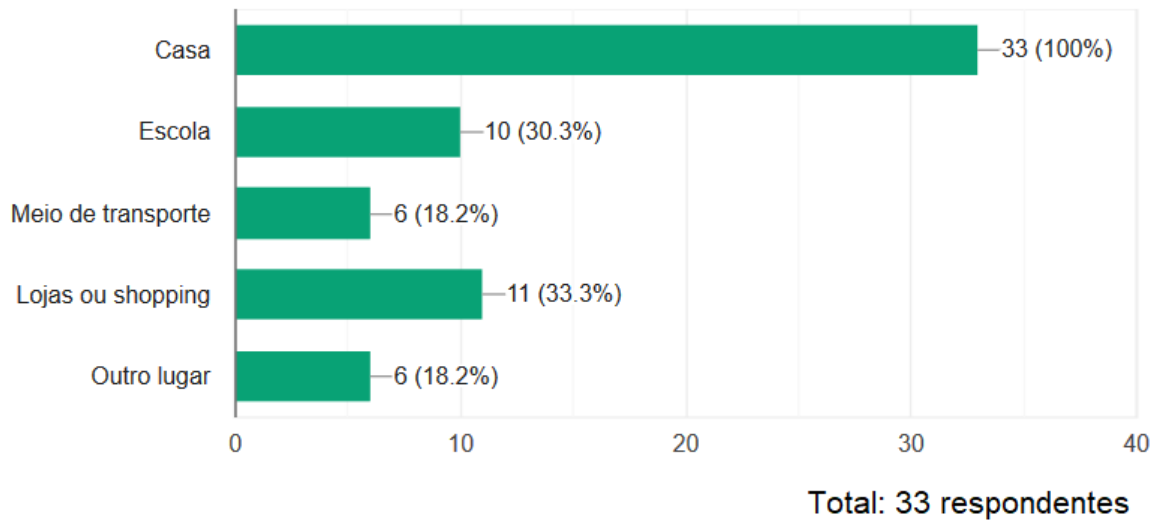
O QR Code foi definido por Garcia *et al* (2018) como um código de barras bidirecional, cuja decodificação é feita com o uso de câmera fotográfica de um *smartphone*, conectada a um aplicativo leitor do código, que escaneia a imagem e a converte rapidamente em um *link*. Para os autores, esse tipo de código está se tornando comum para acessar conteúdo extra de museus e outras instituições culturais, participar de promoções comerciais, veicular propagandas e filmes, e já vem sendo usado com sucesso na educação, por conta do potencial de armazenamento de informações. Optamos por oferecer essa modalidade de acesso ao questionário por causa da funcionalidade do *smartphone* – no qual não era necessário digitar nada, apenas fotografar.

Links ou QR Codes acessados, questionários preenchidos.

Nos gráficos seguintes¹⁹, observamos que navegar pelo ciberespaço é uma atividade disseminada nos ambientes em que os atores circulam, sobretudo em suas residências – que contam, quase à totalidade, com banda larga, também bastante utilizada por eles quando contam com esse tipo de serviço oferecido gratuitamente.

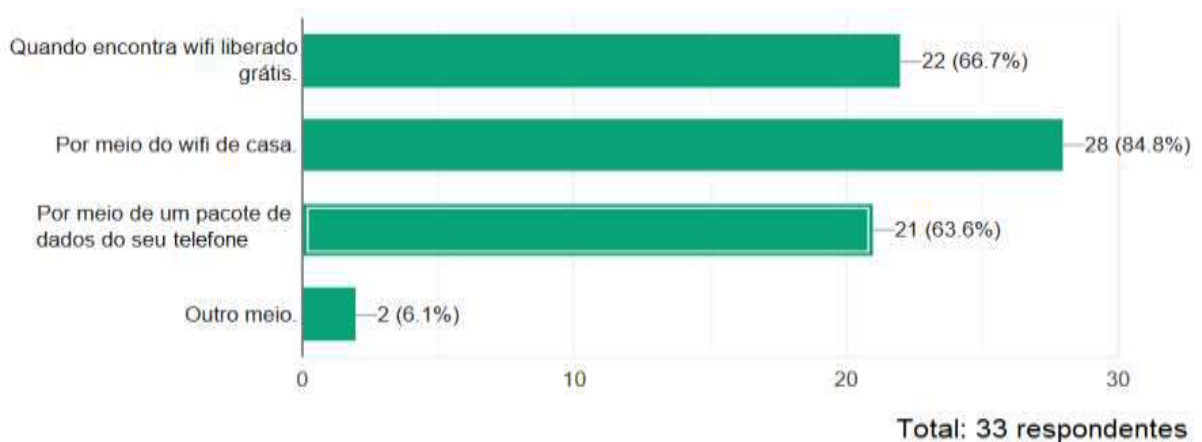
¹⁹ As perguntas que geraram os gráficos desta página tinham como esquema de resposta a caixa de seleção, que permite marcar mais de uma opção. Deste modo, objetivamos ampliar os conhecimentos acerca das situações investigadas.

Gráfico 3 – Locais de acesso à Internet



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Gráfico 4 – Contextos de conexão com a rede



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

A comparação entre os itens dos gráficos, que são complementares, indica que algumas respostas ao questionário podem não revelar a realidade. Afinal, se 63% dos alunos possuem pacote de dados, deveríamos esperar que o acesso à Internet na escola ultrapassasse os 30% respondidos. Deste modo, há indícios de que os alunos podem omitir o uso da rede na escola por conta de proibições ou julgamentos de diferentes naturezas – do professor que não “deixa mexer no celular na aula”, da mãe que reclama porque o filho passa muitas horas diante do aparelho, da sociedade como um todo, que muitas vezes associa o uso jogos no celular, por exemplo, à prática de atos hediondos ou comportamentos julgados inadequados (ALVES; TORRES, 2017).

Figura 5 – Aluno preenchendo o questionário



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

O preenchimento do questionário durou três aulas, até que se completasse o total de participantes voluntários – 33 (trinta e três) respondentes, 89,1% dos atores da pesquisa. Consideramos a participação expressiva e as primeiras respostas, indícios de que navegar na Internet é, hoje, essencial para os estudantes, tanto na escola quanto em outros ambientes, domésticos ou públicos – o que revela a necessidade de se qualificar o letramento digital que as práticas interativas exigem.

4.3. Nos contextos do letramento digital

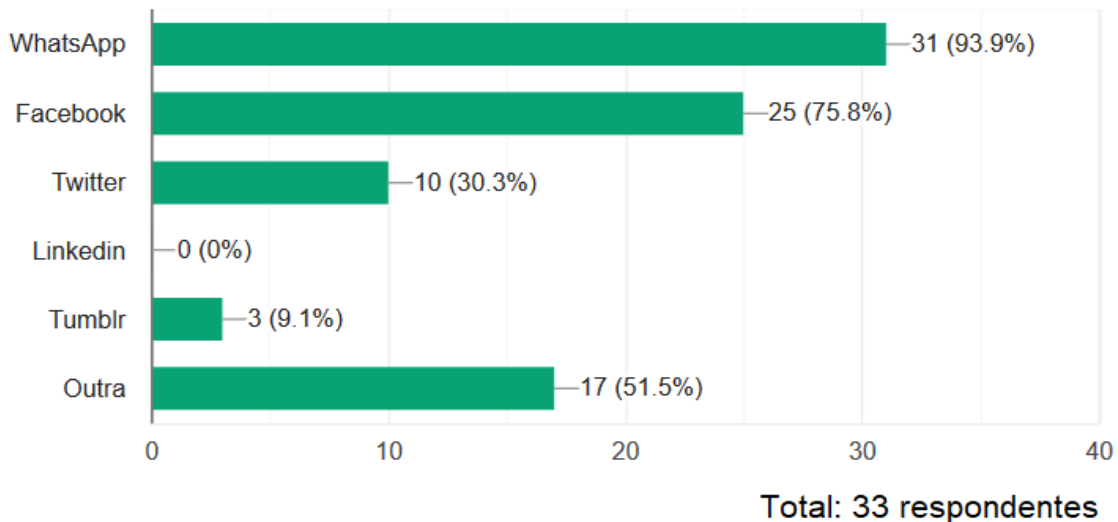
A pesquisa planejava navegar por uma rede social popular e de fácil utilização, considerando que adolescentes são usuários frequentes desses espaços. O questionário mostrou que todos os respondentes têm perfis nas redes. A questão 7 (sete) objetivava conhecer em que redes esses alunos trafegam.

Os respondentes podiam marcar mais de uma opção, pois o estilo de resposta era “caixa de seleção”. Houve grande número de respostas para o termo “Outra”, embora isso não tenha colaborado para a análise, uma vez que não era possível especificar a opção. Talvez devêssemos ter oferecido a possibilidade de

descrever a alternativa, para conhecer uso de outras plataformas. Isso revela as omissões que um instrumento como esse, de cunho quantitativo, pode apresentar.

Descobrimos que o Twitter, *microblog* no qual planejamos o exercício da escrita, fosse usado por 30% dos respondentes. Logo, percebemos que adentrar o universo da produção de *tweets* não seria um caminho de tão difícil percurso.

Gráfico 5 – Redes sociais usadas pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Embora tivéssemos criado expectativas acerca de algumas questões, já que os respondentes fazem parte do cotidiano da professora-pesquisadora, observamos respostas surpreendentes, sobretudo as que demonstram os níveis em que os alunos exercem práticas de cultura digital.

Assim que os questionários foram preenchidos, iniciamos a incursão na plataforma. Aos poucos, conhecemos os recursos e os limites de uso. De acordo com os Termos de Serviço²⁰, para ser usuário do Twitter é preciso ter pelos menos 13 (treze) anos de idade. Como apenas 27% dos alunos se enquadravam nessa condição, orientamos que estes realizassem o *download* do *app* em seus *smartphones*, caso não tivessem. Não foi preciso tutorial. Orientou-se que os alunos conectassem suas contas pessoais – que perfizeram total de 13 estudantes. Nos demais casos, usando os *tablets* e *notebook*, oportunizamos o acesso ao microblog por meio dos perfis coletivos que criamos especialmente para fins da pesquisa: @1701_perfil2 e @1701_perfil3, que se juntariam ao @1701_emab, criado no começo do ano. No geral, trabalhou-se em duplas.

²⁰ Na página dos Termos de Serviço, o Twitter disponibiliza uma cópia digital do contrato de usuário.

Grosso modo, os alunos já conheciam a plataforma, pois em fevereiro de 2018 participamos de um Twittaço Literário²¹. O primeiro *tweet* serviu de ponto de partida para a ação. A partir dele, conversamos sobre a escritora Roseana Murray, a homenageada da vez, e buscamos na Sala de Leitura da escola seus livros. Fizemos uma roda de leitura e, em seguida, os alunos escreveram seus *tweets*.

Figura 6 – Tweets de fevereiro



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Enquanto se escrevia, a turma acompanhava pelo projetor. Os *tweets* opinaram sobre obras da escritora ou destacaram trechos de seus livros, em gêneros que os próprios autores determinaram. Orientou-se que a postagem fosse assinada, para que se registrasse a autoria, já que usávamos um perfil coletivo. Explicou-se também sobre a necessidade de usar a hashtag #RiodeLeitores, que permite a indexação dos textos, o que constitui a essência do Twittaço.

Navegamos outras vezes pela plataforma, apenas como leitores. Em setembro, retomamos as atividades, com o acréscimo da função de escritores em nossas práticas. Ao trabalharmos em duplas, por meio dos diferentes dispositivos, um deles projetado, incluímos a turma inteira na atividade. Não poderia ser diferente, se o que buscamos foi um trabalho colaborativo.

O envolvimento de todos na atividade pode ser observado nas imagens, que mostra os seguidores do usuário @1701_emab (estudantes; professora-pesquisadora; @turma1701_perfil2 e @turma1701_perfil3; dois poetas, sugeridos pelos alunos; coletivos poéticos; e dois perfis populares entre os estudantes).

²¹ O Twittaço Literário é uma iniciativa da SME-RJ para homenagear um escritor ou falar sobre livros, em um dia de mobilização de toda a Rede (RIOEDUCA, 2017).

Figura 7 – Perfis seguidos por @1701_emab



Fonte: https://twitter.com/1701_emab/following

Aos poucos, os estudantes foram se habituando aos recursos da plataforma, a partir da leitura da página “Usando o Twitter” (TWITTER, 2019): escrever e apagar tweets, saber que não se pode editá-los, usar hashtags, retuitar, citar um usuário, seguir páginas, comentar um *tweet*, seguir usuário, entre outras funcionalidades. Alguns se assenhoraram facilmente das funcionalidades, enquanto outros tiveram dificuldades em questões que julgávamos de fácil resolução, como busca de perfis, por exemplo.

Deste modo, por meio da atividade, vislumbramos situações parecidas com as descritas na pesquisa de Livingstone (2011), que ao narrar os contextos de sua investigação, percebeu

uma série de desafios que correspondem a fases, de dificuldades de acesso iniciais com o hardware a competências mais complexas, interpretativas e avaliativas envolvendo conteúdos e serviços que são abarcados de maneiras distintas (ou inscritos socialmente) na tecnologia ou texto. (LIVINGSTONE, 2011, p. 20)

Os desafios descritos acima são semelhantes àqueles vividos pelos que estão se apropriando da leitura, no período de alfabetização: aos poucos começam a identificar letras e outros códigos, palavras e sentenças, não necessariamente nessa ordem; observam a direção da escrita; aprendem a destreza dos movimentos do lápis ou a habilidade de digitar uma tecla, se usarem o computador; vão reconhecendo os gêneros; escrevendo de modo espontâneo ou dirigido. Até que, de fato, assenhoram-se do código escrito, do qual fazem uso em muitas situações ao longo de sua vida, lendo ou escrevendo. Descrevemos, assim, o processo de alfabetização pela perspectiva do letramento, termo amplamente difundido por Soares (2002).

A respeito do tema, de forma geral, Livingstone (2011) fala em literacidade, “um conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal” (2011, p. 13). Na seara dessas habilidades, não se pode desconsiderar as situações vivenciadas em meio eletrônico, a literacidade na Internet, que

pode ser diferenciada de outras formas de literacidade na medida em que habilidades específicas, experiências, textos, instituições e valores culturais associados à internet se diferenciam daqueles associados ao impresso, audiovisual e outras formas de comunicação. LIVINGSTONE, 2011, p. 20)

Compreendemos que praticar a escrita em suporte eletrônico requer, inicialmente, a mesma habilidade necessária para os usuais exercícios quirográfico e tipográfico: dominar as competências de leitura e escrita. Some-se a essa faculdade ser um hábil usuário de Internet e dos recursos da plataforma em questão. Soares (2002) fala sobre “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (p. 151). Ou seja, o *letramento digital*.

Se não houver domínio das habilidades de leitura e escrita, não há letramento. Se o indivíduo for capaz de operar práticas com o escrito mas não souber usar essas competências em meio eletrônico, devido a desconhecimento de natureza operacional, não é possível existir letramento digital.

4.4. “Gosto de ler as opiniões de outras pessoas”

Antes de tratar do objeto central da investigação, consideramos pertinente analisar alguns apontamentos feitos pelos alunos, nos quais percebemos o que os atores pensam sobre as redes sociais e a escrita.

A questão número 10 (penúltima), “Relembre uma coisa positiva que você vivenciou ao navegar na Internet/ redes sociais”, era obrigatória e foi respondida pelos 33 participantes do questionário. A resposta seria registrada como parágrafo, o qual poderia relatar as situações vivenciadas ao se navegar em quaisquer páginas da Internet, como *blogs*, sites, além de redes sociais ou outras plataformas.

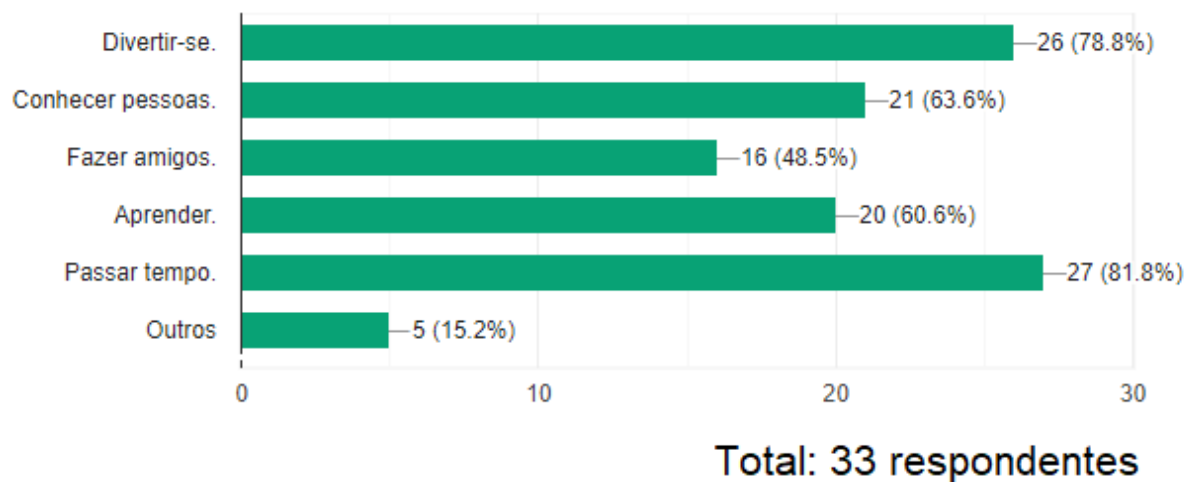
Quadro 2 – Situações positivas vividas na Internet
(Texto revisado ortograficamente.)

Ficar mais feliz quando estava em um momento ruim.	Uma vez eu falei com a minha dinda de muito longe.
Ver um vídeo muito engraçado.	Rir de memes quando eu fico triste.
Quando eu vejo um vídeo.	Jogar.
Ver <i>memes</i> .	Organizar minha festa.
Ver uma mulher pedir ajuda da Bruna Marquezine e ela ajudar.	Quando eu compartilho fotos do momento que eu vivi.
Fazer ligação para meus amigos.	Conhecer amigos.
Dar parabéns aos meus amigos que não estão próximos.	Revi uma foto antiga e me diverti muito com essa lembrança.
Fazer vários amigos.	Procurar tarefas para estudar para as provas.
Aprender diversas coisas em sites e páginas.	
Ouvir uma música divertida.	Aprender.
Uma vez eu não conseguia entender as matérias da minha escola e através do WhatsApp minha mãe me explicou tudo em que eu tinha dúvida.	Eu aprendi coisas que muitas vezes não sabia ou não tinha curiosidade e hoje isso ampliou o meu conhecimento.
Conheci os meus melhores amigos de hoje através do Twitter.	Eu encontrei no Facebook um amigo que não via há muito tempo.
Ler postagens divertidas.	Diversão.
Ver lembranças de fotos minhas com a minha família.	Vi uma campanha sobre dar cachorrinhos.
Ler postagens sobre curiosidades e vídeos educativos, por exemplo, ideias de artesanato, receitas, moda, etc.	Gosto de ler as opiniões de outras pessoas por meio de vídeo/sites para concluir a minha opinião.
Conversar com meus amigos.	Quando criei o Facebook.
Receitas.	

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Como vemos, as respostas mencionam desde o contato com amigos, passando por questões particulares e situações que denotam diversão. Destacamos três temáticas predominantes no quadro de respostas: em primeiro lugar, os alunos relatam situações que envolvem *entretenimento*; a segunda temática valoriza os tópicos *conhecimento e aprendizagem*; já a terceira trata de *relações afetivas*. Os temas citados pelos alunos corroboram o se respondeu na questão 9, que apresentava opções para escolha, podendo fazer mais de uma marcação.

Gráfico 6 – Utilizações das redes sociais pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

As respostas indicam que os alunos veem as redes sociais principalmente como meio de se divertir e para passar o tempo. Porém, os respondentes já reconhecem que o recurso pode servir para estudar e aprender, o que mostra um avanço de perspectiva. Em paralelo, ainda reside fortemente a ideia de que as redes sociais funcionam como palco de relações humanas mediadas pela tecnologia, resposta de mais de 60%, embora se observe também que os respondentes não entendem como sinônimos os atos de “conhecer pessoas” e “fazer amigos”, indício de que as relações sociais podem estar mais amadurecidas, tal como o desenvolvimento psíquico e biológico dos estudantes.

A última pergunta do questionário, “Se você quiser, relate uma coisa NEGATIVA que você ou alguém que você conhece vivenciou ao navegar na Internet ou pelas redes sociais”, permitia preenchimento opcional. Apesar disso, destacamos que houve 26 (vinte e seis) respostas, das quais descartamos 4 (quatro), por se

tratarem de comentários impertinentes à pergunta. O saldo de participação per fez 59,4% do total de atores da pesquisa.

Quadro 3 – Situações negativas vividas na Internet
(Texto revisado ortograficamente.)

Quando minha irmã comprou uma roupa pela Internet, ela passou o cartão e não chegou a compra.	Minha amiga entrou em um site de compras, comprou um negócio e o negócio veio quebrado.
Ser hackeado em uma rede social.	Pessoas desconhecidas pedindo nudes.
Hackers.	Hackearem seus dados e fingirem ser você,
Vírus e palavras negativas.	Ver uma mulher batendo na sua filha pequena.
Encontrei coisas impróprias (sem querer).	Ver a tragédia do Museu Nacional.
Brigas sobre política, assuntos da mídia, famosos, etc.	Muitas vezes já ocorreram assédios e palavras malditas.
Hackers.	Brigas sobre política.
Comentários maldosos.	Agressões verbais.
Ser hackeado.	Conhecer como é a política do Brasil.
Quando as pessoas ficam falando mal de outras ou de mim pelas costas.	Minha amiga sofreu bullying e preconceito virtual na rede social Twitter.
Imagem inadequadas.	Bullying.

Fonte: Acervo da pesquisa (2018)

Analisando as respostas, percebemos três temáticas predominantes: roubo de dados, acesso a conteúdo indesejado e bullying. Cinco alunos relatam ter sido *hackeados* e como o fato de alguém ter se passado por eles os incomoda. Notemos também a preocupação do respondente que disse “Encontrei coisas impróprias (sem querer)”. O uso da expressão entre parênteses “sem querer” pode indicar a necessidade de assegurar que o conteúdo, qualificado como impróprio, foi acessado involuntariamente – o que o eximiria da culpa por haver tido contato, provavelmente, com pornografia ou exposição a violência –, talvez por conta de orientação familiar e/ou religiosa. Observam-se também relatos de abuso e assédio, além de agressões verbais na rede, como relatado por três alunos.

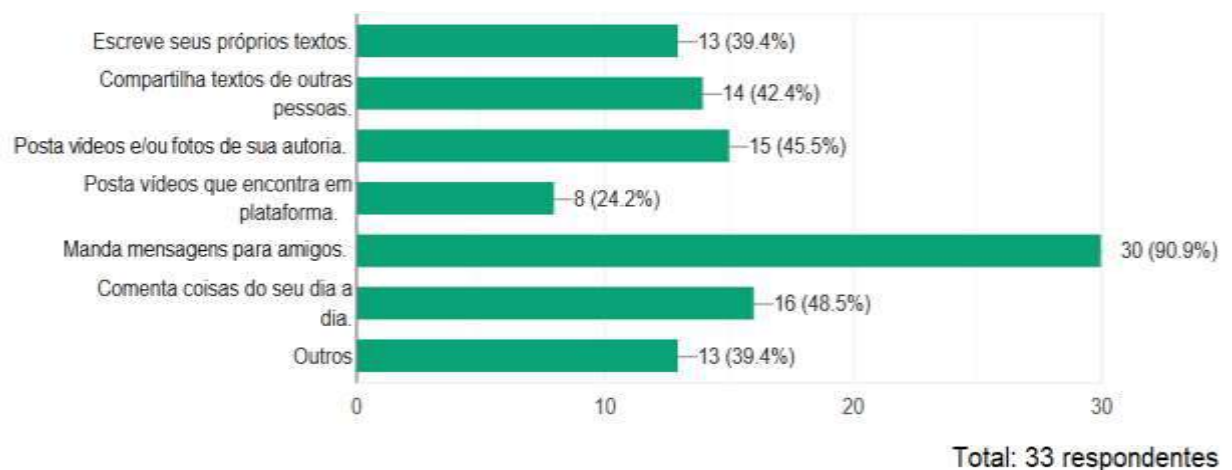
As respostas ao questionário desta investigação vão ao encontro do que diz a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2017, sobre os incômodos que crianças e adolescentes citam como habituais em sua rotina de usuários de Internet:

1. Risco de conduta: o modo como as pessoas se comportam na rede, como dar apelidos, mostrar desrespeito, falar palavrão, se expor, fazer bullying, entre outros;
2. Risco de conteúdo: temas ou cenas fortes, como, conteúdo inadequado para crianças, cenas de exorcismo ou de acidentes, entre outros;
3. Percepção de sexo: cenas de sexo, de pessoas nuas, pornografia, entre outras;
4. Risco de contato: contato ou assédio de pessoas estranhas, ou indesejadas, ou adultos desconhecidos;
5. Percepção de violência: agressão física, maus tratos, assassinato, entre outros. (EISENBERG, STOBÁUS, DUARTE, ARAUJO, 2018, p. 85).

As vozes dos atores da pesquisa, reunidas no quadro 3, são indícios bastante importantes de que precisamos insistir em campanhas de educação digital, a fim de orientarmos melhor nossos jovens sobre os cuidados ao navegar pela rede, conscientes de que aqueles que interagem mais com (e no) ciberespaço aproveitam mais as oportunidades *on line* ao passo que encontram mais riscos também (LIVINGSTONE, 2011).

Em relação ao que os alunos pensam sobre a escrita, escolhemos analisar as respostas à questão 8, que objetivava conhecer quais ações os estudantes executam quando acessam as redes sociais. Como respostas, oferecemos o estilo caixa de seleção, para a marcação de mais de um item.

Gráfico 7 – Ações realizadas nas redes sociais



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

A opção mais escolhida pelos respondentes considerou o uso de redes sociais para mandar mensagens para os amigos, revelando a força do potencial comunicativo que Facebook, Whatsapp e outras estruturas *on line* contêm. Porém, se nos ativermos à opção “Escreve seus próprios textos”, perceberemos que esta

abarca indiretamente outras, como a terceira, a quinta e a sexta. Mas não observamos essa aproximação nas respostas dos alunos, o que indica dificuldade em reconhecer mensagens, comentários, fotos, imagens, memes e vídeos autorais como textos. Afinal, as produções citadas têm sentido(s), atendem a finalidades comunicativas distintas, são representados por códigos. Porém, provavelmente, o conceito de texto que impera para muitos é a produção escolar, a redação.

Quando elaboramos esse item do questionário, tencionávamos descobrir que atividades realizadas pelos estudantes denotavam habilidades com o texto em sua modalidade escrita e, principalmente, reconhecer-se como autor de conteúdo, em diferentes linguagens. Durante e depois da análise dos dados, percebemos que talvez devêssemos ter oferecido como resposta a opção “texto curto” em vez da caixa de seleção, a fim de conhecer mais outras práticas digitais realizadas pelos alunos.

4.5. A escrita dos primeiros textos

Houve três momentos de escrita propriamente dita durante a aplicação dos instrumentos: o primeiro aconteceu quando se experimentou a plataforma, em escrita livre; a seguinte gerou os textos, cujo processo de produção foi documentado também por captura de áudio; e a última se constituiu pela crítica às produções feitas no segundo momento. Por ora, trataremos do momento inicial.

O primeiro *tweet* foi escrito por uma aluna que se habilitou a tal função, no período de experimentação da plataforma, o que rendeu a observação participante. Lembramos que esse momento aconteceu após os alunos navegarem livremente pelo Twitter, lendo e comentando as postagens dos perfis seguidos. Antes de digitar seu texto, Júlia²² perguntou o que deveria escrever. Explicou-se que ela poderia escolher o gênero que melhor lhe conviesse, já que tínhamos lido vários *tweets* escritos em diversas modalidades. Os colegas sugeriram alguns, mas a aluna ainda se mantinha insegura.

²² Para contextualizar: Júlia é uma aluna bastante expressiva. Os textos produzidos por ela, tanto escritos quanto orais, normalmente demonstram vocabulário além do esperado para sua idade, 12 anos. A aluna enriquece as aulas com questionamentos e comentários pertinentes às situações e frequentemente opina sobre assuntos diversos com clareza. Não à toa, rapidamente aceitou o convite para inaugurar a escrita no perfil da turma. Julgamos este relato pertinente pois, apesar de tecnicamente a aluna estar habilitada à função de “escriba”, encontrou dificuldades, como veremos.

A postura da aluna frente à tela em branco foi semelhante àquela em que o estudante se vê diante do papel, sem saber por onde começar. Tal atitude indica que a escola ainda condiciona os estudantes a, quase sempre, produzir uma escrita direcionada para servir a diferentes propostas, muitas vezes diferente das motivações de quem escreve. Quando o escritor se vê diante da possibilidade de escrever com liberdade, ainda que relativa, como Júlia, que está sendo observada pelos colegas e professora-pesquisadora, sente-se incapaz de produzir. Afinal, ela ainda não se reconheceu dentro do princípio básico que deve orientar todo o processo de escrita, definido por Geraldí (2003) como relação interlocutiva – a qual propõe que o autor defina os interlocutores de seu texto; tenha razões para dizer; tenha o que dizer; e escolha as estratégias para fazer seus registros (GERALDI, 2003, pp. 160-1604).

Diante da indecisão da aluna ao escrever, lembrei que o Twitter traz a pergunta “O que está acontecendo?” na caixa de escrita do *tweet*. Sugeri, então, que ela respondesse a essa pergunta, alertando para o fato de que a postagem não poderia ultrapassar o limite do texto – que podia ser medido em um círculo abaixo da caixa de postagem, cujo traçado fica de cor mais forte à medida que os caracteres são escritos. A partir disso, Júlia compôs seu texto, cuja reprodução aparece a seguir.

Figura 8 – Primeiro tweet da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

À medida que a aluna escrevia, demonstrava algumas incorreções de ordem coesiva, como ausência de maiúsculas iniciais e vírgulas, ao que a turma reagia vigorosamente, corrigindo os erros. Isso indica o quanto se pode ser rigoroso com a correção da escrita *do outro* – nesse momento, esqueceu-se que a escrita, embora operada por Júlia, era um produto coletivo. Outro aspecto a ser considerado é a preocupação dos alunos com a recepção do texto, pois ele seria publicado no perfil da turma e ficaria disponível a qualquer pessoa que acessasse o Twitter.

A preocupação excessiva com a correção demonstra que, embora se soubesse que a atividade não interferiria nas avaliações escolares, uma preocupação comum a estudantes, os alunos reconhecem na língua um sistema de regras a seguir – o que indica também a valorização da norma padrão como portadora de maior prestígio social, desprezando construções que agregam ao discurso certo tom de informalidade.

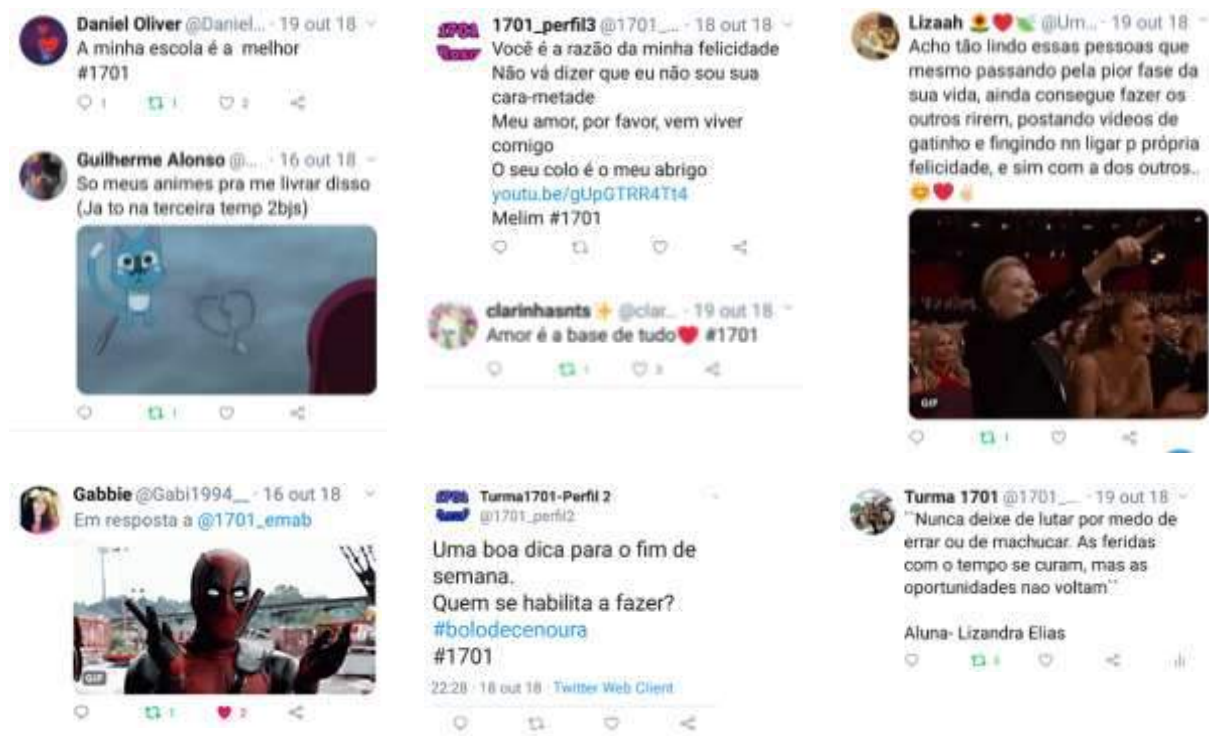
Ressalte-se que a preferência por tal variante linguística não foi enfatizada pela professora-pesquisadora no momento da escrita, mas é algo que a escola o faz em praticamente todo o tempo – embora se observe com frequência que publicações na Internet costumam conter desvios da norma culta, pois geralmente não passam por revisão, hábito normalmente associado a produções destinadas a cumprir funções escolares ou textos portadores de outras funções sociais.

Depois de concluir a escrita e revisá-la, Júlia enriqueceu o texto verbal com uma imagem animada, chamada *gif*, escolhida coletivamente. Os alunos fizeram questão de sugerir o acréscimo da imagem complementar e os primeiros comentários do tweet também se valeram desse recurso, indicando uma marca da multimodalidade discursiva, caracterizada por “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Nas aulas seguintes foram escritos outros *tweets*, que retuitamos no perfil coletivo principal (@1701_emab). A seleção que apresentamos mais adiante demonstra a variedade de gêneros que o *microblog* é capaz de suportar, ele próprio constituinte de um gênero em emergência, uma vez que nos tweets podemos reconhecer um propósito enunciativo, tuitar; certa estabilidade composicional, pois nos textos há elementos básicos como foto e nome do perfil, corpo de mensagem, data e hiperlinks para responder ou replicar; e ocorrências como *#hashtags* e

@menções, que evidenciam um estilo, apesar de sua natureza genérica (SILVA, 2013, pp. 72-75).

Figura 9 – Tweets diversos



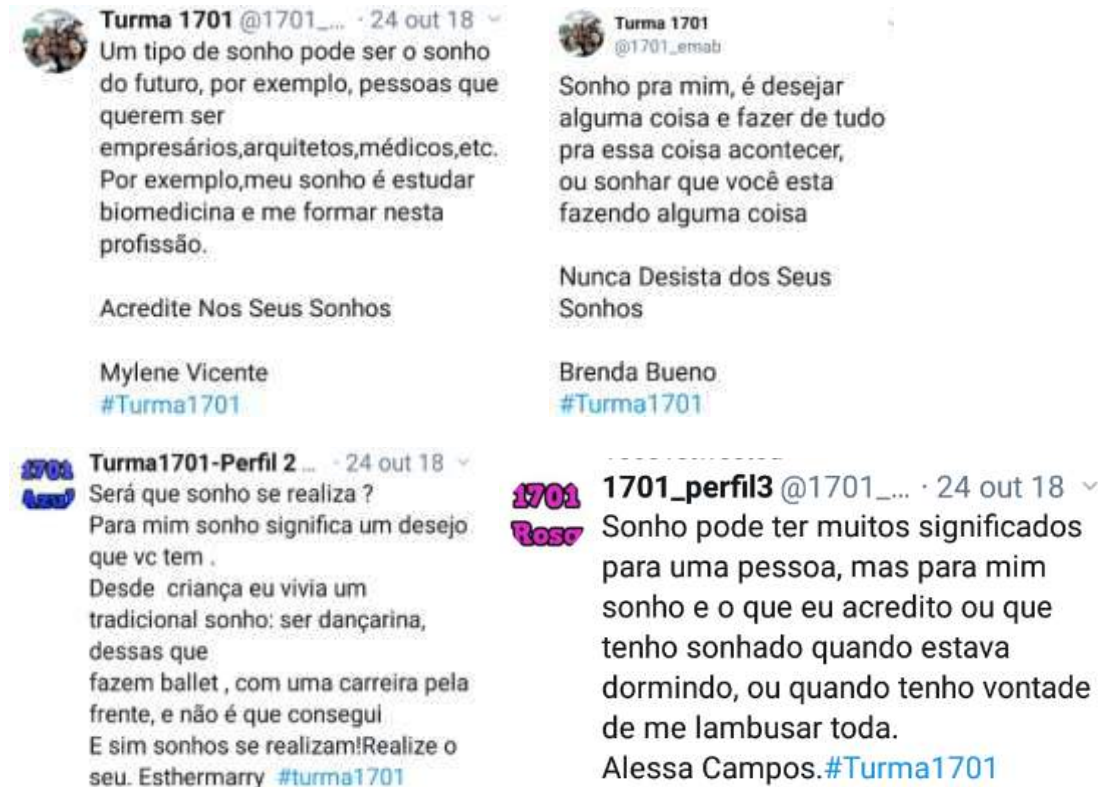
Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Encontramos desde mensagens pessoais a textos replicados, passando por *links* para conteúdo externo. As produções revelam que as composições foram feitas considerando-se o caráter multimodal da linguagem, indício da difusão de elementos audiovisuais na cultura contemporânea. Além disso, os textos variados revelam motivações diferentes na escrita, fruto dos contextos de produção. É importante destacar que, embora os alunos tenham sido orientados a escrever em uma plataforma, sabedores que seus textos seriam públicos, posteriormente lidos pela turma ou por quem mais desejasse, houve liberdade de escrita. Logo depois, escolhemos a hashtag #turma1701 para compor nossas produções, pois o termo anterior, #1701, encaminhava os navegantes para conteúdo de outras naturezas.

A pesquisa se deu na época de devolutiva da avaliação de produção escrita do 3º bimestre, que propunha a reflexão sobre o tema “felicidade” em um texto

narrativo²³. Muitos alunos escreveram seus *tweets* baseando-se nessa temática. Além dos textos sobre felicidade, surgiram outros que refletiam ou narravam sobre a temática da avaliação seguinte, sonhos, que fez parte do repertório de textos lidos pela turma. À medida que discutíamos oralmente, escrevia-se.

Figura 10 – Tweets temáticos: Sonhos

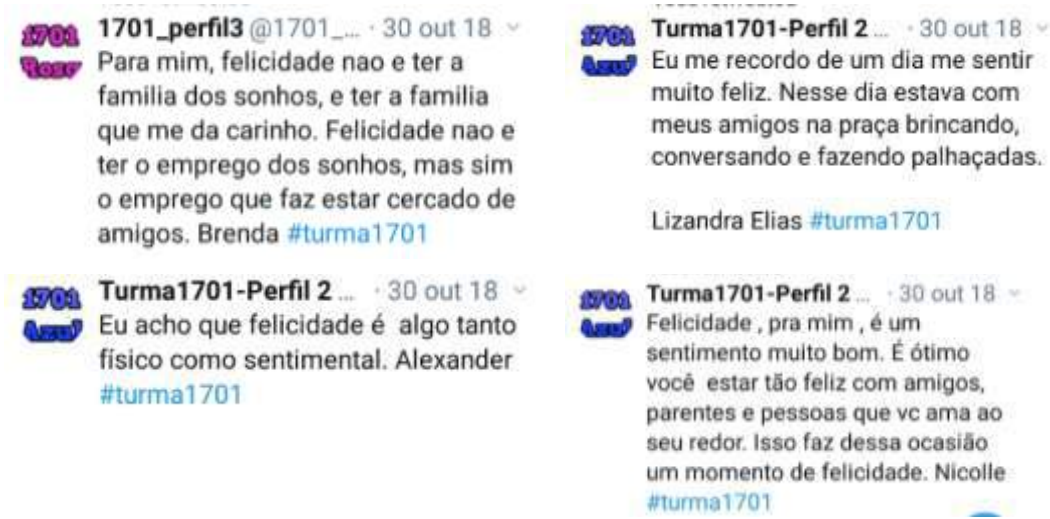


Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Os textos variaram de relatos pessoais, passando por monólogos dirigidos aos leitores, enfatizando o tom imperativo, como nos *tweets* de Mylene e Brend. Outros tentaram definir a palavra sonho, tomando como exemplo as diferentes acepções do vocábulo. O bloco de textos sobre felicidade apresenta construções composicionais semelhantes.

²³ Desde 2009, a SME-RJ promove provas bimestrais de escrita, variando temas ou gêneros. Inicialmente, escrevia-se sobre livros das Salas de Leitura. Há dois anos, as propostas se relacionam ao material institucional de Língua Portuguesa (SME-RJ, 2018a).

Figura 11 – Tweets temáticos: Felicidade



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Os textos indicam presença de relações interlocutivas, pois apesar de a origem dos temas residir em atividades escolares, dirigem-se a leitores determinados, como os colegas de classe, a professora-pesquisadora e qualquer internauta que acesse o indexador #turma1701; demonstram percepções individuais ou narram situações porque os autores passaram; revelam razões para dizer, já que sabem que o destino dos textos é a publicação na rede; e usaram-se estratégias adequadas para que a escrita se realizasse, como a escolha de palavras, a seleção de trechos e o estilo composicional.

Como penúltima etapa da observação participante, projetamos na sala de aula a página do perfil @1701_emab, fazendo a leitura de todos os *tweets*²⁴. Os alunos gostaram de se reconhecer como autores. A escrita de alguns mereceu avaliações dos colegas, alguns elogiando o estilo, outros duvidando da autoria. Foi interessante perceber que alguns alunos mais tímidos conseguiram registrar suas ideias nos textos, protagonizando ações na sala de aula, diferente de outros momentos das práticas escolares. Isso indica que o uso da tecnologia em sala de aula pode promover oportunidades de interlocução mediadas pelos recursos digitais.

Após a leitura, categorizamos os gêneros informalmente. Como havia temas comuns desenvolvidos nos textos junto a outros tipos de composição, observaram-

²⁴ A professora-pesquisadora retuitou as mensagens postadas nos outros perfis coletivos e aquelas escritas nos perfis individuais dos alunos, desde que tivessem o indexador #turma1701, para reunirmos com mais facilidade todas as produções, o que ajudaria na organização da antologia.

se que critérios os diferenciavam – estruturais, como organização espacial, pontuação, título, e discursivos, como demonstrar opiniões, fazer descrições, relator casos pessoais e outros.

Com a finalidade de reconhecer os elementos narrativos, para mais à frente exercitar a escrita das micronarrativas, fizemos perguntas sobre esse tipo de texto, considerado “narrativa” uma “história” real ou inventada. Para isso também colaborou o fato de nos prepararmos para fazer a prova de produção textual do 4º bimestre, uma avaliação institucional da SME-RJ, cujo tema era “sonhos”.

Figura 12 – Produção textual



Fonte: SME-RJ, 2018(b).

Como se observa acima, cópia da proposta original, o tipo de texto requerido deveria ter base narrativa. Porém, as orientações não especificavam se o gênero seria conto ou crônica²⁵, os mais comuns. Nesse momento, fazemos uma grave crítica à avaliação institucional. Uma vez que a proposta de escrita sugere várias possibilidades, que são interessantes à medida que ampliam o repertório criativo, não ficam claras para o aluno as especificidades do gênero, o que pode causar certa confusão – e, conseqüentemente, a composição de um amontoado de reflexões acerca do tema junto com um relato pessoal. O que não vai deixar de ser um texto, pois que comporta sentidos, mas com uma única finalidade: cumprir uma função escolar, que provavelmente terá com único leitor o professor, o avaliador.

²⁵ A diferença entre conto e crônica rende uma infinidade de questões de ordem acadêmica, ainda (e acreditamos que, tão cedo) não esclarecidas pelos principais críticos literários.

Outra crítica reside da observação do excesso de prescrições, como lemos nas linhas finais (número de parágrafos, título, ortografia e pontuação). Se os alunos não compreendem os nomes dos elementos citados e sua importância para a constituição do texto, de nada adiantam os “lembretes” apontados pela prova.

No contexto da atuação docente da professora-pesquisadora, não é possível descartar as avaliações institucionais, já que o resultado vem assinalado em lugar especial no boletim dos alunos, divulgado à comunidade escolar. Do meu lugar de fala, pude me valer de estratégias que ajudaram a não transformar esse procedimento em uma avaliação somativa, apenas. E foi essa a direção que seguimos na nossa situação de pesquisa, conscientes de que é preciso tornar a prática docente mais efetiva e ressignificar ações como essa para que resultem em aprendizagem, de fato, e não apenas mais um instrumento de avaliação da instituição escolar.

Deste modo, refinamos o olhar sobre as instruções e nos ativemos ao que mais importava: orientar que os alunos compusessem um texto cujo tema fosse sonhos, a partir de suas perspectivas individuais, sugerindo a escrita de um conto, mais rico em episódios narrativos, personagens e espaços, ou crônica, inspirada em uma situação cotidiana, mas com nuances por vezes poéticas e/ou reflexivas.

Mais uma vez nos valem os princípios metodológicos da pesquisa-ação em nossa caminhada. Nas orientações para a escrita, aproveitamos para elencar coletivamente as características de um texto narrativo, visando construir um referencial que ajudasse os alunos a reconhecer as marcas discursivas que o gênero narrativo apresenta – com o cuidado de não embotar os textos em um formato. Esse momento foi registrado em uma gravação de áudio, que transcrevemos mais à frente.

Na transcrição, consideraremos os parâmetros estabelecidos por Marcuschi (2003), principalmente no que se refere às trocas de turnos entre os falantes, o sinal de + para assinalar as pausas de 0,5s, os trechos incluídos entre parênteses simples (indicando falares incompreensíveis ou supostos) ou duplos (registrando comentários do transcritor) e as barras (que indicam cortes bruscos nos turnos de fala). Ou trechos suprimidos (para tornar a transcrição da conversa mais enxuta) estão indicados por reticências entremeadas de barras duplas. O que estiver registrado em caixa alta foi dito em volume mais alto. Tal como nos textos teatrais, utilizamos rubricas para os comentários incidentais e finais, destacando-os em

itálico. (Essas notações técnicas também foram utilizadas nas outras transcrições presentes neste documento.)

Ao adotarmos essas convenções, reiteramos o princípio defendido pelo autor de que “não existe *a melhor* transcrição”, pois “todas são mais ou menos boas”; “o essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). Embora tenhamos usado equipamento semiprofissional, alguns trechos ficaram inaudíveis ou incompreensíveis, sendo devidamente assinalados. Apesar das possíveis incorreções de ordem técnica, acreditamos ter extraído o máximo de informações relevantes para análise. Optamos por dividir a transcrição para analisar de modo mais assertivo os pontos que julgamos mais relevantes.

Transcrição 1 – Parte I

A conversa acontece na sala de aula. A professora-pesquisadora manipula o instrumento de gravação à vista dos alunos, cientes de que a aula terá o áudio captado.

Professora: então + atenção, só para a gente chegar lá + o texto de base narrativa tem título, parágrafo, mas o que é que tem a essência do texto narrativo?

Alunos: é + é +

Professora: o que o texto narrativo tem que eu bato o olho e percebo que é uma narração?

Alunos: (Incompreensível.)

Professora: o que é que o texto narrativo faz? /.../

Alexander: narra

Júlia: alguma coisa

Professora: e que é que é narrar?

Júlia: contar uma história

Professora: contar uma história +++ pra contar uma história, eu tenho

Alexander: personagens

Professora: quem faz as ações, as coisas

Aluno: clímax

Lizandra: início, meio e fim

Professora: eu tenho o formato, então + título, parágrafo ++ tenho também começo, meio e fim, eu ambiente a cena, que é o que a gente chama de apresentação inicial +++ aí tem o conflito gerador, que faz a história caminhar + daí chegamos ao clímax e ao desfecho +++ nessa narrativa que a gente pediu pra vocês fazerem, vai ter + pensem bem no que vou perguntar ++ um conflito gerador?

Alexander: nããã

Professora: um clímax?

Júlia: não, se for uma história de boa, não

Alexander: se for dos seus sonhos, pode ser /.../

Na primeira parte da transcrição, observamos que os alunos não encontram dificuldade em reconhecer o principal fundamento de uma narrativa, contar uma história. Entretanto, encontramos indícios de que as etapas que eles apontam como constituintes do texto não são de todo compreendidas. Embora Lizandra tenha apontado claramente “início, meio e fim”, houve dúvidas a respeito de elementos como conflito gerador e clímax (termos talvez utilizados excessivamente nos contextos das aulas, sem promover a devida reflexão).

Alexander reconhece que o clímax pode estar presente em seu texto, caso conte um sonho pessoal, talvez reconhecendo que a maior parte das narrativas, pelo conteúdo ficcional, precisa responder à proposta de produção do texto.

Transcrição 1 – Parte II

Professora: /.../ isso que você vai contar você vai descrever o sonho que a pessoa tinha + se ela realizou ou não + como realizou + quando você fizer isso, por exemplo, você vai contar a história do seu avô +++ que veio de Portugal pra cá ++ Brás de Pina, Vila da Penha, Vista Alegre tem muitos portugueses + acredito que muitos de vocês sejam dessas famílias

Aluno: ((Aluno fala baixo com outro.)) (Suposição.) eu não venho de Vista Alegre, não

Professora: alguns sem família ++ o que que aconteceu? ++ veio pra cá construir uma família + sei lá + montou um comércio + realizou seu sonho +++ essa conquista +++ outra pessoa pode contar uma conquista mais recente do irmão, não sei, que tinha o sonho de ser médico ++ mas fazer faculdade de medicina hoje é uma + uma + uma faculdade muito difícil +++ é aquela que tem, sei lá, uma vaga para 500 inscritos, é um dos mais concorridos, mas a pessoa foi lá, conseguiu +++ eu tenho um ex-aluno que conseguiu, ele passou ++ ele fez três vezes o ENEM para conseguir entrar em medicina

Alexander: caraca, professora

Lucas: caramba

Professora: muito concorrido, mas ele foi fazendo outras coisas e tentou bastante /.../ bom, então o que é que garante o texto narrativo? ++ é ele contar uma história ++ e pra contar uma história eu tenho que dar detalhes, personagens, onde aconteceu, o que aconteceu ++ quanto mais detalhes eu der, mais a minha narrativa fica interessante + você assiste a um filme ++ claro, que tem filme que se você assistir tem os personagens que vão se revelando aos poucos, mas na maioria das vezes é legal você ir vendo detalhes ++ por exemplo, quem gosta de uma sequência de filmes, como Harry Potter, que são sete filmes

Aluno: uhu

Professora: sete filmes + a pessoa sabe +++ a comida preferida +++ quais eram as comidas preferidas no Harry Potter?

Mylene: SUCO DE ABÓBORA

Alexander: CERVEJA AMANTEIGADA

Professora: e os doces? ++ qual é o principal?

Leoni: sapos de chocolate

Mylene: feijõezinhos mágicos

Professora: com isso a gente sabe detalhes dos personagens /.../

O segundo trecho conta com participação de outros alunos, indicando que a classe se envolve na discussão e tem repertório para argumentar de acordo com os temas levantados. Os estudantes mostraram familiaridade com textos narrativos, ao citarem informações sobre uma importante série de filmes. Reiterou-se a necessidade de os textos narrativos fornecerem detalhes que o enriquecem.

Podemos perceber indícios de que, embora os estudantes tenham travado contato com narrativas desde a mais tenra idade, pois desde pequenos ouviram histórias, contadas pela família, na escola e por meios audiovisuais (não à toa sabiam-se detalhes sobre a série de J. K. Rowling), e tenham aprendido a produzir textos orais e escritos do gênero, ainda se deparam com algumas questões discursivas.

Transcrição 1 – Parte III

Professora: /.../ fala, Camilli

Camilli: ((Fala baixinho.)) pode contar a história de uma pessoa famosa, Justin Bieber?

Professora: +++ olha, são narrativas pessoais ++ de vocês ou de alguém que vocês conheçam ++ olha o que é que está sendo pedido

((Os alunos mexem nas folhas para reler as instruções.))

Professora: ((Lê a folha.)) reflita ++ se você já realizou um sonho, de uma coisa que quis muito conseguir ou conhece alguma história de um amigo ou familiar que conseguiu realizar um sonho muito desejado ++ a intenção é que seja algo de memória, seu ou de alguém de sua família, alguém próximo /.../ que realizou um sonho + então vocês podem perguntar ++ professora, mas se você não conhece tanto a pessoa, como é que você vai contar essa história, dar detalhes?

((Alunos conversam e trocam ideias. Incompreensível.))

Professora: nós podemos usar a criatividade, aí é que entra a nossa capacidade narrativa e acrescentar detalhes, o que eu não souber, eu posso criar, a ficção me permite fazer isso ++ tá bom?

Alunos: (Incompreensível)

Professora: psiu +++ pergunta de novo, Camilli ++ vamos ouvir?

Camilli: ((Fala baixo.)) (Suponho que ela perguntou se pode falar de mais de uma pessoa.)

Professora: pode +++ psiu ++++

Alunos: (Incompreensível)

Professora: vamos a mais perguntas

Nicolle: ((Fala baixo.)) pode falar de mais de um sonho?

Professora: até pode, mas vamos manter o foco + acho que é melhor deixar para falar de um só ++ senão, pode ficar assim ++ vou contar o sonho de algumas pessoas ((Fala imitando locução de TV.)) Fulano fez isso ++ Sicrano fez aquilo

Lizandra: aí seria listagem

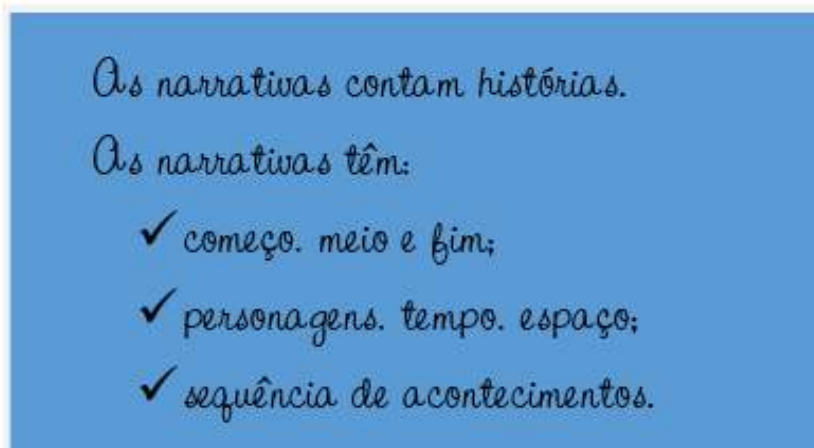
Professora: ISSO ++ senão a gente foge da narrativa e faz uma lista, que não é uma história, uma narração /.../

Na orientação para o texto em questão, Camilli pergunta se pode contar a história de um terceiro personagem, uma celebridade de quem parece gostar muito. Observamos que, para alguns, há dificuldades para decidir pela escrita de narrativas autobiográficas ou de pessoas próximas.

A fala de Lizandra, ao final da transcrição, constituiu-se como observação preciosa da conversa gravada: ela rejeita a ideia de narrativa como acúmulo de acontecimentos, que muitos poderiam confundir como sequência, afirmando que tal recurso seria apenas uma “listagem”. Isso indica que a aluna apresenta conhecimentos importantes acerca de gêneros, sabendo diferenciar entre uma “história” e uma simples sucessão de frases, que mesmo relacionadas a um tema, se diferencia do que está se discutindo e do gênero requerido.

A partir desse momento, a professora-pesquisadora reiterou a afirmação da aluna como algo importante a ser considerado na análise, aproveitando para sintetizar as observações da turma em um quadro com os elementos da narrativa, construído coletivamente.

Figura 13 – Quadro com elementos da narrativa



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

A síntese, simples mas incisiva, foi anotada no quadro da sala de aula, junto a outras observações registradas por ocasião de outras atividades. Sugeriu-se que os alunos copiassem as anotações para futura consulta, em situações na quais essas informações fossem requeridas.

Ao fim dessa etapa, percebemos que muitas vezes não promovemos na escola atividades que ajudem a pensar na escritura de diferentes gêneros de modo

metalinguístico, o que corresponde a um ponto importante da área dos estudos composicionais e, talvez, crucial para que a escrita atenda à proposta de produção.

4.6. Leitura e construção de saberes

Considerando que a investigação pretendia analisar o processo de produção, pelos alunos, de microcontos no Twitter, tornou-se imperativo aproximá-los do gênero textual, conhecendo mais acerca dessa modalidade narrativa em livros e outros suportes. Além disso, experimentar plataforma, formatos e recursos também foram habilidades requeridas. O contato com o gênero e as experiências decorrentes desse “encontro” constituíram a sequência didática, o terceiro instrumento da pesquisa.

Defendemos o uso de sequências didáticas como aplicação pedagógica pois, de acordo com Pasquier e Dolz (1996), esta metodologia considera que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto, sendo isso possível graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos. Para praticar esse instrumento, é essencial que se saiba, desde o começo do trabalho, as causas e os efeitos das ações empreendidas, tal como Geraldini (2003) afirma.

Conforme explicado há algumas páginas, não seria possível (nem desejável) destinar aulas exclusivas para a aplicação didática, tampouco selecionar os grupos interessados na atividade por conta de questões do cotidiano escolar – como disponibilidade de equipamentos e conectividade. Como acreditamos na importância de desenvolver estudos no âmbito da pesquisa-ação, com suas especificidades, planejamos inserir as atividades em meio a outras ações de sala de aula, rotineiras, compreendendo os diferentes contextos envolvidos.

Antes de exercitar a escrita, foi preciso promover momentos dirigidos de leitura, com vistas a enriquecer o repertório literários dos alunos, pois “ler é nomear; escutar, não é somente perceber uma linguagem, é também construí-la” (BARTHES, 2011, p. 41). Por isso organizamos uma atividade chamada roda de leitura, definida como “atividade pedagógica e cultural, que tem como objetivo a prática de leitura e de letramento, [e] visa ao contato com narrativas literárias curtas ou longas” (RODA DE LEITURA, 2014). Optamos por chamar a atividade de **rodas de leitura**, uma vez

que foram exercitadas as capacidades de ler individualmente e em pequenos grupos, além da leitura compartilhada, em círculo.

As rodas de leitura aconteceram em um espaço exterior ao da sala de aula, o pátio da unidade escolar, que se assemelha a uma varanda com quintal, com um pequeno espaço ao ar livre, em parte ajardinado. Selecionaram-se títulos de diversos autores, incluindo coletâneas de literatura brasileira e estrangeira, especialmente obras infantojuvenis, que foram distribuídos por seis espaços, chamados por nós de “estações de leitura”. A maior parte dos materiais utilizados fazem parte do acervo da Sala de Leitura da unidade escolar – somados a alguns exemplares pertencentes à professora-pesquisadora.

Figura 14 – Estações de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Dentre os títulos, destacamos livros de microcontos sugeridos por SPALDING (2008), SILVA (2013) e DANTAS (2015): *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizado por Marcelino Freire; *Contos contidos*, de Maria Lúcia Simões; *Adeus conto de fadas*, de Leonardo Brasiliense; *Retalhos*, de Edson Rossatto; *Minicontos e muito menos*, de Marcelo Spalding e Lais Chaffe. Optamos por não apresentar Dalton Trevisan, nome brasileiro do gênero, pois suas temáticas

envolvem suicídio, apelo sexual e violência, que julgamos inapropriados, no momento, para o tipo de abordagem planejada e os atores envolvidos.

Reunimos também obras com narrativas convencionais, entre contos e crônicas, presentes em *Do seu coração partido*, de Marina Colasanti; *O Santinho*, de Luís Fernando Veríssimo; *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano; *Ninguém me entende nessa casa*, de Léo Cunha; *Olhando para o outro lado*, de Júlio Emílio Braz; *Contos para enganar a morte*, de Ricardo Azevedo; *O vendedor de queijos e outras crônicas*, de Alexandre Azevedo; e vários volumes da coleção “Para gostar de ler”²⁶.

Marcamos as páginas de alguns livros mais densos com papel adesivo, a fim de sugerir a leitura de histórias que selecionamos previamente, com vistas a aproximar os estudantes de obras como aquelas e evitar que leitores potenciais não se intimidassem com o volume de leitura.

Além disso, entre as estações havia QR Codes que, uma vez escaneados em leitor próprio, acessavam micronarrativas. Os alunos utilizaram *smartphones* e *tablets* para acessar os suportes para os textos, os blogs “Penates” (MORALLES, 2017) e “Parlares” (TABOSA, 2011), e as páginas “Dois palitos” (MESQUITA, 2019) e “Minicontos” (MINICONTOS, 2019).

Como forma de disseminar a leitura pela escola (e para além dos limites de nossa investigação), espalhamos QR Codes por diferentes espaços da unidade escolar, como parede do refeitório, lixeira, mural, portas de salas e colunas. A Direção da escola contou-nos que alunos de outras turmas ficaram curiosos acerca das “mensagens” e, assim que descobriram como lê-las, ficaram satisfeitos com o conteúdo. Essa narrativa mostra o quanto o uso de QR Codes em atividades pedagógicas pode ser importante para despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes.

Na sala de aula, antes da atividade, a professora-pesquisadora expôs o roteiro: os alunos poderiam circular livremente entre as estações, manuseando os livros dispostos e acessando os códigos, se assim desejassem; deveriam escolher uma delas para “ocupar”; e realizariam a leitura de uma ou mais obras. Orientamos que não houvesse mais de 8 (oito) alunos por estação, para dinamizar os diferentes espaços. Caso o aluno desejasse, seria possível retirar o livro da estação ou levá-lo,

²⁶ A coleção “Para Gostar de Ler” foi criada nos anos 70, voltada para estudantes, reunindo crônicas dos principais nomes da época, como Rubem Braga, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade. A série foi reformulada e hoje inclui outros autores e gêneros (FENDRICH, 2017).

bem como seu dispositivo móvel, para leitura digital, a um lugar mais reservado, para a prática de leitura solitária. Os alunos também poderiam trocar de estação ao longo da atividade, que durou 50 minutos.

O comportamento da maior parte dos estudantes nos locais destinados para leitura indica que aquele tipo de atividade não faz parte, ainda, de suas práticas leitoras. Muitas vezes o espaço para esse exercício é inexistente na escola e a leitura, nesse contexto, fica relegada a tarefas que envolvem perguntas, respostas, enunciados e outros. Podemos dizer que todos respeitaram o combinado de não circular aleatoriamente pelas estações, porém alguns demonstraram pouco envolvimento com a atividade, o que demandou intervenções além das planejadas pela professora-pesquisadora.

Para a realização da atividade, foi fundamental a ação mediadora de leitura, praticada pelas figuras da professora-pesquisadora e dos alunos envolvidos na atividade. Para Reyes (2014),

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. [...] Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. [...] Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem.

Os estudantes mostraram-se curiosos acerca dos procedimentos que adotamos, que os levou a fazer perguntas como: “Preciso ler tudo?”, diante de um livro mais denso, ao que se respondeu que os contos eram autônomos e podiam ser lidos individualmente; “Professora, o que é isso?”, referindo-se aos adesivos colados em algumas páginas, que mostrei serem sugestões de leitura que se tinha feito, apreciado e considerado interessante para eles; “O que tem nesse livro?”, quando se desejava saber sobre os temas de uma obra; “Como ver isso, professora?”, diante do QR Code e das orientações sobre fazer a leitura por escaneamento.

As perguntas indicam que a tarefa de qualificar aquele grupo de leitores requer um trabalho de formação continuada ao longo de sua permanência na unidade de pesquisa, já que precisam tornar as práticas leitoras mais presentes em sua rotina, por meio de um cardápio de leitura que ofereça diversidade de gêneros e

temas. Há dois desejos, de nossa parte: que os estudantes se façam leitores dentro e fora do espaço escolar e compreendam a leitura como meio de fruição estética, fugindo das funções utilitárias (REYES, 2013), escolares, acadêmicas.

Nesse contexto, não podemos deixar de nos remeter a Antonio Candido (2017), que chamou “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (p. 174) de *literatura*. Candido também disse que a criação literária está presente em cada um de nós, escolarizado ou não, e reconhece na arte da palavra um fator indispensável de humanização, e em sua fruição, um direito humano.

Além disso, os questionamentos revelam a importância da mediação de leitura para subsidiar esse processo, como se observou na no caso de uma estudante que apresentou a um colega e à professora-pesquisadora, em seu *smartphone*, um *e-book* que continha uma história parecida àquela lida em um dos livros das estações.

Figura 15 - Aluna mediando a leitura digital



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Observamos que os estudantes desta escola, como alguns de mesma faixa etária, manifestam ser pouco (ou mesmo nem um pouco) afeitos a livros com narrativas curtas. Esse elemento indica que precisamos ampliar o acesso desses alunos a livros de diferentes formatos e modalidades, para além dos textos também exíguos com quem se tem contato nos diferentes materiais didáticos que fazem

parte da rotina escolar, com vistas a desenvolver um comportamento leitor que não se preocupe apenas com o caráter utilitário da leitura (REYES, 2013).

Para a maioria, compreender que livros como os que compuseram a atividade (também) podem ser lidos de modo não linear foi difícil. Neste ponto, esclarecemos que nosso percurso formativo considera altamente válidos os “conselhos” de Pennac (1993), os “Direitos imprescritíveis do leitor”, sobretudo os que “deliberam” a pular páginas, não terminar um livro e ler uma frase aqui e outra ali. A atitude “subversiva” sugerida pela professora-pesquisadora foi vista com desconfiança por alguns atores (“Será que eu vou entender se não ler tudo?”). Outros, leitores mais experientes, orientaram os colegas sobre os procedimentos a serem adotados e que as histórias eram independentes, apresentadas em um único volume por autor ou organizadas de acordo com a semelhança entre temas ou estilo.

Ler contos e crônicas pode propiciar aos leitores que ainda engatinham pelas filigranas da arte literária o contato prévio com diferentes literaturas, incluindo aquela que denota maior qualidade artística, como relata um trecho precioso do amazonense Milton Hatoum²⁷, que conta como o então adolescente descobriu o universo machadiano pela leitura do conto “A parasita azul”.

Li a narrativa como um leitor ingênuo, percebendo apenas o movimento da trama na superfície do texto, sem captar outras mensagens e alusões simbólicas e históricas. Mas, para um jovem, **até mesmo a leitura superficial é importante, porque revela traços do estilo, da forma com que o autor organiza a narrativa e constrói personagens**. E, quando isso agrada, a leitura flui e **o leitor se interessa por outros livros do autor**. (HATOUM, *apud* CADEMARTORI, 2009, p. 89, grifo nosso)

Os trechos grifados revelam que textos como os de Machado possuem potencial formativo e podem ser essenciais à experiência de leitura juvenil. À medida que se varia o cardápio leitor, amplia-se o volume de leitura – e não vai demorar muito para que outros gêneros, incluindo a poesia, também façam parte da rotina leitora – e leitores contumazes, costumazes, autônomos e fluentes surjam. E a escola é um dos melhores lugares de encontro entre o livro e o leitor, sendo o professor o profissional mais competente para realizar a mediação, embora se saiba que capacitar os estudantes à leitura é uma coisa e transformar alunos em leitores de literatura é outra (CADEMARTORI, 2009). Mas continuamos insistindo.

²⁷ A crônica se chama “‘A parasita azul’ e um professor cassado” (HATOUM, 2013, pp. 180-183).

Figura 16 – Rodas de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Figura 17 - O prazer da leitura (quase) solitária



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Ao fim da atividade, reunimo-nos em círculo e realizamos a **roda de leitura** com o livro de Marcelino Freire. Ao fim da atividade, fizemos circular entre os

estudantes uma cesta com envelopes, para que todos tirassem o seu. Explicamos que ganhariam um texto de presente – eram microcontos, alguns do livro da roda.

Na aula seguinte, entabulamos uma roda de conversa sobre a experiência das rodas de leitura. As respostas foram quase todas positivas: vários disseram que gostaram muito, que sair da sala de aula para fazer uma coisa “diferente” e conversar é muito bom e que queriam que isso se repetisse outras vezes. Outros quiseram tomar emprestados os livros das estações, o que foi providenciado. Atitudes como as relatadas indicam a existência de uma prática dialógica e reforçam a necessidade de se oferecer aos estudantes *espaçostempos* dedicados à experiência narrativa.

Em seguida, distribuímos uma folha contendo outros microcontos, dos quais fizemos a leitura em voz alta. Houve curiosidade e perguntas, sobre o tamanho dos textos e o fato de algumas histórias “não terem fim”. Fomos, pouco a pouco, explorando os enredos que, à primeira leitura, não se ofereceram tão facilmente à compreensão de sentidos. Destacamos aqui alguns desses textos²⁸, seguidos de breves comentários.

Silêncio. Estava aflito. Então ela sorriu e colocou um par de sapatinhos sobre a mão. Aí ele sorriu.

O microconto de Edson Rossatto²⁹, citado por SPALDING (2004) como um dos nomes importantes do cenário das micronarrativas, foi um dos que mais chamaram a atenção dos alunos. “Professora, por que ele sorriu?”, “O que tem a ver os sapatinhos?”, foram algumas perguntas. Realizamos intervenções, explicando que se era uma narrativa, havia alguns elementos a considerar. Falou-se em personagens: ele e ela, um homem e uma mulher. Por que ele estava aflito e ela logo depois lhe sorriu? Tinha a questão dos sapatinhos no meio. “Um bebê!”. Mas o bebê não aparece. “Ah, ela estava grávida!”. Os sentidos foram se construindo. Um homem se vê aflito porque a namorada ou esposa passa mal, mas descobre-se que o mal-estar era causado pela gravidez.

Uma vida inteira pela frente.

O tiro veio por trás.

²⁸ A leitura dos microcontos em sala de aula não foi captada em áudio. As observações dos alunos foram coletadas a partir do caderno de anotações da professora-pesquisadora.

²⁹ Os textos de **Cem toques cravados** estão disponíveis em um perfil de mesmo nome no Twitter. Trata-se de nanocontos, construídos em, no máximo, 100 (cem) caracteres, incluindo os espaços.

O texto de Cintia Moscovith faz parte da antologia organizada por FREIRE (2004) e foi bastante comentado. Como o contexto geográfico em que alunos, professora-pesquisadora e escola estão inseridos é uma metrópole com altos índices de violência, o processo de construção de sentidos foi imediato. “Era um menino que morreu com uma bala perdida”. Não se levantaram as hipóteses de ser um assassinato ou mesmo de o protagonista ser um adulto com o futuro promissor.

Na carta psicografada: “Mãe, por favor, NUNCA MAIS coloca água sanitária na garrafa pet de guaraná”.

Outro conto de Edson Rossatto mereceu atenção dos alunos, que logo perceberam a presença de pontuação específica, no caso, as aspas. “Tem diálogo!”. Inquiri sobre as personagens que participavam do diálogo. “É um filho falando com a mãe.”. Perguntei se havia alguma outra marca linguística especial e depois de um tempo eles reconheceram a expressão “nunca mais”, que no modo como aparece, em caixa alta, sugere tom de voz mais elevado, um alerta. Mas a principal dúvida residiu na expressão “carta psicografada”, desconhecida pelos alunos, mas comum ao universo dos que seguidores do kardecismo, definida como “ação ou efeito de receber e escrever mensagem recebida por um espírito desencarnado” (MICHAELIS, 2015). Ao saberem disso, alguns exclamaram “Que história triste, o menino morreu”, enquanto outros atentaram para o fato de que o menino “era burro, não sentiu o cheiro de água sanitária?”, retrucado por “devia ser um menino pequeno”. Coletivamente, construímos um dos sentidos possíveis. Uma mulher guarda água sanitária em casa em uma garrafa de refrigerante, mas seu filho pequeno não sabe disso e bebe o líquido, morrendo em seguida. Para alertar a mãe, o menino se comunica com ela por meio de uma carta escrita em um centro espírita.

Todos iguais

No dia vinte e oito de julho de 2005, às sete e trinta e cinco da manhã, Júlio Benites da Silva, 13 anos, ia para a escola quando caiu vítima de uma bala perdida. Às sete e vinte e dois, tinha saído de casa sem dizer para sua mãe o quanto gostava dela (porque não costumava mesmo fazê-lo e também porque andavam meio brigados). Às três e quarenta da madrugada, sonhava com Maria Alice, igualzinho aos que têm futuro.

O texto de Leonardo Brasiliense, do livro *Adeus, contos de fadas*, era um dos poucos microcontos que continham título. Os alunos reconheceram, como no conto anterior, que a narrativa contava mais um caso de violência urbana. Aos poucos,

foram reconhecendo as marcas temporais registradas em ordem decrescente, ou seja, contando o que aconteceu com o adolescente Júlio à medida que se descortinavam as ações do protagonista. Chamei atenção para o título e ao que ele aludia. Somente com as intervenções foi possível reconhecer que “Todos iguais” poderia fazer referência a jovens vítimas de violência, que são idênticos a outros de mesma idade, com sonhos e projetos para o futuro. Imediatamente os alunos relacionaram o texto de Brasiliense ao de Moscovich.

As atividades que envolveram leitura, tanto as feitas nas rodas, no pátio, quanto as da sala de aula, mostram a importância dessas práticas para a construção de sentidos, sobretudo no que se refere à capacidade de experimentações estéticas que diferentes textos podem proporcionar – afinal, as narrativas oferecidas nos livros e outros suportes possuem estilos composicionais diferentes, que usam recursos bastante peculiares ao fazer literário de cada escritor.

Além disso, o contato com os textos permite ampliar o repertório cultural dos estudantes, já que os enredos diferentes, a seleção lexical e a organização do escrito, como um todo, se oferecem não como modelos engessados para produções futuras, mas um mundo hipotético que mostra a infinitude da capacidade de criação literária.

Mostra-se de igual importância a possibilidade de conversar sobre as leituras feitas, explorando os sentidos dos textos para além do que vem explícito, de modo a ajudar a perceber que a tessitura narrativa é complexa. Os comentários dos alunos indicam que se aprende a construir sentidos à medida que lemos, refletimos e dialogamos com o outro.

4.7. A escrita dos microcontos

Ao buscar mais referências sobre o gênero, descobrimos que Júlio Cortázar encontrou pontos de convergência entre o microconto e a fotografia, a partir da lição de Cartier-Bresson: o fragmento instantâneo pode funcionar como uma cena, pois é dotado de sentido completo (SPALDING, 2004). Assim, para estimular a produção dos textos, planejamos explorar o recurso para as composições. Passamos, então a mais uma etapa da sequência didática.

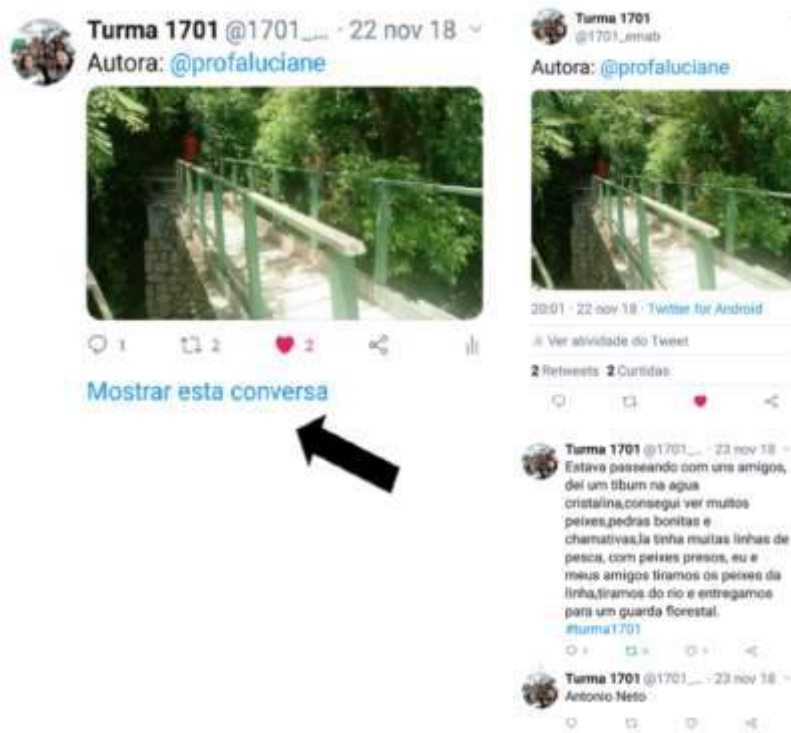
Solicitamos que os estudantes registrassem em **fotografias** instantes de seu cotidiano. Poderiam ser paisagens frequentadas por eles, inclusive a visão da janela de casa. Na impossibilidade de fazer os registros, pediu-se que os alunos buscassem em seu acervo uma imagem que retratasse seu cotidiano. A imagem poderia conter pessoas, servindo até autorretratos. Enfatizou-se a necessidade de ser uma produção autoral, pois se saberia os contextos em que a imagem foi capturada, importante para a composição do texto a ser escrito. Postamos as fotografias nos perfis, coletivos ou individuais.

A partir de agora, trataremos da questão central de nossa investigação: **considerando os contextos de produção, como se constitui o processo de escrita de microcontos dos alunos em uma plataforma virtual?**

Retomamos à sequência didática, propondo a escrita de microcontos. Solicitou-se que os alunos se organizassem em duplas e, acessando o Twitter, compusessem seu texto no espaço destinado ao *tweet*. Para incentivar a produção, orientou-se que a observação de fotografia postada pelo próprio aluno ou qualquer outra incorporada aos perfis coletivos poderia suscitar temáticas interessantes para a construção ficcional. Tomamos o cuidado para que o texto a ser produzido não se transformasse em legenda, mas uma micronarrativa.

Como quase todos os alunos escreveram a partir das fotografias e fizemos uma descoberta importante acerca da plataforma, a orientação inicial precisou ser revista. Verificamos que ao comentar um *tweet*, as publicações relacionadas a uma mesma postagem ficam anexadas, podendo ser vistas integralmente por meio da opção “Mostrar esta conversa” ou “Mostrar esta sequência” (exibidas, respectivamente, no Twitter instalado em dispositivo móvel e na versão para Desktop). Assim, propôs-se compor um novo *tweet*, retuitando a fotografia acrescida de novo texto, ou no campo destinado aos comentários. Reiterou-se a necessidade de o texto ser assinado pelos autores (caso não coubesse no corpo de texto, deveria ser escrito como comentário), seguido do indexador #turma1701, escolhido pela turma. O texto seguinte exemplifica o que foi exposto.

Figura 18 – Tweet composto por foto e comentário com microconto



Estava passeando com uns amigos, dei um tibur na agua cristalina, consegui ver muitos peixes, pedras bonitas e chamativas, la tinha muitas linhas de pesca, com peixes presos, eu e meus amigos tiramos os peixes da linha, tiramos do rio e entregamos para um guarda florestal. #turma1701

Antonio Neto³⁰

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

O microconto de Antônio indica que certamente o aluno incorporou suas vivências à história, preferindo narrar em primeira pessoa. A fotografia revela-se apenas ponto de partida, uma vez que se percebe claramente que o aluno compreende a ponte, principal imagem da cena retratada, como cenário inicial da narrativa, sem perder tempo com descrições, o que o distanciaria um pouco do gênero requerido, com tamanho limitado para a escrita.

Em relação às marcas discursivas do gênero, baseados em Bakhtin (1997), observamos que o texto apresenta conteúdo temático (uma história vivida em meio à natureza), construção composicional (há várias ações narradas em sequência e com encadeamento lógico) e estilo (texto de poucos caracteres, com períodos curtos e concisos), o que o caracteriza como microconto.

Apesar de ter iniciado a produção do texto ao lado de um colega, com quem selecionou a foto e definiu o enredo básico, Antônio concluiu a atividade sozinho, pois seu parceiro preferiu trabalhar em outro projeto. Embora tenhamos sugerido o trabalho em dupla, respeitamos a escolha dos dois alunos, por acreditar que a

³⁰ Nesta seção do documento, assim como nas outras em que apresentaremos os textos dos alunos, optamos pela transcrição original, nas quais há erros ortográficos ou de outras naturezas. Optamos por esta forma para considerar os aspectos contextuais e de estrutura em que a escrita se realizou.

imposição de um comportamento pudesse prejudicar o trabalho de composição que foi finalizado por ambos os estudantes.

Conforme o traçado da pesquisa, preparamo-nos para captar o áudio de várias duplas durante a elaboração da escrita, considerando os momentos de planejamento, escrita, leitura e revisão. Como este trabalho não se destina à análise linguística sob as perspectivas da própria ciência da linguagem, optamos por destacar as conversas que apresentassem mais relevância para responder à pergunta sobre a qual organizou-se a investigação. Assim, procedemos à análise minuciosa de todos os arquivos e optamos pela escolha de três situações, transcritas nas seções seguintes: um aluno que preferiu escrever seu texto sozinho, após a aula, tendo a professora como interlocutora durante a produção; e duas duplas que trabalharam coletivamente.

Durante o processo de produção, os alunos desenvolveram enredos bastante diferentes. Alguns fizeram como Antônio, que narrou em primeira pessoa a partir do cenário suscitado pela fotografia da ponte na mata, mesclando vivências particulares ao desenvolvimento de situação ficcional. Já outros, como veremos nas próximas seções e no anexo da dissertação, preferiram narrar sob a perspectiva da observação, imaginando acontecimentos verossímeis. O estilo que caracteriza o gênero também assumiu, em alguns casos, contornos pessoais.

4.7.1. “Porém a flor era mágica”: um microconto “quase de fadas”

O microconto de Mylene e Brenda foi elaborado a partir da fotografia de autoria da primeira. Não houve dificuldade na composição da dupla: uma aluna se senta ao lado da outra na classe e as duas mantêm uma relação bastante amistosa, inclusive se reunindo para estudar juntas em ambiente extraescolar. As alunas trabalharam harmonicamente e não teve muitas dificuldades para compor seu texto, embora não possamos dizer que tenha sido uma composição totalmente colaborativa. A conversa transcrita a seguir se inicia quando a professora-pesquisadora lê o texto que as alunas haviam escrito e propõe intervenções³¹.

³¹ Infelizmente tivemos alguns problemas na captação do áudio no começo da gravação que registrou o processo de escrita da dupla. Porém, consideramos o conteúdo subsequente relevante para análise, por isso o mantivemos, assim como as convenções adotadas na transcrição anterior.

Transcrição 2 – Parte I

A cena se passa na sala de aula. Os alunos realizam várias atividades. Três duplas estão na ação de escrita de seu microconto, como as autoras cuja conversa segue transcrita a seguir. Para nos referirmos aos sujeitos envolvidos na situação, utilizaremos as siglas PP (professora-pesquisadora), M (aluna Mylene) e B (aluna Brenda). Houve alguns trechos inaudíveis, que indicamos por meio de expressões relacionadas ou reticências entre barras.

PP: /.../ ((Lendo o texto das alunas.)) uma linda moça estava passeando ++ quando de repente avistou uma bela flor + lembrou de sua infância feliz + quando brincava com seu melhor amigo que havia dado uma linda flor para a moça +++ a moça logo tocou a flor e sentiu saudades do seu amigo + porém a flor era mágica ((Acaba a leitura.)) ++ como é que o amigo dela apareceu na história?

M: o amigo dela voltou

PP: o amigo volta?

B: ele aparece ((Brenda corrige Mylene.))

PP: a jovem logo tocou a flor e sentiu saudades do amigo + porém a flor era mágica E

M: ele aparece

PP: como ele apareceu?

M: a flor era mágica /.../

O trecho em questão mostra que as alunas utilizam algumas referências de textos como os contos de fadas para compor sua história – o elemento fantástico, na figura da flor mágica. Nesse sentido, percebemos o quanto algumas narrativas produzidas por estudantes que já têm bastante experiência na composição de textos ainda vêm embebidas de palavras dos outros (BAKHTIN, 1997), mesmo que reconstituídas.

A professora-pesquisadora pergunta à aluna o desfecho de um dos personagens, que não apareceu explícito no microconto, ao que a aluna compreende como algo óbvio – o rapaz simplesmente “aparece”, ora, como acrescentou Brenda; afinal, a flor é mágica. Parece-nos que a compreensão do enunciado é algo que a aluna espera que o outro (o leitor, o recriador do texto) reconheça.

Transcrição 2 – Parte II

- PP: /.../ e ele apareceu + tem que escrever isso /.../ o tamanho está grande + a gente vai ter que cortar + o que é que a gente pode cortar aí que não vai fazer falta?
- B: ++ tem dois quando
- PP: vai apagando e acompanhando + beleza?
- (Incompreensível.)
- M: /.../ conseguimos
- B: menos 5 ((Suponho que esteja se referindo ao número de caracteres excedentes)) /.../
 (Alunas conversam em tom inaudível.)
- B: ((Relê o texto corrigido.)) uma moça estava passeando ++ quando de repente avistou uma bela flor + lembrou de sua infância + quando brincava com seu melhor amigo que havia dado uma linda flor para a moça +++ a jovem logo tocou a flor e sentiu saudades do amigo + porém a flor era mágica ++ e ele apareceu
- M: só que não deu para colocar o nome
- PP: cadê? aparece o quê?
- M: apareceu que tá grande
- PP: ainda dá para cortar mais coisa (5s) tira de repente + vê se dá
 (Alunas conversam em tom inaudível.)
- PP: uma moça estava passeando ++ ponto + avistou uma bela flor ++ viu como a gente tem que ser econômico com as palavras? /.../
- M: pronto (5s) publicar

A professora-pesquisadora pede que as alunas incluam a informação que dará o desfecho à narrativa, “ele apareceu”, que ainda assim abre possibilidades de construção de sentidos pelos leitores, tal como para as autoras. Em seguida, elas observam detalhes relacionados à revisão textual.

Podemos perceber que as alunas tiveram posturas diferentes durante a produção do conto. Mylene foi mais ativa no processo de criação, uma vez que a foto que serviu de inspiração para o texto era de sua autoria, assim como a ideia-base do enredo. Enquanto isso, Brenda se limitou a colaborar com detalhes mais técnicos, como o tamanho da composição, ao acompanhar o contador de caracteres do Twitter, ou apenas reiterando (corrigindo?) a escolha da amiga, na hora de justificar a presença do personagem “amigo”. Porém, os modos de agir relatados nesse caso não se constituem como algo negativo, mas indicam a possibilidade de troca de aprendizagens – desde que tomando o cuidado para que as alunas não trabalhem sempre sob as mesmas atribuições.

O microconto foi publicado do modo como veremos a seguir.

Figura 19 – Microconto de Mylene e Brenda



Uma moça estava passeando. Avistou uma bela flor, lembrou de sua infância, quando brincava com seu melhor amigo que havia dado uma linda Flor para a moça. A jovem logo tocou a flor e sentiu saudade de seu amigo, porém a flor era mágica, e logo ele apareceu.

Brenda e Mylene

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Como o objetivo da atividade era acompanhar o processo de produção dos alunos, abstivemo-nos de, durante a orientação do trabalho, enfatizar excessivamente aspectos relacionados a coesão textual – senão aqueles que implicavam no tamanho do *tweet*. No microconto, observamos repetição de palavras, embora na primeira revisão as autoras tenham percebido a necessidade de excluir o adjetivo “linda” da primeira oração e a troca de “moça” por jovem, na antepenúltima sentença.

O desenvolvimento do tema feito pela dupla indica certa imanência de enredos e outros elementos das narrativas tradicionais sobre o ideário criativo de crianças e adolescentes na composição de seus textos. Mesmo conhecedores de outros textos e autores contemporâneos, muitos autores como os citados ainda escrevem aventuras verossímeis no plano da fantasia. Por isso, indiretamente, não é necessário que se explique detalhadamente a presença de seres mágicos, como acontece no texto das alunas. Por si só, está justificado.

4.7.2. “O que isso me sugere? Eu não sei, sabe...”

O grupo de atores da pesquisa trabalhou, no geral, de acordo com o planejado – escrever em duplas. Porém, houve situações que suscitaram replanejamento, de modo a permitir que se produzissem textos. A situação vivenciada com o aluno Gabriel exemplifica esse caso.

Antes de apresentar a transcrição da conversa relacionada a esse estudante, cremos ser importante descrever o papel de Gabriel no grupo dos atores da pesquisa. O aluno fazia parte do grupamento que cursou o 6º ano na E. M. Ary Barroso e iniciou o ano letivo de 2018 vivenciando mudança de horário (estudava à tarde), rotina e colegas de classe – muitos deles, novos na escola, não compreendiam seu comportamento.

Como portador de Síndrome de Asperger, Gabriel apresenta pouco déficit cognitivo, mas sua comunicação é diretamente afetada, pois compreende muitas palavras e expressões de modo literal (FERNANDES; SOUZA, 1998). Além disso, tem dificuldades em interagir socialmente e, por muitas vezes, nossos olhos, embotados de cotidiano, podem enxergá-lo, simplesmente, como um adolescente agitado e refratário a intervenções de seus pares e professores.

Como é difícil para ele elucubrar situações hipotéticas e fazer abstrações, Gabriel tem bastante dificuldades na hora de compor textos em que o escritor tem liberdade temática e pode escrever espontaneamente. De acordo com observações de seus professores anteriores, tal situação é recorrente. Além disso, em algumas atividades escolares o aluno só permite que os professores ou o mediador que o acompanha intervenham em suas ações – como aconteceu na situação transcrita linhas à frente.

Diante da proposta feita à turma, desde o começo o aluno pediu para trabalhar sozinho. Ainda insistimos com ele para que repensasse, mas foi infrutífero. Então respeitamos o desejo do aluno e propusemos o trabalho em parceria com a professora-pesquisadora. Como não seria possível orientá-lo durante a aula com a devida atenção, até porque Gabriel se incomoda facilmente com barulhos e com interferências de colegas em sua rotina, realizamos a atividade depois da aula.

Como o objetivo era propor que a composição fosse feita cooperativamente, para que os autores tivessem oportunidade de se alternar entre os papéis de escrita, leitura e revisão, tornaram-se latentes alguns desafios. Seria possível intervir colaborativamente no texto de Gabriel sem descaracterizar a autoria do estudante? Como atuar na função de par mais qualificado, se a intenção era promover uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997) entre estudantes de idades e percursos linguísticos semelhantes com o texto que estava se construindo, para produzir sentidos? Apesar das inquietações, iniciamos o percurso.

Transcrição 3 – Parte I

Embora a gravação tenha registrado a conversa com qualidade, optamos por suprimir alguns trechos que julgamos irrelevantes. Mantivemos as convenções gráficas anteriores. Os interlocutores são representados por PP (professora-pesquisadora) e G (aluno Gabriel).

G: /.../ São Lourenço, já foi?

PP: não, já ouvi falar ++ eu já fui a Minas mas não conheço São Lourenço (4s) você pode criar uma história a partir disso ++ uma história vivida por você ou não ++ só que você sabe que no Twitter a gente tem um limite de caracteres ++ eu não posso escrever três páginas

G: he he He

PP: qual é a ideia? ++ vamos ver primeiro como escrever?

G: como?

PP: a foto (5s) qual é o lugar que a gente pode clicar pra escrever?

((Barulho de teclado.))

PP: exatamente ++ clica aí na foto ++ isso ++ tá vendo ++ a partir dessa imagem ++ vamos tentar vê-la maior? /.../ vou clicar pra abrir maior e ficar melhor de ver +++ clica e escreve a sua pequena história aí

G: professora ++ aí eu não sei o que é que eu escrevo

PP: vamos olhar a cena ++ o que que o cenário te sugere ++ o que é que pode acontecer? (5s) eu entreguei na sexta-feira pra vocês ++ nós fizemos uma roda de leitura de microcontos ++ nessa roda de leitura a gente percebeu que há várias histórias +++ que são pequenas ++ mas que guardam sentidos ++ olha essa

((Aluno fala baixo, de modo incompreensível.))

PP: qual imagem dá pra ver com essa história? ((A professora-pesquisadora lê.)) ela subiu as escadas para ver como estava o seu bebê ++ a janela do quarto estava aberta e a cama vazia ++ fim +++ ((A história acaba.)) isso sugere que tem uma história antes e outra depois, né? ++ o que que eu sei antes? (4s) ela subiu as escadas ++ quem está envolvido nisso?

G: Ela

PP: ela quem?

G: a moça

PP: a moça que é o quê do bebê?

G: filha/ mãe do seu bebê

PP: a janela do quarto tava aberta e a cama vazia ++ o que que aconteceu?

G: pegaram o bebê

PP: isso ++ é provável ++ mas pode ter sido outra coisa

G: tipo o quê?

PP: o quê, por exemplo? ++ bota a cabeça pra funcionar

G: alguém pode ter feito uma brincadeira com ela

PP: pode ser ++ pode ser que nem tivesse bebê e ela fosse louca ++ ou pode ser uma coisa mágica, não óbvia ++ desapareceu ++ enfim ++ a cabeça da gente quando lê leva a gente a pensar em várias coisas ++ olha pra essa cena ++ o

G: o que isso me sugere? (5s) eu não sei, sabe /.../

A escrita de Gabriel se originou, como a maioria dos textos dos seus colegas, de uma fotografia de sua autoria. No começo da transcrição, percebemos que a

professora-pesquisadora e o aluno organizam-se no que diz respeito a detalhes da plataforma, para em seguida traçarem o enredo da composição. A afirmação do aluno “Eu não sei o que eu escrevo” nos faz lembrar do que viveu Júlia, na situação narrada em seção anterior do capítulo. No caso de Gabriel, a dificuldade em abstrações – pois a proposta é narrar uma história inspirada na cena, e não apenas descrevê-la – colabora negativamente com o quadro.

A partir disso, a professora-pesquisadora intervém pontualmente para esclarecer ao aluno quais são os mecanismos para exercitar a escrita. Uma delas é a leitura de um microconto que já tinha sido apresentado à turma. Esse procedimento indica a pertinência do trabalho com sequências didáticas como metodologia para produção de textos, pois ter contato com o gênero que se pretende escrever, conhecer-lhe o estilo e as possibilidades de uso de vocabulário são ações fundamentais.

Transcrição 3 – Parte II

PP: /.../ ah, sugere sim

G: sugere +++ ((A entonação do aluno muda, parecendo que está lendo um *slogan* de campanha publicitária.)) sorria, mesmo se você estiver triste/

PP: ah, mas se você colocar sorria, mesmo se ++ vai parecer uma frase de incentivo + na verdade é pra contar uma história

G: eu queria que a senhora me desse sugestões

PP: eu tô tentando te dar sugestões ++ vamos lá ++ veja a foto ++ você disse que foi em São Lourenço, né ++ o que é que tem aí?

G: eu não fiquei nessa fazendinha, não

PP: uma fazendinha ++ uma fazendinha tem o quê?

G: tem boi, tem vaca, tem cavalo, tem porco, tem galinha

PP: quem será que estaria olhando essa fazendinha?

G: EU ++ eu estava olhando essa fazendinha

PP: então vamos começar? ++ vamos começar ambientando o lugar ++ ((Fala com certa ênfase.)) NA FAZENDINHA ++ escreva aí ++ vamos pensar em mais alguma coisa

G: NA FAZENDA

PP: na fazenda ou na fazendinha ++ pode ser fazenda ou fazendinha + você que sabe

G: eu acho que era uma fazendinha + eu acho

PP: você pode chamar de fazenda, do jeito que você quiser + a história é sua +++ o que mais?

Apesar de as dificuldades persistirem, Gabriel acena com alguma ideia para sua composição, mesmo que se distancie um pouco da proposta – pois parece que ele criou um *slogan* publicitário. Ao descrever o cenário, surge a possibilidade de

narrar situações vividas no espaço retratado na fotografia, capturada pelo aluno em uma viagem que fez com a família. Isso nos faz lembrar da figura do narrador, descrito por Benjamin (1987) como aquele que, por intermédio da linguagem, transmite sua experiência e, com isso, incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Mesmo que para Gabriel haja dificuldades operacionais no que se refere a pensamentos abstratos, ele exercita a habilidade de intercambiar as experiências vividas com seus pares.

O aluno prefere o termo “na fazenda” em vez de “na fazendinha”, como sugerira a professora-pesquisadora. A escolha indica que Gabriel, aos poucos, vai compreendendo sua capacidade de criação, que envolve escolhas lexicais e modos de dizer que são seus, caracterizando um estilo de composição e seu papel como autor, portador da visão artística e do ato criador (BAKHTIN, 1997).

Transcrição 3 – Parte III

- G: /.../ na fazenda
- PP: hum ++ o que estava acontecendo?
- G: eu estava olhando pra + pra essa paisagem
- PP: vai + na fazenda, eu estava olhando ++ escreve (5s) ++ ((A professor dita para o aluno.)) na fazenda, eu estava olhando essa paisagem (10s) o que mais? ++ você só olha? ++ dá pra só OLHAR uma coisa? ++ o que que a gente faz ao mesmo tempo que a gente olha uma paisagem?
- G: a gente faz outras coisas também
- PP: o que, por exemplo?
- G: como assim, o quê, por exemplo?
- PP: eu perguntei se quando a gente olha uma cena, uma paisagem ++ assim ++ enquanto você olha é uma coisa física ++ seu olho ++ mas o que mais pode estar acontecendo (4s) é só a visão que você tá usando?
- G: eu acho que não, né?
- PP: paisagem ++ você sente cheiros ++ você escuta barulhos ++ uma coisa que não para nunca de funcionar? /.../
- G: a gente ++ CABEÇA
- PP: O PENSAMENTO ++ tem hora que você olha pra paisagem pra relaxar ++ mas a sua cabeça não para ++ o que poderia estar passando na sua cabeça nessa paisagem? (10s)
- G: pode ser na +++ na +++ turma?
- PP: pode ser, na turma
- G: em ter pensado em todos da minha turma /.../
- PP: e você tava sentindo o quê quando estava pensando na turma? ++ qual é o nome disso?
- G: não é saudade, não + é outra coisa
- PP: vamos escrever ++ na fazenda, eu estava olhando essa paisagem quando pensei em todos da minha turma ++ sentindo o quê por eles?

- G: Sentindo
- PP: você falou que não é saudade
- G: não é saudade ++ é outra coisa que eu não sei o que é
- PP: mas tenta falar isso do jeito que você consegue
- G: não é saudade, não ++ eu não sei especificar o que que era
- PP: mas fala alguma coisa que ajude a gente a pensar
- G: como assim?
- PP: fa-la ++ você disse que não sabe dizer o que é ++ mas o que você sabe, o que sente, diz ++ você disse que não é saudade + não é vontade que eles estivessem ali + o que você tava sentindo naquele momento? (5s)
- G: quando eu tava pensando (4s) em como ++ eu ++ con-se-gui
- PP: conseguiu o quê?
- G: como eu consegui chegar até agora onde eu cheguei
- PP: então você não estava pensando só nos amigos
- G: É
- PP: então vamos refazer?
- G: Vamos
- PP: na fazenda, eu estava olhando essa paisagem quando eu pensava em
- G: +++ não em todos da minha turma ++ NA MINHA TURMA
- PP: então ++ pensando na minha turma ++ posso botar ponto ++ o que mais? ++ pensava também em quê?
- G: e eu pensava em como eu ++ cheguei até onde eu estou agora ++ isso ++ é?
- PP: então você estava lá em São Lourenço +++ tranquilão ++ lembrou da turma e em quando você chegou e como está agora (5s) e você sentiu, você sentiu o quê?
- G: não sei ++ tô pensando
- PP: pra gente terminar ++ pra gente concluir o seu microconto + eu tava lá + pensando na minha turma ++ como eu tô agora + e sentiu o quê? ++ que sensação você pode dizer ++ de estar nesse lugar em que você lembrou da sua turma ++ de como você era, de como você tá agora ++ naquele instante você tava se sentindo bem, mal/
- G: Bem
- PP: dá um nome para essa sensação
- G: estava sentindo felicidade ++ estava sentindo felicidade ++ tá certo isso?
- PP: do jeito que você colocar vai estar certo ++ é o que você pensa?
- G: É
- PP: então tá ++ eu não quero sugerir nada pra você
- G: por quê?
- PP: porque o texto é seu, uai? ++ como dizem os mineiros ++ então escreve
- G: estava sentindo felicidade /.../

Aos poucos, as intervenções da professora-pesquisadora vão se convertendo em materialidade para a escrita. Percebemos que a narrativa que vai se construindo é notadamente autoral. O episódio ao qual o aluno alude em seu microconto

(“pensava em como eu cheguei [e] como estou agora”) certamente se relaciona com uma experiência vivida por ele em 2018, presenciada pela professora-pesquisadora e os outros atores. Acreditamos ser necessário contá-la neste volume.

Depois de ler um texto sobre uma brinquedoteca para crianças com Síndrome de Down, a turma demonstrou curiosidade em saber mais sobre a vida dos portadores de necessidades especiais. No fim da aula, Gabriel pediu para ter uma conversa com a professora, na qual relatou o incômodo de ter poucos amigos e reconheceu em algumas de suas particularidades, oriundas de seu quadro clínico, elementos que o tornavam mais arredio a um relacionamento mais próximo com pares de mesma idade. Disse, ainda, que gostaria muito que os colegas conhecessem melhor sua história. Ao mesmo tempo, temia sofrer *bullying*. Mas de modo surpreendente, a turma ouviu o relato de Gabriel com atenção e reagiu à sua fala emocionadamente – o que o encorajou a se relacionar melhor com os outros de sua turma, que passaram a compreender que todos nós temos peculiaridades, independente de questões de ordem médica.

A narrativa de Gabriel fez sucesso na unidade escolar e ganhou desdobramentos: o estudante foi convidado pela coordenadoria de educação à qual a unidade escolar pertence para palestrar para alunos incluídos, professores e responsáveis. O aluno demonstrou grande satisfação em contar suas experiências e isso ressignificou sua relação com professores e colegas de classe, chegando a impactar positivamente sua vida pessoal, como nos relatou sua família.

A composição do aluno vai se tornando mais complexa à medida que ele consegue pensar além da situação inicial e relata um episódio (possivelmente vivido por ele ou retextualizado como ficção) no qual se vê lembrando com certa emoção sua trajetória no contexto escolar em que está inserido. Embora encontre dificuldade em expressar o que sente por meio de palavras, o estudante é encorajado a prosseguir escrevendo. A produção do aluno ficou registrada como lemos a seguir.

Figura 20 – Microconto de Gabriel



Na Fazenda Eu Estava olhando Essa Paisagem Quando Eu Pensava Em Todos Da Minha turma. e eu Pensava Em Como Eu Cheguei Como Estou Agora. Estava Sentido Felicidade. #Turma1701 Gabriel Filgueiras

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Optamos por não fazer a revisão do texto do aluno. O uso de iniciais maiúsculas em quase todas as palavras do microconto imprime um estilo todo particular à composição feita por Gabriel e indica que o estudante se reconhece como autor capaz de deixar sua marca pessoal nos textos que escreve.

“O que isso me sugere? Eu não sei, sabe...”, falas do autor, revelam a importância de se promover atividades de produção escrita mais colaborativas, de modo que possa haver alternância entre os autores e uma interlocução constante, com vistas a construção de saberes.

4.7.3. “Ela pode me ajudar na foto?”

O microconto escrito por Maria Fernanda e Maria Vitória foi elaborado a partir de uma fotografia selecionada pela primeira da galeria de imagens do telefone de uma colega. A cena escolhida é uma das poucas que, presentes neste trabalho, retratam o espaço escolar. Não foi difícil para as duas adolescentes formarem uma dupla de trabalho: elas convivem bem no contexto da turma em que estão inseridas e têm relações de amizade. No começo da conversa, as alunas estão envolvidas em questões técnicas, pois acabaram de postar as imagens selecionadas por elas.

Transcrição 4 – Parte I

A conversa acontece na sala de aula. A professora-pesquisadora orienta as alunas Maria Vitória e Maria Fernanda (que vão identificadas como PP, MV e MF, respectivamente). Mantivemos os trechos mais relevantes para análise. Houve dificuldades na captação de algumas falas, assinaladas como incompreensível ou inaudível. Optamos por manter alguns sinais de pontuação.

PP: escreve aí, por favor, o nome da autora da foto

MF: tem que botar + dois pontos + nome da autora da foto?

PP: pode ser

MV: nome todo, professora?

PP: isso + agora pode tuitar ++ pronto ++ posta agora a da Maria Fernanda

(Incompreensível.)

PP: a ideia agora é que vocês escrevam no comentário o texto de vocês ++ por que que no comentário? porque é mais fácil escrever assim + clica aí no balãozinho

MF: Cliquei

PP: agora é mais fácil +++ a ideia é você olhar pra essa cena e compor uma história ++ a partir dessa cena ++ que texto? um microconto, por causa do tamanho + você tem que respeitar o limite de caracteres, 280 ++ no fim, botar a hashtag da turma /.../ a ideia é: escrever sua história

MF: ela pode me ajudar na foto?

PP: claro

MV: pode ser a história das duas /.../

A fala de Maria Fernanda, solicitando a ajuda de Maria Vitória, que pergunta se o texto pode ser “das duas”, indica o desejo de realizar um trabalho coletivo, em que cada uma exercerá sua atribuição – certamente porque uma conhece bem o procedimento da outra frente a atividades de criação como essa. Mais à frente, veremos que a situação narrada se relaciona a apenas uma das estudantes, mas é de conhecimento da outra, que aponta detalhes sobre o que está sendo narrado. Um texto a quatro mãos, realmente.

Transcrição 4 – Parte II

MF: /.../ eu posso começar a história, tipo era uma vez

MV: eu sei mais ou menos

MF: eu vou começar

MV: 5s vai logo, Fernanda

MF: a gente podia começar falando/

MV: que momento foi esse, no recreio?

MF: foi

(Incompreensível.)

MF: professora, pode ser poesia?

PP: ((Responde, ao fundo do áudio.)) não, em prosa /.../

A primeira fala do trecho indica que a aluna compreende a necessidade de utilizar uma expressão como “era uma vez” para iniciar seu texto, o que mostra conhecimento de marcas discursivas do gênero requerido – no caso, a noção de tempo, presente no quadro dos elementos da narrativa elaborado com os alunos. Apesar disso, Maria Fernanda parece preferir a escrita de poesia, talvez por se sentir mais à vontade em exercitar essa modalidade.

Em meio a esses detalhes, explica-se que a fotografia escolhida retrata o pátio da escola na hora do recreio, em que os alunos podem deixar a rotina de sala de aula e a supervisão de seus professores – *espaçotempo* que vai evoca as memórias de Maria Fernanda, quando de sua transferência de escola, como veremos no trecho seguinte.

Transcrição 4 – Parte III

MV: /.../ escreve aí

MF: sei lá/ é++

MV: estou nessa escola maravilhosa

MF: não, bota só NESSA escola Ary Barroso

MV: não, nessa escola ++ tudo começou nessa escola maravilhosa, Ary Barroso

MF: não, sem maravilhosa, só Ary Barroso /.../

MF: tudo começou nessa escola, quando começou as aulas

MV: quando começou as aulas ((Suponho que esteja lendo enquanto escreve.))

MF: sem o a craseado /.../

MV: eu não sei fazer isso, Maria Fernanda

(As alunas comentam em volume inaudível.)

MF: quando começou as aulas ++ vários amigos ++

MV: ó/ tudo começou ano passado ++ nas aulas + ((Suponho.)) esqueceu das maravilhas?

MF: não ++ esqueceu o Pedro II? ((A aluna relê.)) tudo começou ano passado

((As alunas se alternam na leitura e muitas vezes as vozes se sobrepõem.))

MF: tudo começou ano passado quando entrei na Ary Barroso ++ ainda queria ir para o Pedro II ++ quando começou as aulas pude conhecer

MV: pude, não + conheci

MF: amigos maravilhosos

MV: foi fácil/

MF: não foi tão difícil esquecer os antigos

MV: ainda queria ir para o Pedro II + mas quando começou as aulas/

MF: conheci amigos maravilhosos ++ conheci professores que me ajudaram muito e não poderei me esquecer facilmente deles

MV: ãããã ++ não essa história dramática /.../

A escola torna-se o tema do conto e liga-se a outras lembranças da Maria Fernanda. No decorrer da produção, a aluna rejeita o uso do adjetivo “maravilhosa” como realçador do substantivo “escola”, o que revela escolha lexical, já que linhas à frente ela fará uso da mesma palavra como determinante de outra (“amigos maravilhosos”). Maria Vitória age de modo semelhante, ao rechaçar um trecho que ela julga uma “história dramática”, talvez por ter conhecimento do teor da informação. A dupla também mostra conhecer mecanismos coesivos e a necessidade de sequenciar os episódios, constituindo, de fato, o microconto.

À medida em que escrevem, as alunas releem o texto, um comportamento contínuo observado em toda a transcrição, indicando que ambas compreendem a releitura como importante recurso para a tarefa de revisão, por permite uma análise global do que está sendo produzido, tanto do ponto de vista normativo quando estilístico. Os trechos seguintes às releituras revelam que essa estratégia serviu para construir os enunciados posteriores.

Transcrição 4 – Parte IV

- MF: /.../ tudo começou no ano passado quando entrei a Ary Barroso + ainda queria ir para o Pedro II ++ mas quando começou as aulas percebi que conheci AMIGOS MARAVILHOSOS ((As duas últimas palavras são lidas ao mesmo tempo pelas duas alunas.)) ++ e não foi tão difícil esquecer/
- MV: a outra escola
- MF: ((Relê o texto.)) ponto ++ conheci professores que me ajudaram na minha vida
- MV: e inclusive consegui entrar por um concurso
- MF: tá muito E (Incompreensível.) + conheci professores que me ajudaram muito
(Incompreensível.) ((Suponho que as alunas releem o texto.))
- MF: os sentimentos mudaram muito e esse ano ++ esse ano conheci a professora XXXX
- MV: que me incentivou a entrar no ISMART
- MF: aí ++ bota entre parênteses ++ um processo seletivo
- MV: tudo começou quando ano passado (Trechos inaudíveis.)
- MF: tudo começou ano passado quando entrei na Ary Barroso + ainda queria ir para o Pedro II + quando começou as aulas pude conhecer pessoas maravilhosas + não foi difícil esquecer a antiga + esse ano tive a honra de conhecer a professora XXXXX, que me ajudou a entrar no ISMART + processo seletivo ++ e graças a ela e a todos os professores posso ter uma universidade boa/
- MV: mas o ISMART não passa pra universidade
- MF: /.../ eu queria botar que pra sempre vou me lembrar deles, pois fizeram parte da minha vocação e pra sempre ++ e pra sempre +++ ah ++ estarão
- MV: estarão na minha vida, não, estarão no meu coração
- MF: vou lembrar deles sempre como pessoas inspiradoras ++ e pra sempre estarão em meu coração como pessoas inspiradoras ++ ME AJUDA

- MV: pessoas que me ajudaram na vida ++ me ajudaram
- MF: pessoas inspiradoras
- MV: ins-pi-ra-do-ras
- MF: a ser uma pessoa melhor/
- MV: a desistir
- MF: a NÃO desistir
- MV: não ++ a ser uma pessoa melhor.
- MV: tudo começou ano passado quando entrei na Ary Barroso + ainda queria ir para o Pedro II + mas quando começou as aulas percebi que conheci amigos maravilhosos + não foi difícil esquecer a antiga + esse ano tive a honra de conhecer a professora XXXXX, que me ajudou a entrar no ISMART + processo seletivo ++ e pra sempre estarão em meu coração, como pessoas inspiradoras que me ajudaram a ser uma pessoa melhor
- MF: ((Chama a professora.)) professoraaaa
- PP: ih + olha o que aconteceu + vermelho é que tem coisa demais ++ vamos ter que começar a encurtar
- MF: tá vendo, Maria Vitória?
- PP: dica + pode usar aquelas expressões que vocês usam ++ porque, p-q ++
- MF: ah, tá
- PP: vai ter que ser assim + tem que ver o que tem demais +++
- MF: qual é o limite, professora?
- PP: o limite é até o vermelhinho aparecer ++ 280 caracteres/ não apaga tudo nãããã
- MV: eu tô apagando umas coisinhas aqui
- MF: a gente vai botar outra coisa/
- PP: não é isso + é pra ir ajustando de acordo com o tamanho
- MF: a gente vai tirando algumas palavras, colocando outras ++ tem coisas que a gente não pode tirar
- ((Maria Vitória relê o texto.))
- MF: não foi difícil esquecer a outra ++ esse pode apagar /.../
- PP: uma dica + vê o começo + tudo começou quando ano passado quando entrei na Ary Barroso ++ vamos fazer o seguinte ++ o que é que é mais importante: conhecer amigos maravilhosos ou esquecer a escola antiga?
- MF: conhecer amigos
- PP: então eu acho que você pode tirar a outra parte /.../
- ((Alunas conversam em volume incompreensível.))
- MF: professores como ela levarei em meu coração, assim como a Ary Barroso
- MV: ai ficar muito grande, FERNANDA + já tá vermelho, tá vendo? /.../
- ((Maria Fernanda relê o texto.))
- MF: pessoas assim levarei para a vida toda
- MV: PARA A VIDA +++ VIDA TODA não dá
- MF: tem que botar arroba
- MV: não ++ 1701 ++ é hashtag 1701 /.../
- Alunas: professora, acabamos

O trecho revela que Maria Fernanda aponta aspectos normativos de modo mais incisivo que seu par. Além disso, ao defender suas escolhas (como em “que me inspiraram a ser uma pessoa melhor”, frente à sugestão “que me inspiraram a não desistir”), revela conhecimento de sua capacidade de, como autora, definir o estilo e a construção que deseja elaborar.

Algumas vezes Maria Vitória atua como uma espécie de voz crítica, como em “mas o ISMART não passa pra universidade”, provavelmente criando hipóteses acerca da atitude responsiva dos futuros leitores: tanto os colegas e professores, que conhecem o projeto social citado³², e os usuários do Twitter, que a partir da leitura poderão questionar do que se trata a sigla. A mesma aluna também atua na solução dos problemas de ordem espacial (“pessoas assim levarei para a vida” em vez de “pessoas assim levarei para a vida toda”, compreendendo que não havia prejuízo na expressão do enunciado) e nos relacionados à plataforma, como o uso da *hashtag*.

Ainda sobre a plataforma, o espaço do *tweet* não parece ter sido um problema tão difícil de ser solucionado pelas alunas, que seguiram as sugestões propostas pela professora-pesquisadora e privilegiaram alguns enunciados em face de outros – embora em primeiro momento tenham pensado em reescrever todo o texto. Observamos que as alunas não fizeram uso de internetês para compactar o texto, também sugerido pela professora, o que indica a preferência pela norma-padrão. Isso revela que há domínio do código escrito na variante de mais prestígio social, bem como a adequação estilística à esfera social envolvida (escola) e ao tipo de uso (atividade escolar).

Figura 21 – Microconto de Maria Fernanda e Maria Vitória



Tudo começou quando entrei na Ary Barroso ainda queria ir para o Pedro II quando começou as aulas, conheci amigos maravilhosos. Conheci professores que me ajudaram muito, e esse ano pude ter a honra de conhecer a professora XXXXXX. Pessoas assim levarei para vida. #TURMA1701

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

³² O ISMART é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que concede bolsas de estudo em escolas de excelência para alunos da rede pública (ISMART, 2019).

As alunas utilizam conexões entre orações e expressam a preferência por determinadas construções – o que denota, mais uma vez, que compartilham o conhecimento dos mecanismos de coesão textual e a personalização do estilo composicional. O texto das alunas mostra-se algo feito a quatro mãos, resultado de um trabalho colaborativo, em que a interlocução foi constante e fundamental, desde o planejamento até a escritura, seguindo com a revisão.

4.8. “Não é um microconto. Não tem sequência de acontecimentos”

Após a escrita dos microcontos, propusemos uma **roda de leitura crítica** dos textos. Mais que conversar sobre as experiências compartilhadas, o que se tornou intrínseco ao longo da sequência didática, desejávamos oportunizar um momento para que os alunos dialogassem acerca da polifonia dos textos, como leitores e, por conseguinte, coautores das produções, uma vez que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 14).

O objetivo era permitir a emergência de uma voz crítica, de um leitor que tem plena consciência de

seu lugar de sujeito e conhecimento da multiplicidade de significados possíveis de serem atribuídos ao texto. Um leitor que possa realizar uma leitura crítica, não no sentido de crítica como contraposição, mas como possibilidade de desvelamento da realidade, ou antes, de abalo de certezas [...], do literal, do estrito, em prol de diferentes significações. (ANDRADE, 2000, p. 13)

Acreditamos que atividades desse tipo promovem reflexão sobre a língua em uma perspectiva quase metalinguística, de modo que os alunos atuem como leitores dos textos uns dos outros, para compreenderem o processo de produção empreendido, com vistas a qualificar seus textos futuros.

Deste modo, a professora-pesquisadora reuniu alguns *tweets* em folhas individuais, nas quais havia dois espaços para que os estudantes anotassem suas observações sobre os textos que leram. Novamente, houve um trabalho coletivo, entre duplas e trios. Para que a análise fosse feita, instruíram-se os estudantes acerca de alguns *procedimentos*.

- 1: Analisar o texto e verificar se há marcas que o caracterizam como microconto. Para isso, lembraram-se a gênese e a estrutura da narrativa, utilizando o quadro construído no início da sequência didática.
- 2: Registrar as observações feitas oralmente na primeira etapa, anotando as informações mais importantes.
- 3: Caso os analistas não considerassem o texto um microconto, pelas razões enumeradas antes, poderiam (re)criá-lo no gênero requerido, inspirando-se em uma das situações de produção original (ou seja, a fotografia).

Houve análises bastante consistentes e que ilustravam com propriedade os aspectos que planejamos abordar. Tivemos então a tarefa de refinar os materiais e aqui apresentar três casos. Os registros foram feitos em fac-símile. Como há trechos de pouca legibilidade, pois no original estão manuscritos, transcrevemos os textos integralmente, mantendo eventuais desvios da norma padrão.

Figura 22 – Tweet para análise e comentários (1)

The image shows a tweet from user @Lizaah (@Lizalvarez) with a photo of red flowers. The tweet text reads: "Liberdade nessa Quizumba. Natureza num bando de petróleo. Minha paz simplesmente por respirar. Autora- Júlia.P". To the right of the tweet are two handwritten notes on lined paper. The first note says: "Não é um microconto. Não tem sequência de acontecimentos, personagem e tempo." The second note says: "Busquei, procurei e achei o ser mais lindo desse jardim. Rodado de cores, alegria e o cheirinho de grama molhada foi o momento que mais me apaixonou. Outros: nicotiana glauca e Gabeira Plena".

Comentário:
 Não é um microconto.
 Não tem sequência de acontecimentos,
 personagem e tempo.

(Re)criação:
 Busquei, procurei e achei o ser mais lindo
 desse jardim.
 Rodado de cores, alegria e o cheirinho de
 grama molhada foi o momento que mais me
 apaixonou.

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

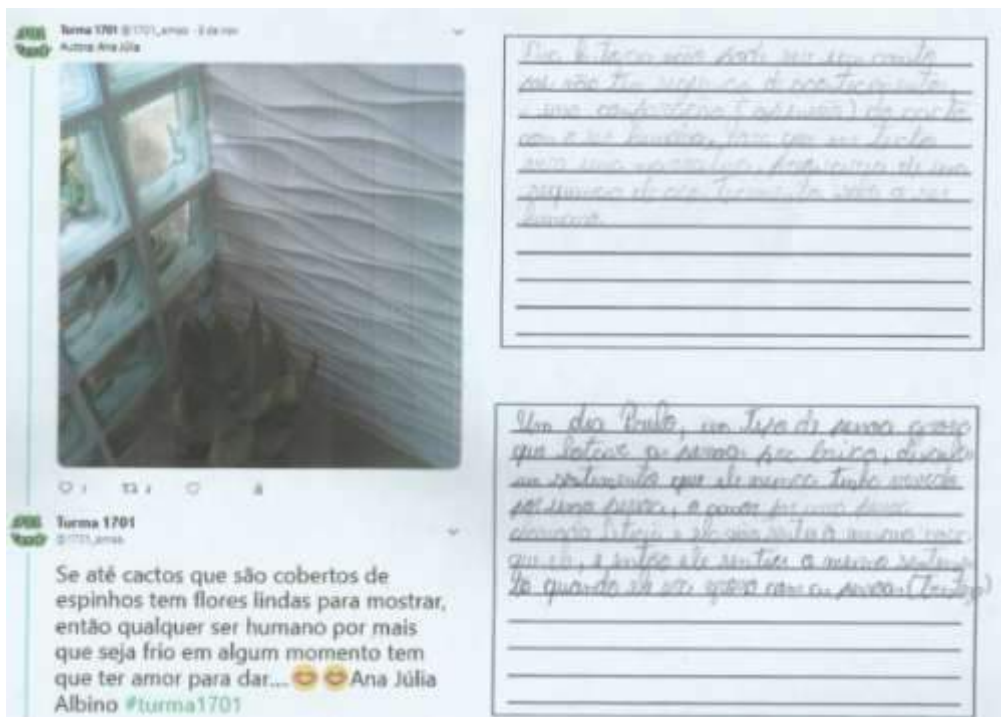
As alunas Nicolle e Gabriela avaliaram estar diante de um texto que não se caracteriza como microconto. O texto de Júlia, alvo da análise, é uma construção que se assemelha a um poema, por conta da organização espacial. O que a dupla avaliadora considerou como aspecto que distancia a produção do gênero requerido é a ausência de sequência narrativa, personagens e tempo. Esse argumento, que trata da construção composicional, indica que as alunas compreendem o gênero como um formato padronizado, como muitos o fazem, erroneamente.

Na retextualização, a dupla criou um texto com narrador em primeira pessoa, como no original. Apesar de o foco narrativo ser o mesmo, os locutores são diferentes. Podemos considerar duas hipóteses sobre o *tweet* original: em uma delas, o narrador poderia ser a borboleta, por causa da palavra “liberdade”, já que o inseto é retratado em meio às flores; na outra, o narrador poderia ser alguém não identificado, que vê na figura da borboleta um exemplo de liberdade, um instante em que a natureza se faz presente em meio à cidade grande, contexto em que vivem a aluna, seus pares e onde sua escola se localiza³³.

No texto recriado por Nicolle e Gabriela, parece que estamos diante de um narrador também desconhecido, mas que diferente do observado no *tweet*, não considera a sensação de liberdade e a valorização de espaços naturais nas “selvas de pedra” – na verdade, reconhece a presença do inseto como um ser especial, rememorando os instantes em que houve o encontro, descrito de modo mais poético. A organização espacial feita pelas alunas reforça a ideia de formato fechado que as duas trazem como referência do texto narrativo.

³³ A imagem captada por Júlia é muito parecida com outra fotografia, feita no pátio da escola por outra aluna. Quando as fotos foram apresentadas à turma, comparamos as semelhanças entre os registros. Júlia fez a fotografia no condomínio em que mora, em um bairro vizinho ao da nossa escola.

Figura 23 – Tweet para análise e comentários (2)

**Comentário:**

Essa história não pode ser um conto pois não tem sequência de acontecimentos, é uma comparação (opinião) do cacto com o ser humano. Para que esse texto vire uma narrativa, precisaria de uma sequência de acontecimentos sobre o ser humano.

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

(Re)criação:

Um dia Paulo, um tipo de pessoa gorda que botava as pessoas pra baixo, descobriu um sentimento que ele nunca tinha vivido por uma pessoa, o amor por uma pessoa chamada Letícia e ela não sentiu a mesma coisa que ele, e então ele sentiu o mesmo sentimento quando ele era gordo com as pessoas (tristeza).

Tiago realiza a análise de modo mais explicativo que a dupla anterior. Depois de iniciar o trabalho em grupo, o aluno optou por trabalhar sozinho. Embora isso descaracterizasse, de certo modo, nossa proposta, consideramos o resultado válido – por isso o mantivemos entre os registros e o citamos nesta seção da dissertação.

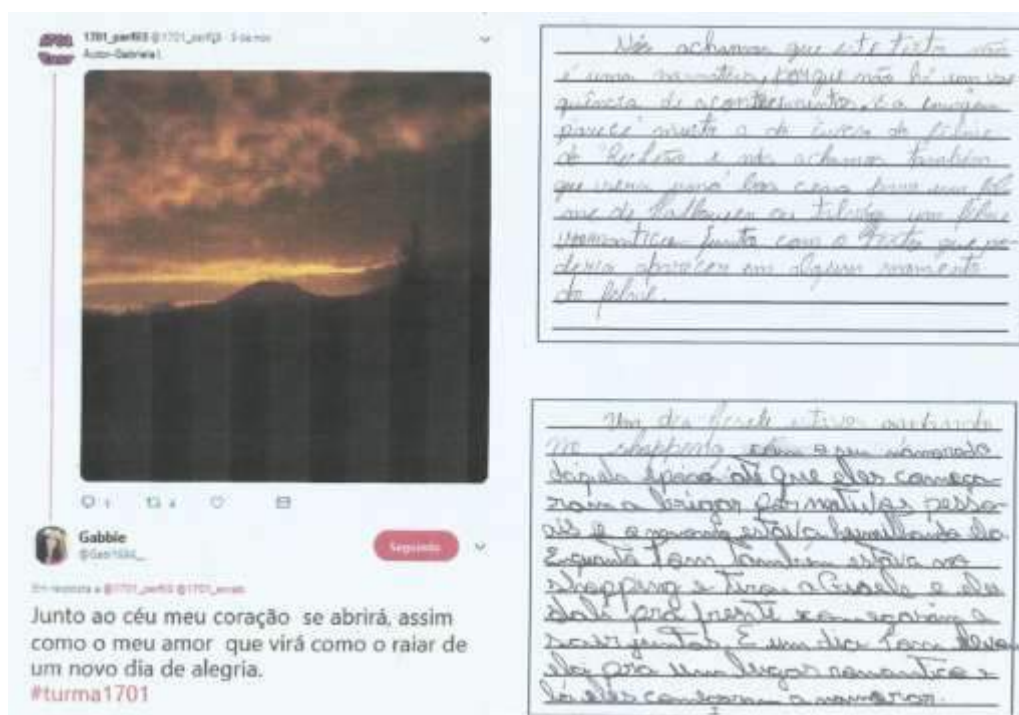
O aluno reconhece que o *tweet* de Ana Júlia não contém elementos que o categorizem como microconto, também apontando como faltante a sequência de acontecimentos. Mas a análise considera outros aspectos, o conteúdo temático e o estilo, pois reconhece no texto observado uma comparação (chamada por ele de opinião) entre o cacto e o ser humano. Esses apontamentos indicam que o aluno tem clareza acerca dos elementos que constituem o gênero, necessários para fazer as intervenções que ele mesmo sugeriu.

Enquanto analisava o texto de Ana Júlia, Tiago pesquisou na internet e, com isso, acabamos por descobrir que a produção fora copiada de um *site* com frases de

incentivo³⁴. A descoberta provocou amplo debate na turma, em que se enfatizou a necessidade de, ao aludir a texto feito por outra pessoa ou simplesmente “encontrado na Internet”, referenciar-se o autor. Além disso, tratamos da questão do plágio como crime, como se observa na música, por exemplo. Essa foi mais uma razão que legitimou a recriação do texto, de modo a demonstrar a autoria do aluno.

Apesar da diferença composicional, o microconto de Tiago dialoga diretamente com o texto postado pela colega, que traz uma comparação, reconstruída por ele de modo autêntico – nele, humaniza-se o cacto na figura de Paulo, o protagonista, cujas desventuras amorosas são narradas.

Figura 24 – Tweet para análise e comentários (3)



Comentário:

Nós achamos que este texto não é uma narrativa, porque não há uma sequência de acontecimentos. E a imagem parece muito a do início do filme do Rei Leão e nós achamos também que seria uma boa cena para um filme de Halloween ou talvez um filme romântico junto com o texto que poderia aparecer em algum momento do filme [microconto].

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

(Re)criação:

Um dia Gisele estava andando no shopping com o seu namorado daquela época até que eles começaram a brigar por motivos pessoais e o namorado estava humilhando ela. Enquanto tom também estava no shopping e tirou a Gisele e eles dali pra frente começaram a sair juntos. E um dia Tom levou ela pra um lugar romântico e lá eles começaram a namorar.

³⁴ O *tweet* escrito por Ana Júlia plagiou um texto encontrado na Internet. Para a pesquisa, optamos por manter a publicação, por causa das análises e releituras feitas, mas conversamos com a aluna acerca dessa questão autoral e retiramos o texto da coletânea de produções dos alunos.

Lucas e Matheus analisaram a composição de Gabriela, postada na conta @Gabi1994__. Na roda de leitura crítica, os alunos consideraram que o texto não é uma narrativa devido à ausência de sequência de acontecimentos, desprezando a presença de um narrador em primeira pessoa, como se observa no uso dos pronomes possessivos.

O comentário indica certa dificuldade em reconhecer construções que denotam lirismo – percebido pelo uso da metáfora, que relaciona o coração se abrindo para o amor ao sol que nasce – como textos narrativos. Talvez se confunda o narrador-personagem com o eu lírico dos poemas e, conseqüentemente, não se reconheça a presença de elementos narrativos.

Ao relacionarmos o *tweet* ao comentário, percebemos que diferentemente da autora, que não utiliza a fotografia como mero cenário, a dupla reconhece a imagem como cena de uma história narrada em outra modalidade artística, o filme “O Rei Leão”, e considera a possibilidade de criação de outras produções a partir do mesmo ambiente – os alunos parecem tão imersos no contexto do audiovisual que escrevem filme, em lugar do que supomos como microconto.

Durante a recriação do texto analisado, a dupla não mencionou o cenário suscitado pela fotografia – embora o enunciasse na crítica – na composição de um microconto romântico. Porém, o conteúdo temático do texto de Lucas e Matheus indica um amálgama entre a fotografia e o texto de Gabriela, configurando-se como uma terceira composição.

Os três exemplos revelam que a realização de uma roda de leitura crítica pode contribuir muito favoravelmente para com as atividades de produção escrita, já que promove a existência de um texto com leitores, permite a avaliação dos textos entre pares, suscita a percepção de outros sentidos para além daqueles que o autor planejou e podem auxiliar na formação de um escritor mais qualificado.

4.9. Vale o escrito!

No planejamento da pesquisa, incluímos uma etapa destinada a selecionar os textos que comporiam a coletânea de microcontos. Porém, utilizamos os últimos dias letivos de 2018 para o término das atividades relacionadas ao terceiro instrumento da investigação, pois nosso cronograma teve de ser reorganizado.

Sem a possibilidade de realizar um trabalho coletivo que resultasse na escolha dos critérios que ajudassem na seleção dos textos e organização do livro, optamos por incluir todos os textos produzidos pelos alunos no volume digital. Assim, no último dia de aula, apresentamos a versão em vídeo do livro, que foi apreciada pelos atores da pesquisa. Porém, lado a lado com a aprovação, surgiu o desejo de que a publicação fosse impressa.

A solicitação feita pelos alunos causou-nos surpresa, uma vez que vivenciamos experiências de escrita cuja publicação decorria em tempo real, para qualquer leitor que se dispusesse a acessar os perfis dos autores ou a *hashtag* #turma1701, democratizando o acesso aos textos produzidos e qualificando os alunos no que se refere a letramento digital.

Porém, consideramos legítimo o pedido, pois por meio dele reitera-se a valorização social que o impresso ainda carrega, mesmo na época em que publicações digitais são cada vez mais oferecidas como modalidades de leitura. Além disso, o desejo dos alunos provém do reconhecimento do livro como objeto que reafirma autoria, conhecimento e expressão de individualidades.

Chartier (2010) reforça a natureza material e discursiva desse artefato, tratado por ele como “discurso dirigido a um público, que permanece como propriedade de seu autor e só pode ser distribuído por aqueles que são seus mandatários” (p. 16). O livro traz a dimensão da produção e da intencionalidade discursiva conjugada à forma em que se apresenta, tanto física como digital.

A necessidade de receber impressa a publicação da obra de que foram autores indica que os estudantes consideram o livro como algo que pode salvar as experiências humanas do perigo do esquecimento (CHARTIER, 2010), algo que se inscreve como permanente e empodera.

5. OS PRODUTOS DA PESQUISA

A Deliberação nº 28/2013 da UERJ, no artigo 38, determina que a dissertação do Curso de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica deverá, necessariamente, apresentar um produto educacional a ser utilizado por outros professores.

Deste modo, a investigação sobre a qual dissertamos neste volume contém dois produtos educacionais: um **livro digital** e um **plano didático** que orienta a criação desse tipo de artefato cultural

5.1. O livro “#1701contos”

O Twitter me ensinou a me abrir mais, a me soltar mais, a me deixar levar pelas palavras; não é só uma rede social para falar “bobeiras” e sim também para desabafar, o Twitter é como se fosse meu psicólogo...

Lizandra Elias

Produzir um livro a partir dos textos que os alunos escreveram no Twitter foi uma tarefa prazerosa. Desde o começo da aplicação didática, os estudantes se mantiveram receptivos à possibilidade de produzir textos, ler as produções uns dos outros, avaliar esses materiais e qualificar sua própria escrita, dinamizado as práticas empreendidas em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar de a seleção dos textos e a formatação do material final não ter ficado a cargo dos estudantes, como desejávamos inicialmente, acreditamos ter atingido o principal objetivo: fazer dos alunos autores e difundir a leitura da obra por eles composta pela rede.

Após várias sugestões coletadas em sala de aula, os autores da pesquisa resolveram batizar a antologia de textos como #1701contos – uma junção de parte da *hashtag* que indexou os microcontos ao nome do gênero produzido. As fotos que ilustram a capa foram escolhidas pelos estudantes e capturadas na sala onde a maior parte da pesquisa se realizou.

Figura 25 – Capa do livro



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

O livro digital está disponível em versão audiovisual em um *site* de compartilhamento de vídeos, no link <https://vimeo.com/328969253>. Outra versão está disponível em uma ferramenta de publicações *on line*, em: <https://www.calameo.com/books/004986523b4383543f515>. No mês de agosto de 2019, será feito o lançamento do livro físico **#1701contos**, em um café literário promovido na Escola Municipal Ary Barroso.

Figura 26 – Prefácio e páginas do livro



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

5.2. Plano didático: A construção de um livro digital na escola

Os livros digitais podem não germinar leitores, mas oferecem acesso às melhores condições de desenvolvimento da leitura para aqueles ávidos por conteúdo de qualidade e de entretenimento. Mais do que qualquer coisa, o livro digital é acesso.

Carlo Carrenho

A epígrafe que inicia esta seção consta da quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Dela destacamos a frase que diz: *o livro digital é acesso*. De baixo (ou mesmo nenhum) custo, a publicação de um livro eletrônico é um importante meio para se difundir a leitura na rede e engendra um modo de democratizar o acesso a bens culturais, especialmente a uma população como a nossa, cujo número de leitores é bastante insuficiente.

Considerando que na maioria das vezes o primeiro acesso ao livro se dá na escola, lugar em que a maior parte da população aprende a ler, é preciso que cada vez mais a instituição escolar se constitua como agência de democratização dos letramentos (ROJO, 2010). Nesse contexto, emerge a escola pública, espaço plural, que pode permitir que os estudantes se assenhem da cultura do livro, cuja produção em si promove muitas aprendizagens, já que aprender a escrever é construir uma nova inserção cultural (ROJO, 1996, p. 49).

O plano didático tratará das etapas necessárias para produzir e publicar esse artefato cultural, que envolvem várias habilidades. Embora seja nosso objetivo demonstrar o potencial desse recurso didático para as práticas de professores e estudantes, cabe-nos esclarecer que não tencionamos oferecer um manual engessado, hermético e prescritivo. O trabalho como professora-pesquisadora torna pública a investigação para propiciar a reflexão sobre os saberes construídos, bem como sua análise, em novos contextos, numa espécie de “jurisprudência da pedagogia”, referente a “uma ação a empreender, esforçando-se por combinar meios e fins” (Tardif & Gauthier, *apud* BARREIROS, 2010, p. 8).

No tocante ao produto **#1701contos**, realizamos as etapas enumeradas a seguir, que registram desde o planejamento à avaliação.

Quadro 4 – Plano didático

PLANO DIDÁTICO – LIVRO DIGITAL #1701CONTOS			
ETAPAS	TIPO DE ATIVIDADE	PARTICIPANTES	TEMPO DE REALIZAÇÃO
PLANEJAMENTO	Escolha do gênero a ser escrito (microcontos, uma narrativa inovadora no cenário literário nacional, cuja escritura é comum em meio eletrônico), seleção de materiais para leitura (da Sala de Leitura e da Internet), pesquisa de formatos de publicação e plataformas de escrita.	Professora	10h
DESENVOLVIMENTO	Apresentação da proposta aos alunos: escrever em uma plataforma virtual, revisar os textos, selecionar as produções e compor um livro digital.	Professora e alunos	20 min
	Utilização do Twitter para escrever os primeiros textos.		1h40min
	Leitura dos <i>tweets</i> , destacando narrativas.		50min
	Leitura de narrativas e micronarrativas em diferentes suportes.		
	Escolha de uma fotografia (do acervo pessoal do aluno) que inspire as produções.	Alunos	Atividade realizada em casa.
PRODUÇÃO	Produção de um microconto, em dupla.	Professora e alunos	5h
	Revisão dos microcontos.		1h40min
	Roda de conversa sobre a experiência.		50min
PÓS-PRODUÇÃO	Reunião de todos os textos produzidos em um único arquivo, em Word.	Professora	10h
	Organização dos textos, já acrescidos das fotografias, em arquivo do Power Point.		
	Publicação do arquivo final em forma de vídeo (um dos recursos do Power Point) e em documento do Adobe Acrobat (outro recurso de editor de texto, cuja opção de salvamento é a extensão .pdf), para postar nas plataformas Vimeo (vídeo) e Calameo (textos)		
AVALIAÇÃO	Apresentação do livro para os autores.	Comunidade escolar	50min
	Roda de conversa sobre a experiência.		

Fonte: Acervo da Pesquisa (2018).

6. A CHEGADA (OU O INÍCIO DE UMA NOVA JORNADA)

Resolvi rebatizar o epílogo dessa dissertação, por achar que “considerações finais” projeta uma ideia acabada, pronta. Acredito que, ao fim da pesquisa e de seu respectivo registro, tenho mais dúvidas que certezas. Mas, à guisa de terminalidade, exporei alguns pressupostos que orientaram o caminhar e que (espero) indicarão nova jornada.

Planejamos e concluímos a investigação que se propunha a analisar as condições de produção de textos feitos por alunos de 7º ano de uma escola pública carioca, que utilizaram o Twitter como suporte para escrita de microcontos, uma modalidade do gênero narrativo. Aplicamos instrumentos, entre os quais uma sequência didática com várias etapas, durante quatro meses. Utilizamos igual período para narrar a pesquisa, em suas diferentes facetas. Fizemos algumas descobertas, desconstruímos algumas certezas e certamente reorientamos nosso olhar para alguns aspectos que saltam do documento.

Admitimos que usar dos princípios da pesquisa-ação como método foi desafiador, pois a observação da própria prática muitas vezes sugere mais erros que acertos – e colocar-se na berlinda, como fazemos com o outro, pode ser desconfortável. Refletir sobre a prática à medida que aplicava os instrumentos e coletava dados significou fonte de aprendizado que trouxe modificações para além da atuação profissional.

As transcrições dos áudios captados em sala de aula representaram um modo de perceber a ação docente, diante daqueles atores da pesquisa, naquele contexto escolar: alguém que acerta e erra, mas que concebe a reflexão como necessária, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima (FREIRE, 1996, p. 18), alinhando-as a um discurso teórico coerente.

O paradigma indiciário como procedimento revelou-se eficaz e pertinente à proposta de analisar os elementos relacionados aos processos de escrita dos alunos, de modo a considerar indícios que poderiam ser irrelevantes em outros contextos de pesquisa.

A pergunta que norteou a investigação (*Considerando os contextos de produção, como se constitui o processo de escrita de microcontos dos alunos em*

uma plataforma virtual?) gerou reflexões que estão relatadas, principalmente, no terceiro capítulo. Os atores da pesquisa escreveram seus textos, em processo no qual se percebeu a presença de relações interlocutivas – atendendo a propósitos comunicativos que lhes foram esclarecidos desde o início da escrita, assim como os destinatários dos textos.

Diante da tela, muitas vezes os estudantes se comportaram de modo semelhante aos que se propõem a escrever no formato tradicional e encaram a folha em branco como um desafio. Para isso, colabora o fato de a escola ainda condicionar os alunos a quase sempre produzir uma escrita direcionada, que serve a diferentes propostas – às vezes distantes das motivações de quem escreve. Nesse caso, impera o conceito de texto como produção escolar, redação.

Descobrimos que embora os estudantes detenham conhecimentos importantes acerca de gêneros e estejam habituados a produzir textos orais e escritos, ainda se deparam com questões discursivas – e muitas vezes compreendem o enunciado concreto como um formato padronizado, que não admite variações. Outra certeza reafirmada é a preferência pela norma-padrão, que reconhece na língua um sistema de regras a seguir, muitas vezes inflexível.

Reiteramos a importância das sequências didáticas para subsidiar a produção de textos, sobretudo no que diz respeito a práticas leitoras, essenciais para ampliar o repertório dos leitores e qualificá-los, a fim de gerar potenciais escritores. Criar espaços para esse exercício na escola é fundamental, junto a práticas dialógicas como as rodas de leitura crítica, que muito colaboram para construir sentidos – tarefa que se realiza à medida que lemos, refletimos e dialogamos com o outro.

Além disso, reconhecemos que houve diversas aprendizagens no que toca à língua e seus diferentes aspectos. O trabalho colaborativo permitiu que: os alunos selecionassem com mais propriedade o vocabulário a ser empregado em cada composição; os processos de coesão textual, sobretudo nos momentos em que se fez a revisão da matéria escrita, se tornassem mais simples de executar que em outras atividades semelhantes; e os enredos fossem melhor desenvolvidos, com diversidade temática e estilo composicional próprio.

Para responder à indagação da pesquisa, considerávamos a hipótese de que *o uso da plataforma digital pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e de determinadas competências linguísticas, em virtude da existência do contexto real de uso*. Essa premissa foi confirmada, em parte.

Várias ocorrências na plataforma revelaram o caráter multimodal da linguagem empregada, demonstrando a difusão de elementos audiovisuais, típicos da contemporaneidade. O acesso a modalidades de leitura digital em diferentes suportes permitiu que os alunos se assenhorassem de funcionalidades distintas daquelas ditas tradicionais, além de ajudá-los a reconhecer inúmeras práticas de escrita digital já inseridas em seu cotidiano – as quais eles ainda têm dificuldade de compreender como conteúdo autoral.

Apesar desses aspectos positivos, a maior parte dos alunos acredita que as redes sociais servem basicamente para entretenimento – embora muitos já reconheçam que o recurso pode ajudá-los a estudar e aprender, o que mostra um avanço de perspectiva.

Percebemos também que mesmo cuidando para que as atividades relacionadas à pesquisa não se inscrevessem apenas como fruto de observação da professora, que atuou em paralelo na função de pesquisadora, alguns alunos encararam as tarefas como práticas exclusivamente escolares, já que alguns perfis individuais, no Twitter, estão praticamente inativos.

Sobre a relação dos estudantes com o meio digital, reconhecemos a necessidade de agirmos para além dos pressupostos desta investigação, pois os alunos demonstraram, ao solicitar a organização de um livro físico, a superestima do impresso em face de publicações eletrônicas.

A outra hipótese que levou à investigação era *verificar se o suporte digital pode ajudar os alunos a desenvolver melhor as habilidades de produção textual e ensinar a autoria de conteúdo na rede*. Acreditamos que esta premissa também se confirmou. O uso da plataforma permitiu experienciar atividades diferentes das tradicionais, o que tornou a rotina mais dinâmica.

As tarefas de ir e vir ao texto, junto às ações de escrever, reler e reescrever com mais rapidez, em um trabalho coletivo, foram ações que envolveram troca de aprendizagens, alternância de papéis e reconhecimento da capacidade de autoria – revelada por meio das escolhas lexicais, dos modos de dizer que caracterizam um estilo de composição e na defesa de pontos de vista. Características de alguém que se enxerga como autor, de fato.

Isto posto, reiteramos a necessidade de fazer dos alunos cada vez mais sujeitos de sua aprendizagem, conscientes de que dominar o código escrito da sua

língua materna é empoderar-se, sabedores de que pensamos por meio (com, sob e para) a linguagem.

Considerando que não se aprende apenas *na* escola e *para* a escola, o professor precisa assumir o papel de mediador dos processos de aprendizagem, capaz de deflagrar curiosidade crescente que torne o aprendiz mais e mais criador (FREIRE, 1996). A função docente precisará ser repensada: o professor “precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes), como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos) pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES, 2003, p. 108, grifo da autora).

Acredito também que é preciso nos debruçarmos sobre as propostas de revisão do currículo, a fim de observar quais são os princípios que organizam o ensino da língua, especialmente no que toca a práticas de leitura e escrita – para que não se reduzam ao uso do texto apenas como pretexto, quando é imprescindível que dele se parta e a ele se retorne, ao fim de qualquer atividade (GERALDI, 2003).

Não sei dizer se o curso de Mestrado me tornou uma professora melhor. Mas certamente, afirmo sem temor, tornei-me uma profissional diferente, capaz de repensar minhas crenças sobre a aprendizagem da língua escrita e reconhecer que ressignificar minhas práticas é essencial para promover educação de qualidade, que empodere nossa juventude.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.; TORRES, V. Jogos digitais e espaços de aprendizagem. In: TIC EDUCAÇÃO 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. p. 51-58. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.
- ANDRADE, C. C. S. *Leituras da mídia, leituras da escola: o “Toque Mágico” apaga ou transforma?*. 208 p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2000.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa”. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, pp. 15-30.
- BRAIT, B. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 61-78.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5ª à 8ª série*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura – Para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. pp. 169-1914.
- CAVALLIERI, F.; LOPES, G. Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. In: RIO DE JANEIRO (Cidade). INSTITUTO PEREIRA PASSOS – IPP. Nº. 20080401, abril de 2008. Coleção Estudos Cariocas. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscaricocas/download/2394_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

COELHO, Taysa. O que é fanfic? Veja onde encontrar na web livros escritos por fãs. Matéria de 22 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/o-que-e-fanfic-veja-onde-encontrar-na-web-livros-escritos-por-fas.ghtml>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Escutar os mortos com os olhos. Revista Estudos Avançados. São Paulo-SP, USP. v. 24, n. 69, pp. 7-30, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>>. Acesso em: 14 maio 2019.

DANTAS, C. S. B. Minicontos: uma prática de letramento emergente na escola. 2015. 129 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currais Novos-RN. 2015.

DÉLAUNAY, G. J. Novas tecnologias, novas competências. Revista Educar. Curitiba-PR, UFPR, n. 31, p. 277-293, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a16.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

EDUCOPÉDIA. Plataforma. O que é?. 2019(?). Disponível em: <<http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>>. Acesso em: 20 maio 2018.

EISENBERG, Z.; STOBÄUS, L. C.; DUARTE, R.; ARAUJO, C. M. “O que dá medo na internet: incômodos relatados por crianças e adolescentes no Brasil entre os anos de 2012 e 2014”. In: TIC KIDS ONLINE BRASIL 2017. Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018). Disponível em: <<https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2017/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 37-60.

FENDRICH, Henrique. Rubem. Revista da Crônica – Notícias, entrevistas, resenhas e textos feitos ao rés-do-chão. A história da coleção “Para Gostar de Ler”. Matéria publicada em 29 de maio de 2017. Disponível em: <<https://rubem.wordpress.com/2014/05/29/a-historia-da-colecao-para-gostar-de-ler/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. Síndrome de Asperger: aspectos psicoterapêuticos. Revista Estudos de Psicologia. Campinas-SP, UNICAMP. Vol. 15, nº 2, 1998. pp. 87-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v15n2/06.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. Revista Pedagogía y Saberes, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, n. 46, pp. 7-17, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia* [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, D. *et al.* Gamificação, QR code e aprendizagem no ensino superior híbrido: um recurso e duas propostas pedagógicas. *Anais do CIET: EnPED: 2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento*. São Carlos-SP, UFSCar, v. 4, n. 1, 15 páginas, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/508/54>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília-DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2LK6frF>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Portos de passagem*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 143-179.

GOTLIB, N. B. *Teoria do Conto*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

G1. Twitter aumenta limite para 280 caracteres. Matéria de 7 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/twitter-aumenta-limite-para-280-caracteres.ghtml>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

HATOUM, Milton Hatoum. *Um solitário à espreita – Crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9e88a636785c573625be2c5632bd3087.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos). Página oficial da entidade educativa. Descrição da instituição. 2019. Disponível em: <<https://www.ismart.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

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

LATITUDE. Plataforma. Dados da 4ª Coordenadoria Regional de Educação. 2015(?). Disponível em: <<http://www.latitude.org.br/cre/cre-04/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. Não contem com o fim do livro. Matéria de 1 de julho de 2010. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/review/nao-contem-com-o-fim-do-livro/>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. Revista MATRIZES, São Paulo-SP, USP, v. 4, n. 2, pp. 11-42, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MARCUSCHI, E. "Escrevendo na escola para a vida". In: RANGEL, E.; ROJO, R. (Coords.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp.13-67.

MATTAR, J. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MESQUITA, Samir. Dois Palitos. Site com poemas animados de Samir Mesquita. 2019(?). Disponível em: <<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINICONTOS. Coletivo de poetas. 2019 (?). Disponível em: <<https://minicontos.me/>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MORALLES, Tiago. Blog Penates. 2017(?). Disponível em: <<http://tfmoralles.blogspot.com/search/label/Microcontos>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MULTIRIO. Vinte e cinco destaques dos 25 anos da MultiRio. Matéria publicada em 17 de outubro de 2018. Disponível em:

<<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14442-vinte-e-cinco-destaques-dos-25-anos-da-multirio>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PAIÃO, C. Plataformas sociais auxiliam a construção do conhecimento?. Revista ComCiência, Campinas-SP, UNICAMP, n. 121, 2010. Disponível em:

<<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n121/04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

PASQUIER, A., DOLZ, J. “Un decálogo para enseñar a escribir”. Cultura y Educación. 1996. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Página institucional. Descrição da Empresa Municipal de Múltiplos Meios LTDA. – Multirio. 2019. Disponível em:

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/multirio>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Portal. Rio, uma Cidade de Leitores. Matéria publicada em 9 de janeiro de 2010. Disponível em:

<<http://www.prefeitura.rio/web/sme/exibeconteudo?id=125575>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação, Salvador-BA, UFBA, v. 11, n. 31, pp. 19-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

QEDU. Plataforma. Dados da Escola Municipal Ary Barroso. 2019. Disponível em:

<<https://www.qedu.org.br/escola/178006-0431001-escola-municipal-ary-barroso/ideb>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

REYES, Y. *A casa imaginária*. São Paulo: Global, 2013.

_____. Mediadores de leitura. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 13 maio 2019.

RIBEIRO, A. E. Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 234 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Belo Horizonte-MG, UFMG. 2008.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Lei nº. 4.734, de 4 de janeiro de 2008. Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2008]. Disponível em:

<<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/6a73fab3c9018207032576ac007279f4?OpenDocument#FINAL>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº. 5.453, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, [2008]. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Sala de Leitura. 2.ed. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducao/SalaLeitura.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório das provas bimestrais*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2uXKz1y>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIOEDUCA. Portal da educação carioca. Twittaço literário. Matéria publicada em 29 de junho de 2017. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?bid=21&id=6045>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

RODA DE LEITURA. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>>. Acesso em: 1 abr. 2019.

ROJO, R. Garantindo a Todos o Direito de Aprender. Centro de Referência em Educação Mário Covas, SEE-SP, 1996. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindop37-58.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, E.; ROJO, R. (Coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 15-36.

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

SAFERNET. Cyberbullying preocupa 16% dos internautas jovens no Brasil. Matéria publicada em 10 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<https://www.safernet.org.br/site/sid2010/cyberbullying-preocupa-16%25-dos-internautas-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SAFERNET. Sexting é uma expressão da sexualidade na adolescência. [2018?] Disponível em: <<https://new.safernet.org.br/content/sexting-%C3%A9-uma-express%C3%A3o-da-sexualidade-na-adolesc%C3%Aancia>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SALUM, I. N. Prefácio à Edição Brasileira. In: SAUSSURRE, F. *Curso de Linguística Geral*. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001. p. 15.

SAUSSURRE, F. *Curso de Linguística Geral*. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SCHOLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. Portal Escrevendo o Futuro, 2010. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1013/a-onda-dos-microcontos>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Página institucional. Seção Projetos e programas da SME-RJ: Informática Educativa. 2019(?) Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/informatizacao/infoeducativa.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Produção textual: Propostas e Critérios de Correção. 3º bimestre. 2018(a). Disponível em: <<http://bit.ly/smeredacao3bi2018>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Produção textual: Propostas e Critérios de Correção. 4º bimestre. 2018(b). Disponível em: <<http://bit.ly/smeredacao4bi2018>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SILVA, G. F. P. O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto. 157 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras. Universidade de Taubaté. Taubaté-SP, 2013.

SILVA, K.; LYRIO, K.; MARTINS, N. Michel de Certeau e a Educação. Pro-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-científica do Programa de Pós-graduação Educacional. Vitória-ES, UFES, v. 17, n. 2, p. 63-74. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5807>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, UNICAMP, v. 23, n. 81, pp. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SPALDING, M. Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea. 81 p. Dissertação (Mestrado).

Faculdade de Letras. Porto Alegre-RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

TABOSA, Eugénia. Blog Parlares. Blog com poemas de Eugénia Tabosa. 2011 (?). Disponível em: <<http://parlares.blogspot.com/>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

TIC DOMICÍLIOS 2017. Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018). Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2019.

TIC EDUCAÇÃO 2017. Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018). Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TWITTER. Como usar o Twitter. 2019. Disponível em: <<https://help.twitter.com/pt/using-twitter>>. Acesso em 20 jan. 2019.

YAGUELLO, M. "Introdução". In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ANEXO A – Parecer da Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A escrita dos alunos no Twitter; análise dos contextos de produção

Pesquisador: Luciane de Assis Almeida

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 90938718.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.223.288

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É uma pesquisa dirigida por Luciane de Assis Almeida sob orientação de Cláudia Cristina dos Santos Andrade.

Objetivo da Pesquisa:

Refletir sobre o processo de produção escrita dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

• **Benefícios:** Promoção de prática social da língua, desenvolvimento de nova metodologia de trabalho em produção de textos, dinamização das atividades escolares, melhor integração entre professor e estudantes.
• **Riscos:** Uso irresponsável da Internet por estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com objetivo claro que poderá trazer contribuições para o ensino e, sobretudo, para a formação destes estudantes, já que estimula e aprimora habilidades específicas como a produção textual e interpretação. Ressalta-se que a pesquisa já havia sido apreciada e aprovada por este comitê, entretanto, foi reavaliada devido a uma alteração no título, apresentada pela autora como emenda.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.223.288

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: preenchida, assinada, datada e carimbada pela diretora do CAP-UERJ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Assentimento; Carta de anuência estão condizentes com os preceitos éticos da Resolução 466/12

Instrumentos: Apresenta instrumento detalhado no projeto – sequência didática

Cronograma: Apresenta cronograma detalhado datado do ano de 2018

FINANCIAMENTO: Apresenta financiamento próprio, porém não discriminado

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1295557_E1.pdf	12/02/2019 18:54:05		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_emenda.pdf	12/02/2019 18:49:47	Luciane de Assis Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia_SUBE.pdf	25/06/2018 19:46:15	Luciane de Assis Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_apresentacao.doc	16/05/2018 18:43:06	Luciane de Assis Almeida	Aceito
Cronograma	Cronograma_detalhado.doc	16/05/2018 18:41:54	Luciane de Assis Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_A_escrita_dos_alunos_no_Twitter.docx	16/05/2018 18:37:27	Luciane de Assis Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Assentimento_para_menor.doc	16/05/2018 18:34:56	Luciane de Assis Almeida	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ªand. - SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.223.288

Ausência	Assentimento_para_menor.doc	16/05/2018 18:34:56	Luciane de Assis Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.doc	16/05/2018 18:34:26	Luciane de Assis Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 26 de Março de 2019

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand, SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

ANEXO B – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação-RJ



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP: 20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 2333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014/000167



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor,

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, Mestrado Profissional, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, solicita a V.S.^a consentimento para a mestrandia LUCIANE DE ASSIS ALMEIDA realizar sua pesquisa na ESCOLA MUNICIPAL ARY BARROSO, com a temática “A ESCRITA DOS ALUNOS NO TWITTER”.

A pesquisa tem como objeto de estudo as práticas escrita de estudantes do 7º ano em uma rede social, a partir da indagação: *O que os textos produzidos por estudantes no Twitter podem revelar sobre seu processo de escrita?* Pretendemos demonstrar que o uso dessa plataforma como suporte de escrita poderá ajudar no desenvolvimento de habilidades de produção textual, bem como colaborar para o letramento digital dos estudantes.

• Nossa pesquisa se apoia nos seguintes objetivos gerais: refletir sobre o processo de produção escrita dos alunos; investigar as potencialidades do uso de dispositivos eletrônicos na composição de textos; desenvolver ações que promovam o letramento digital na escola.

O resultado da presente pesquisa também tem como propósito constituir uma metodologia de ensino de produção escrita relacionada às práticas letradas do mundo digital, em cujo universo os estudantes da contemporaneidade estão imersos. A pesquisa será finalizada com a publicação de um livro eletrônico, coletânea dos textos produzidos pelos alunos.

Salientamos que a pesquisa será realizada entre os meses de agosto e novembro de 2018, por meio de três instrumentos (questionário *on line*, observação participante e atividades de uma sequência didática), aplicados sob o método de pesquisa-ação em aulas da disciplina Língua Portuguesa, na turma 1701.

Certos de contar com a sua colaboração, agradecemos a contribuição para a realização de uma ação importante em educação.

Atenciosamente

Professor/a Orientador/a do PPGEB

Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido – RJ
Telefone: 2333-8169

ANEXO C – Autorização de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação-RJ



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
CEP20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 4ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/003.386/2018, sob o título: **“A ESCRITA DOS ALUNOS NO TWITTER”**, da mestranda **Luciane de Assis Almeida**, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP- UERJ, de acordo com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Plataforma Brasil e da Equipe Técnica da E/EPF**.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o processo de produção escrita dos alunos, investigar as potencialidades do uso de dispositivos eletrônicos na com posição de textos e desenvolver ações que promovam o letramento digital na escola.

A pesquisa terá aplicação de questionário e gravação/filmagem com os alunos do 7º ano da **E.M. Ary Barroso**.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 1/2018.

O projeto de pesquisa terá validade até setembro de 2020, podendo ser prorrogado após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 4ª CRE.

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2018.

Vania Maria de Souza

VANIA MARIA DE SOUZA
E/SUBE – ASSISTENTE I
Metr.70/302.738-0

VANIA MARIA DE SOUZA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula: 70902.738-0

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido – responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- RESPONSÁVEL -**

Seu filho está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **A escrita dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção**, conduzida pela pesquisadora **Luciane de Assis Almeida**, aluna do **Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAPUERJ**. A pesquisa pretende investigar como se organiza a escrita dos alunos em uma plataforma virtual (o Twitter), refletindo sobre o processo de produção dos textos e sua recepção pelos leitores.

Seu filho foi selecionado por estudar em uma turma de 7º ano, alvo da pesquisa, e porque o estudo envolve a análise da escrita de poemas e narrativas, textos que fazem parte do currículo escolar. A participação na pesquisa consistirá em: leitura de livros e material da Internet, escrita de textos, orientações sobre o uso responsável da Internet e publicação de livro digital da turma. As atividades serão realizadas de agosto a novembro, durante o turno escolar, semanal ou quinzenalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Não há riscos relacionados aos procedimentos a serem realizados no estudo. Esclareça-se: não haverá prejuízo no desenvolvimento das demais atividades da disciplina; o currículo escolar será cumprido integralmente; não serão utilizados todos os tempos semanais para realização das atividades; as atividades serão realizadas em sala de aula ou no laboratório de informática da escola. Caso haja registro fotográfico, pediremos autorização para uso de imagem, específica.

A participação não é obrigatória nem envolverá custos. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não prejudicará os participantes. **As atividades que compõem a pesquisa poderão auxiliar os alunos a desenvolver melhor as habilidades de produção textual, utilizando as redes sociais de forma segura, proveitosa e mais eficiente.**

Os dados obtidos serão confidenciais. A pesquisadora se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados sem nomear os participantes.

Este documento possui duas vias, uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora e de sua orientadora, com quem você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:
Luciane A. Almeida – Professora da SME-RJ
Rua Mendoza 323, Brás de Pina – Rio de Janeiro/RJ
Tel: 2482-3681 E-mail: luciane.de.assis@gmail.com

Contatos da orientadora:
Dra. Cláudia C. S. Andrade – Professora da UERJ
Rua Sta Alexandrina 288, R. Comprido – Rio de Janeiro/RJ
Tel: 2333-7874 E-mail: claudiaandrade@gmail.com

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, você deverá fazer contato com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (telefone 2215-1485) ou a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (R. São Francisco Xavier, 524, Sala 3018, Bloco E, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br, telefone 2334-2180).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo com a participação do menor por quem sou responsável.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Nome do participante menor: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do participante



Rubrica do pesquisador



ANEXO E – Termo de assentimento – alunos

ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **A escrita dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção**, conduzida pela pesquisadora **Luciane de Assis Almeida**, aluna do **Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAPUERJ**. A pesquisa pretende investigar como se organiza a escrita dos alunos em uma plataforma virtual (o Twitter), refletindo sobre o processo de produção dos textos e sua recepção pelos leitores.

Você foi selecionado por estudar em uma turma de 7º ano, alvo da pesquisa, e porque o estudo envolve a análise da escrita de poemas e narrativas, textos que fazem parte do currículo escolar. A participação na pesquisa consistirá em: leitura de livros e material da Internet, escrita de textos, orientações sobre o uso responsável da Internet e publicação de livro digital da turma. As atividades serão realizadas de agosto a novembro, durante o turno escolar, semanal ou quinzenalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Não há riscos relacionados aos procedimentos a serem realizados no estudo. Esclareça-se: não haverá prejuízo no desenvolvimento das demais atividades da disciplina; o currículo escolar será cumprido integralmente; não serão utilizados todos os tempos semanais para realização das atividades; as atividades serão realizadas em sala de aula ou no laboratório de informática da escola. Caso haja registro fotográfico, pediremos autorização para uso de imagem, específica.

A participação não é obrigatória nem envolverá custos. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não prejudicará os participantes. **As atividades da pesquisa poderão auxiliar você e seus colegas a desenvolver melhor as habilidades de produção textual, utilizando as redes sociais de forma segura, proveitosa e mais eficiente.**

Os dados obtidos serão confidenciais. A pesquisadora se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados sem nomear os participantes.

Este documento possui duas vias, uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora e de sua orientadora, com quem você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:
Luciane A. Almeida – Professora da SME-RJ
Rua Mendoza 323, Brás de Pina – Rio de Janeiro/RJ
Tel: 2482-3681 E-mail: luciane.de.assis@gmail.com

Contatos da orientadora:
Dra. Cláudia C. S. Andrade – Professora da UERJ
Rua Sta Alexandrina 288, R. Comprido – Rio de Janeiro/RJ
Tel: 2333-7874 E-mail: claudiaandrade@gmail.com

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, você deverá fazer contato com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (telefone 2215-1485) ou a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (R. São Francisco Xavier, 524, Sala 3018, Bloco E, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br, telefone 2334-2180).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Nome do participante menor: _____

Assinatura do participante menor: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

ANEXO F – Termo de cessão de imagem/áudio – aluno e responsável

<p>TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO - ESTUDANTE -</p> <p>Eu, _____, ESTUDANTE, RG/CPF nº _____, pelo presente instrumento e de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, abrindo mão dos direitos autorais, AUTORIZO a utilização de minha imagem /voz no projeto de pesquisa intitulado A escrita dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção, conduzida pela pesquisadora Luciane de Assis Almeida, aluna do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAPUERJ, que tem como objetivo investigar como se organiza a escrita dos alunos em uma plataforma virtual (o Twitter), refletindo sobre o processo de produção dos textos e sua recepção pelos leitores.</p> <p style="text-align: center;">Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura do Estudante</p>
<p>TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO - RESPONSÁVEL -</p> <p>Eu, _____, RG/CPF nº _____, responsável por _____, pelo presente instrumento e de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, abrindo mão dos direitos autorais, AUTORIZO a utilização de imagem /voz do menor por quem sou responsável, no projeto de pesquisa intitulado A escrita dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção, conduzida pela pesquisadora Luciane de Assis Almeida, aluna do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAPUERJ, que tem como objetivo investigar como se organiza a escrita dos alunos em uma plataforma virtual (o Twitter), refletindo sobre o processo de produção dos textos e sua recepção pelos leitores.</p> <p style="text-align: center;">Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura do Responsável</p>

ANEXO G - Questionário elaborado no *Google Forms*

Você e as redes sociais

Este formulário tem como objetivo coletar informações sobre você, estudante do 7º ano da Escola Municipal Ary Barroso, que vai participar da pesquisa "A escrita dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção", proposta pela pesquisadora Luciane de Assis Almeida. Responder às questões da maneira mais fiel possível será um passo muito importante para o estudo da pesquisadora, e ajudará na elaboração das outras atividades de investigação. Muito obrigada! Seu amigo, Profa. Luciane

*** Required**

1. Qual é o seu nome?
Escreva, por favor, o seu nome todo.

Your answer

2. Qual é a sua idade? *

11 anos

12 anos

13 anos

Mais de 13 anos

3. Em quais dispositivos você acessa a Internet? *

Você pode marcar mais de uma opção.

Celular

Computador de outra pessoa

Computador próprio

Tablet

Outro dispositivo

4. Em quais lugares você acessa a Internet? *

Você pode marcar mais de uma opção.

Casa

Escola

Meio de transporte

Lojas ou shopping

Outro lugar

5. Você acessa a Internet em quais situações? *

Você pode marcar mais de uma opção.

Quando encontra wifi liberado grátis.

Por meio do wifi de casa.

Por meio de um pacote de dados do seu telefone.

Outro meio.

6. Você usa redes sociais?

Se você responder NÃO a essa pergunta, pule para a questão 10.

Sim

Não

7. Em caso positivo, qual/quais desta(s) rede(s) você usa?

Você pode marcar mais de uma opção.

WhatsApp

Facebook

Twitter

LinkedIn

Tumblr

Outra

8. O que você costuma fazer quando acessa essas redes?
Você pode marcar mais de uma opção.

Escreve seus próprios textos.

Compartilha textos de outras pessoas.

Posta vídeos e/ou fotos de sua autoria.

Posta vídeos que encontra em plataformas como YouTube ou Vimeo.

Manda mensagens para amigos.

Comenta coisas do seu dia a dia.

Outros

9. Para você, usar as redes sociais é uma forma de:

Você pode marcar mais de uma opção.

Divertir-se.

Conhecer pessoas.

Fazer amigos.

Aprender.

Passar tempo.

Outros

10. Relembre uma coisa positiva que você vivenciou ao navegar na Internet ou pelas redes sociais. *

Your answer

11. Se você quiser, relate uma coisa NEGATIVA que você ou alguém que você conhece vivenciou ao navegar na Internet ou pelas redes sociais.

Your answer

SUBMIT



ANEXO H – Microcontos para leitura

<p><u>Abego</u></p> <p>Lembro de um dia da minha meninice quando parei diante do retrato da nossa família: mamãe e papai exibindo seus gêmeos com orgulho numa praia qualquer do nosso litoral. Devo ter permanecido ali algum tempo, até meu pai se aproximar, me pegar no colo e me acomodar em sua cama. Sem virar o rosto, perguntei:</p> <p>– Pai, por que a mamãe foi pro céu?</p> <p>Respondeu enquanto apertava forte minha mão:</p> <p>– Pra não deixar teu irmãozinho sozinho lá, filho. (Marcelo Spalding)</p>	<p>Ela se desesperou ao perceber que a mala não chegara no desembarque, sem saber ainda que esse atraso salvou sua vida. (Carlos Seabra)</p> <p>Deitado na rede, ele observava uma fileira de formigas carregando todos os seus problemas para algum lugar longe dali... (Carlos Seabra)</p>	<p>Na carta psicografada: "Mãe, por favor, NUNCA MAIS coloca água sanitária na garrafa pet de guaraná". (Edson Rossatto)</p>
<p><u>Todos iguais</u></p> <p>No dia vinte e oito de julho de 2005, às sete e trinta e cinco da manhã, Júlio Benites da Silva, 13 anos, ia para a escola quando caiu vítima de uma bala perdida. As sete e vinte e dois, tinha saído de casa sem dizer para sua mãe o quanto gostava dela (porque não costumava mesmo fazê-lo e também porque andavam meio brigados). As três e quarenta da madrugada, sonhava com Maria Alice, irmãozinho aos que têm futuro. (Leonardo Brasileiro)</p>	<p>Ali, deitada, divagou: Se fosse eu, Tera escolhido linos. (Adriana Falcão)</p>	<p>Leila vivia no mundo da lua. Quando passeava sozinha de noite, era iluminada pelo grande planeta azul lá no céu. (Carlos Seabra)</p>
<p><u>O saxofone</u></p> <p>Marcos tinha dezessete anos e tocava saxofone. Enquanto tocava brotou do instrumento uma enorme flor amarela que atravessando rapidamente a sala estendendo-se em ramos e folhas verdes atingiu em cheio os quinze anos e as finas paredes do peito de Luiza criando em seu coração uma raiz, que, embora não tendo sido cuidada, ficou ali plantada durante muitos anos e só morreu quando morreu Luiza. (Maria Lúcia Simões)</p>	<p>Acontei com um barulho de batidas em algum vidro. Primeiro, pensei que o som viesse da janela, até que ouvi o som vindo do espelho outra vez. (Publicação da rede social ReddIt)</p>	<p>Caiu da escada e foi para o andar de cima. (Adrienne Myrtes)</p>
<p>As formigas, em longa fila indiana, indo de um quintal ao outro, eram a única coisa que unia aqueles dois vizinhos. (Carlos Seabra)</p>	<p>Pelo vidro, os olhares se cruzaram. "Achei meu verdadeiro amor". O bebê partiu. Ela foi, ele ficou. (Edson Rossatto)</p>	<p>Ele a amava. Mas só ele. Ou a matava na trama ou seus leitores deixariam de ler sua série de livros. (Edson Rossatto)</p>
	<p>"Alô! Comprei uma coisa de vocês, fui usar agora e não func....". O paraquedista não findou a queixa. (Edson Rossatto)</p>	<p>Escreveu uma longa carta de amor. Depois envelopou. Pôs o seguinte endereço: "Céu, ao lado de Deus". (Edson Rossatto)</p>
	<p>Silêncio. Estava aflito. Então ela sorriu e colocou um par de sapalinhos sobre a mão. Ai ele sorriu. (Edson Rossatto)</p>	<p>Seu corpo escultural simplesmente caiu. Mas aquela coisa meiga em seus braços fez tudo valer a pena. (Edson Rossatto)</p>
	<p>Sorrindo, ofereceu-lhe seu carrinho. Era sua maior prova de amor por ela desde o jardim de infância. (Edson Rossatto)</p>	<p>Malabarismo no fanol, fiavela no parabrisa, balas na calçada. Deixara de ser criança aos cinco anos. (Edson Rossatto)</p>
		<p>Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás. (Cantia Moscovitch)</p>

ANEXO I – Tweets escritos durante a pesquisa

@1701_perfil2

30 de set de 2018

Em breve vamos ensaiar a escrita de nossos próprios textos.

@1701_perfil3

4 de out de 2018

Em breve começaremos a postar nossos textos.

@1701_perfil2

4 de out de 2018

Olá! Chegando a essa rede. Em breve nossos próprios tweets.

@1701_emab

15 de out de 2018

Conto de Moacyr Scliar, lido pela turma 1701

@1701_emab

18 de out de 2018

Todos disseram que Marialva era louca e desalmada quando ela pôs os filhos à venda. Até o padre tentou demovê-la de ideia tão cruel. Mas nada adiantou. A mulher era obstinada. “Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu”, ela repetia. Rosa Amanda Strausz #1701

@1701_emab

16 de out de 2018

Nós, alunos, estamos em aula, pesquisando no Twitter.

Hoje é dia 16 de outubro de 2018.

Conversamos sobre tecnologias e redes sociais.

@1701_emab

18 de out de 2018

Todos disseram que Marialva era louca e desalmada quando ela pôs os filhos à venda. Até o padre tentou demovê-la de ideia tão cruel. Mas nada adiantou. A mulher era obstinada. “Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu”, ela repetia. Rosa Amanda Strausz #1701

@1701_perfil3

18 de out de 2018

Quem sabe o nome do filme pela sinopse? II Pedro, Susana, Edmundo e Lúcia estão de volta a .., mas 1300 anos se passaram no país e tudo está diferente. O lugar se tornou selvagem e foi tomado por descendentes de piratas. Os irmãos terão de se juntar ao Príncipe... #1701

@1701_emab

18 de out de 2018

De tudo, ficaram 3 coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo.

@1701_emab

18 de out de 2018

Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro. Fernando Sabino, no livro O encontro marcado

@1701_emab

18 de out de 2018

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima. – É sinistro. Lygia Fagundes Telles
#1701

@1701_perfil2

18 de out de 2018

Uma boa dica para o fim de semana.

Quem se habilita a fazer?

#bolodecenoura

#1701

@1701_perfil3

18 de out de 2018

Quem sabe o nome do filme pela sinopse? I Desde pequena, a garota com chifres e asas mantém a paz entre dois reinos diferentes, até se apaixonar por um garoto. Os dois iniciam um romance, mas ele ambiciona de se tornar líder do reino vizinho, e a abandona... #1701

@1701_emab

18 de out de 2018

Escrevo porque preciso,

preciso porque estou tonto.

Ninguém tem nada com isso.

Escrevo porque amanhece,

E as estrelas lá no céu

Lembram letras no papel (...).

A aranha tece teias.

O peixe beija e morde o que vê.

Eu escrevo apenas.



Tem que ter por quê?

Paulo Leminski #1701

@1701_perfil3
18 de out de 2018
Você é a razão da minha felicidade
Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade
Meu amor, por favor, vem viver comigo
O seu colo é o meu abrigo
<https://youtu.be/gUpGTRR4Tt4>
Melim #1701

@1701_perfil2
19 de out de 2018
Ñ fui feita com um incêndio na barriga
Para q pudessem me apagar
Ñ fui feita com leveza na língua
Para que fosse fácil de engolir
Fui feita pesada
Metade lâmina metade seda
Difícil de esquecer e não tão fácil de entender
#1701

@DanielO65326698
19 de out de 2018
A minha escola é a melhor
#1701

@clarinhasnts1
19 de out de 2018
Amor é a base de tudo   #1701

@1701_perfil2
19 de out de 2018
Não gaste palavras com quem não escuta,
não gaste mensagem com quem não
responde, não gaste seu tempo com quem
não merece.

@1701_emab
19 de out de 2018
``Nunca deixe de lutar por medo de errar ou
de machucar. As feridas com o tempo se
curam, mas as oportunidades nao voltam``
Aluna- Lizandra Elias

@1701_emab
24 de out de 2018
Um tipo de sonho pode ser o sonho do futuro,
por exemplo, pessoas que querem ser
empresários, arquitetos, médicos,etc. Por
exemplo, meu sonho é estudar biomedicina e
me formar nesta profissão.
Acredite Nos Seus Sonhos
Mylene Vicente #Turma1701

@1701_emab
24 de out de 2018
Sonho pra mim, é desejar alguma coisa e
fazer de tudo pra essa coisa acontecer, ou
sonhar que você esta fazendo alguma coisa
Nunca Desista dos Seus Sonhos
Brenda Bueno #Turma1701

@1701_perfil2
24 de out de 2018
Será que sonho se realiza ?
Para mim sonho significa um desejo que vc
tem.
Desde criança eu vivia um tradicional sonho:
ser dançarina, dessas que
fazem ballet , com uma carreira pela frente, e
não é que consegui
E sim sonhos se realizam!
Realize o seu. Esthermarry #turma1701

@1701_perfil3
24 de out de 2018
Sonho significa algo q te narcou no dia . Para
mim significa consuno ou algo q vc queira
muito.#1701

@1701_perfil3
24 de out de 2018
Sonhar e algo que gostaríamos de conquistar
pode ser possivel ou impossivel eu tenho um
sonho morar em orlando pode ser que um dia
isso seja possivel tambem tenho um sonho
impossivel me transformar em super saiyajin
sonha #Turma1701

@1701_perfil3
24 de out de 2018
Sonhar e algo que gostaríamos de conquistar
pode ser possivel ou impossivel eu tenho um
sonho morar em orlando pode ser que um dia
isso seja possivel tambem tenho um sonho
impossivel me transformar em super saiyajin
sonha #Turma1701

@1701_perfil3
24 de out de 2018
Sonho pode ter muitos significados para uma
pessoa, mas para mim sonho e o que eu
acredito ou que tenho sonhado quando estava
dormindo, ou quando tenho vontade de me
lambusar toda.
Alessa Campos.#Turma1701

@1701_emab
24 de out de 2018
Existem muitos tipos de sonhos, mais o do
que eu venho falar e do sonho que você
deseja. Isso é muito importante pois sempre
tive o sonho de ser polícia federal,podem dizer
que eu não vou conseguir mais eu não desisto
pois a unica coisa que cai do céu é chuva.
#turma1701 AnaJ

@UmaMorena_twt
30 de out de 2018
Felicidade pra mim é estar com meus amigos,
seja quando, que horas sejam ou onde for, só
preciso deles..

@1701_perfil3
30 de out de 2018
Para mim, felicidade nao e ter a familia dos sonhos, e ter a familia que me da carinho. Felicidade nao e ter o emprego dos sonhos, mas sim o emprego que faz estar cercado de amigos. Brenda #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
Felicidade , pra mim , é um sentimento muito bom. É ótimo você estar tão feliz com amigos, parentes e pessoas que vc ama ao seu redor. Isso faz dessa ocasião um momento de felicidade. Nicolle #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
Eu me recordo de um dia me sentir muito feliz. Nesse dia estava com meus amigos na praça brincando, conversando e fazendo palhaçadas. Lizandra Elias #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
A felicidade é um sentimento causado pelo bem-estar e pela animação de estar em algum lugar ou com amigos e parentes que você gosta. Nicolas #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
Felicidade , pra mim , é um sentimento muito bom. É ótimo você estar tão feliz com amigos, parentes e pessoas que vc ama ao seu redor. Isso faz dessa ocasião um momento de felicidade. Nicolle #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
A felicidade é um sentimento causado pelo bem-estar e pela animação de estar em algum lugar ou com amigos e parentes que você gosta. Nicolas #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
Eu acho que felicidade é algo tanto físico como sentimental. Alexander #turma1701

@1701_perfil3
30 de out de 2018
Para mim , felicidade e algo passageiro , pois em nossas vidas ha barreiras que muitas vezes irao tirar a nossa felicidade e nos trazer a terrivel tristeza. Felipe #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
A felicidade é um sentimento causado pelo bem- estar e pela animação de estar em algum lugar ou com amigos e parentes que você gosta.

@1701_perfil3
30 de out de 2018
Para mim , felicidade e algo passageiro , pois em nossas vidas ha barreiras que muitas vezes irao tirar a nossa felicidade e nos trazer a terrivel tristeza. Felipe #turma1701

@1701_perfil2
30 de out de 2018
Eu me recordo de um dia me sentir muito feliz. Nesse dia estava com meus amigos na praça brincando, conversando e fazendo palhaçadas. Lizandra Elias #turma1701

@Leticiafp101
13 de nov de 2018
O céu resplandece ao meu redor minha vontade é de voar por estrelas num mundo sem fim~
@Leticiafp101
13 de nov de 2018
Vê o mundo de cima como o mundo t vê💕

@1701_perfil2
13 de nov de 2018
Uma moça estava passeando. Avistou uma bela flor, lembrou de sua infância, quando brincava com seu melhor amigo que havia dado uma linda Flor para a moça. A jovem logo tocou a flor e sentiu saudade de seu amigo, porém a flor era mágica,e logo ele apareceu. Brenda e Mylene

@1701_perfil3
13 de nov de 2018
Duvide do brilho das estrelas
Duvide do perfume de uma flor
Duvide de todas as verdades
Mas nunca duvide do meu amor

@1701_perfil2
13 de nov de 2018
Uma linda mulher estava passeando no parque quando viu uma bela flor,logo pegou a flor e ela começou a brilhar então a mulher se transformou em uma linda borboleta e saiu voando, e pousou na mesma flor que a transformou em borboleta e nunca mas saiu de lá. #turma1701

@UmaMorena_twt
13 de nov de 2018
Ali deitada, minha paz surge ao olhar o céu entre os muros...
Meus problemas vão embora e a paz surge novamente...
#turma1701

@1701_emab
13 de nov de 2018
Queria ir à praia? Mas como, se os quilinhos a mais incomodavam? Um dia tomou coragem e se mandou. Para ter um corpo de praia, muito fácil: tenha um e vá à praia. #turma1701

@1701_emab
13 de nov de 2018
Se até cactos que são cobertos de espinhos tem flores lindas para mostrar, então qualquer ser humano por mais que seja frio em algum momento tem que ter amor para dar.... 😊 😊 Ana Júlia Albino #turma1701

@UmaMorena_twt
13 de nov de 2018
As ondas vão e voltam, como meus pensamentos, as vezes bons, as vezes ruins, as vezes inspiradores outras vezes nn, as vezes nn servem pra nada, como uma lembrança, só que na vdd serve pra deixar saudade... 🙌 ❤️

@Gabi1994__
13 de nov de 2018
Junto ao céu meu coração se abrirá, assim como o meu amor que virá como o raiar de um novo dia de alegria. #turma1701

@UmaMorena_twt
13 de nov de 2018
Ali deitada, minha paz surge ao olhar o céu entre os muros...
Meus problemas vão embora e a paz surge novamente... #turma1701

@UmaMorena_twt
13 de nov de 2018
Liberdade nessa Quizumba.
Natureza num bando de petróleo
Minha paz simplesmente por respirar
Autora- Júlia.P #turma1701

@1701_emab
13 de nov de 2018
Na Fazenda Eu Estava olhando Essa Paisagem Quando Eu Pensava Em Todos Da Minha turma. e eu Pensava Em Como Eu Cheguei Como Estou Agora. Estava Sentido Felicidade. #Turma1701 Gabriel Filgueiras

@1701_perfil3
14 de nov de 2018
Eu amo o mar, pois me faz relaxar, já teve a sensação de estar relaxado... Aposto que sim... ksk
Autora; Lizandra Elias

@1701_perfil2
14 de nov de 2018
A natureza mostra o que há de mais lindo, os animais, Falcão Real um animal carnívoro olhando para seu almoço com sua visão periférica, um passarinho que estava no ninho, e rapidamente em um bote violento, o passarinho tenta fugir mas não aguenta a pressão e morre. #turma1701

@1701_perfil3
14 de nov de 2018
Ponte coisa que liga caminhos e carros. Mas tbm liga pessoas e sentimentos passando por cima de todos os problemas e diferenças. Quando vc quiser chegar em alguém e não conseguir crie uma ponte entre vcs.

@1701_perfil2
15 de nov de 2018
O sol, vingativo por trás dos prédios, aguarda sua vez de agir, a cada dia. Calor de matar. Hell de Janeiro. Uma solução: brincar de bola. Apenas duas já fariam minha felicidade: irregulares, cremosas, geladinas. Sabor cajá e amendoim. Sorvete! @profaluciane #turma1701

@1701_perfil3
15 de nov de 2018
Estudantes leitores. Boas conversas. Risadas também. De repente, ela surge. Rosa-negra, imponente. Fotografa!!! Fotografa!!! Fotografa!!! Ela desaparece. Mas depois ressurgue. A jovem, quieta, descobre o melhor modo de capturar... o momento. Click! @profaluciane #turma1701

@1701_perfil3
23 de nov de 2018
Por conta de alguns segundos de coragem, mudou sua vida por completo, realizando um sonho de criança, conquistando o coração de sua amada. Marcelle Lazaro #TURMA1701

@UmaMorena_twt
23 de nov de 2018
"Enquanto ainda havia amor, os patos nadavam, tudo mudou quando a flor broxou e o amor se foi." Julia Pina, Yago Mattos, Lisandra Elias

@1701_emab

23 de nov de 2018

Estava passeando com uns amigos, dei um tiburão na água cristalina, consegui ver muitos peixes, pedras bonitas e chamativas, lá tinha muitas linhas de pesca, com peixes presos, eu e meus amigos tiramos os peixes da linha, tiramos do rio e entregamos para um guarda florestal. #turma1701

@1701_perfil2

23 de nov de 2018

Luíza estava muito preocupada, por que só via escuridão, e quando percebeu a luz no fim do túnel achou que tudo havia se acabado, achou que tinha morrido, mas era só um sinal de recomeço e que tudo iria melhorar.

Autores: Francisco José e Gabriela Ribeiro.

#turma1701

@1701_perfil2

28 de nov de 2018

Que final de semana incrível! Ficar e viajar com a minha família foi maravilhoso, pude desfrutar de várias brincadeiras até mesmo com a minha avó rsrs, queria parar no tempo nesse mesmo momento pra esse dia nunca acabar. Adoraria conviver com eles para sempre. Maria Vitória e Maria Fernanda #TURMA1701

@1701_perfil2

28 de nov de 2018

Tudo começou quando entrei na Ary Barroso ainda queria ir para o Pedro II quando começou as aulas, conheci amigos maravilhosos. Conheci professores que me ajudaram muito, e esse ano pude ter a honra de conhecer a professora Luciane. Pessoas assim levarei para vida.

Maria Fernanda e Maria Vitória

#TURMA1701

@1701_perfil3

30 de nov de 2018

Estava na praia com minha amiga, chegando lá reencontramos amigos que não víamos a muito tempo, nos divertimos muito.

Percebemos que o mar estava um pouco agitado do que o normal, pegamos nossas pranchas e começamos a surfar.

Raissa e Izabela

#turma1701

@1701_perfil3

30 de nov de 2018

Dois amigos estavam andando numa trilha, quando aparece uma cobra atrás dos viajantes. Quando menos esperavam... era tarde demais #turma1701

@1701_perfil2

30 de nov de 2018

Nesse dia estava passando um final de semana em Cabo Frio com minha família, aproveitando e me divertindo no feriadão. Foi bem legal, pois fiz várias coisas que não costumo fazer no meu dia a dia e ainda me senti muito impressionado com o ambiente

César Daniel

#turma1701

@1701_perfil2

30 de nov de 2018

Comecei a surfar em Cabo Frio. No primeiro dia caía várias vezes da prancha, no segundo dia menos vezes, até que no terceiro consegui ficar em pé, mas foi por pouco tempo. No último dia consegui surfar uma onda pequena. Foi uma experiência nova e incrível.

César Daniel

#turma1701

@1701_perfil2

30 de nov de 2018

Ele era um garoto apaixonado, como qualquer outro pelo primeiro amor. Com aquele pequeno gesto de coragem, de pouco a pouco, conquistou o coraçãozinho daquela menina, com jeitinho de marrenta, que lá no fundo sempre o amou! 🐶

- Marcelle Lazaro

#turma1701

@1701_perfil2

30 de nov de 2018

Te amo. Com todas as letras, palavras e pronúncias. Em todas as línguas e sotaques. Em todos os sentidos e jeitos. Com todas as circunstâncias e motivos. Simplesmente, Te amo! ❤️

-Marcelle Lazaro

#turma1701

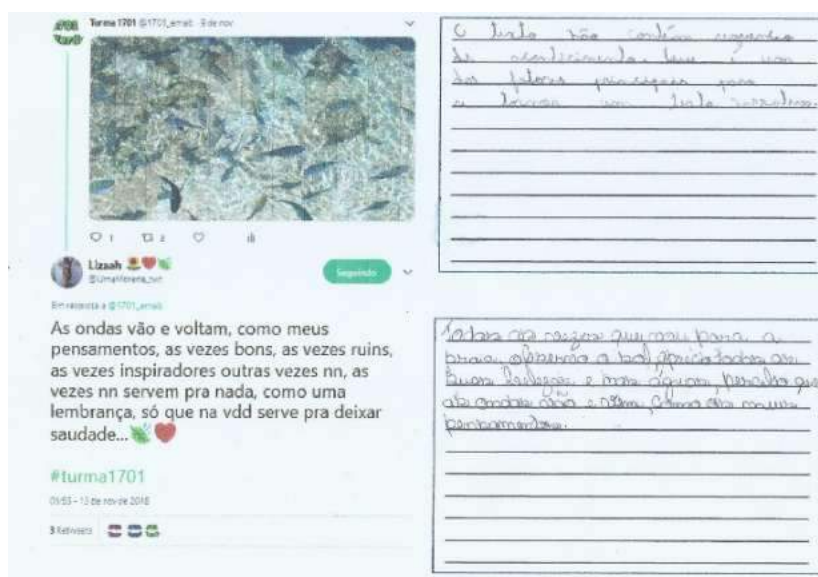
@1701_emab

2 de dez de 2018

Um dia Paulo, uma pessoa grossa, que botava as pessoas pra baixo, descobriu um sentimento que nunca tinha vivido, o amor por Letícia. Ela não sentia a mesma coisa que ele, e então ele sentiu o sentimento de quando ele era grosso com as pessoas (tristeza).

#turma1701 @Tiago42038159

ANEXO J – Comentários sobre os microcontos



Comentário:

O texto não contém sequencia de acontecimento. Que é um dos fatores principais para se tornar um texto narrativo.

(Re)criação:

Todas as vezes que vou para a praia, observo o sol, aprecio todas as suas belezas e nas águas, percebo que as ondas vão e vem, como os meus pensamentos.



Comentário:

Não é um conto, pois ainda precisa de uma sequencia de acontecimentos, uma espécie de continuação.

(Re)criação:

Enquanto ainda havia amor, os patos nadavam, tudo mudou quando a flor broxou e o amor se foi.

Felipe Gabriel (@1701Linha) · 12 de maio
 Nem todos os seres humanos veem beleza em pessoas, mas sim na natureza e grande detalhes podem parecer pequenos em sua visão. Preste atenção no presente o futuro deixe para depois ... Felipe Gabriel.
 #turma1701

O texto não pode ser considerado um microconto, porque ele não tem as características necessárias. Ele deveria ser composto por parágrafos, ter sequência de acontecimentos, personagem em específico e um tempo.

O texto expressa que nem sempre as coisas grandes tem mais significados e belezas do que coisas pequenas. Ele também fala sobre não viver o futuro e sim o presente, para não perder as coisas boas da vida.

Letícia

Comentários:

Esse texto não pode ser considerado um microconto, porque ele não tem as características necessárias. Ele deveria ser composto por parágrafos, ter sequência de acontecimentos, personagem em específico e um tempo.

O texto expressa que nem sempre as coisas grandes tem mais significados e belezas do que coisas pequenas. Ele também fala sobre não viver o futuro e sim o presente, para não perder as coisas boas da vida.

Renata181-Par92 · 17 de maio
 Uma linda mulher estava passeando no parque quando viu uma bela flor, logo pegou a flor e ela começou a brilhar então a mulher se transformou em uma linda borboleta e saiu voando, e pousou na mesma flor que a transformou em borboleta e nunca mais saiu de lá.
 #turma1701

O texto é uma narrativa porque têm personagens, sequência de acontecimentos, lugar e tempo. Além disso, é uma história um tanto curiosa e bem organizada. Nós amamos.

Comentário:

O texto é uma narrativa, porque têm personagens, sequência de acontecimentos, lugar e tempo. Além disso, é uma história um tanto curiosa e bem organizada. Nós amamos.