



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LUIZ CARLOS DE SOUZA SANTOS

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O USO DO CELULAR: RELATO,
RECONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

ITABAIANA/SE

2020

LUIZ CARLOS DE SOUZA SANTOS

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O USO DO CELULAR: RELATO,
RECONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe *Campus* Prof^o. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

ITABAIANA/SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237d Luiz Carlos de Souza Santos
A diversidade linguística e o uso do celular: relato, reconhecimento
e contextualização / Luiz Carlos de Souza Santos.; orientador: Elaine
Cristina Silva Santos. – Itabaiana, 2020.
77 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Linguística. 3. Comunicação celular. I.
Santos, Elaine Cristina Silva. (coord.) II. Título.

CDU 81'726.12

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de mais uma realização profissional, aprimorando o meu desempenho enquanto educador.

À minha família, pelo incentivo ao meu trabalho na educação. Minha base e meu sopro vital, assim eu a defino.

À minha orientadora Prof^a Elaine Cristina Silva Santos, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela paciência durante a produção da pesquisa.

À Direção do Colégio Estadual Eduardo Silveira, pela parceria no desenvolvimento da pesquisa. O apoio da escola foi primordial para a efetivação de uma proposta de ensino de valorização da diversidade linguística do estudante.

Aos meus alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, por terem participado efetivamente das propostas pedagógicas. Espero ter contribuído para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos e atuantes na sociedade.

Aos meus amigos da Turma V do Profletras de Itabaiana, muito obrigado pelo convívio tão gratificante e significativo na minha labuta diária. Os desafios foram superados com mais destreza, devido à amizade consistente, fortalecida nos anos de formação.

À Capes, pelo fomento do programa Mestrado Profissional em Letras. A formação continuada corrobora a promoção de educação de qualidade, em que a inclusão e a equidade são os sustentáculos.

RESUMO

A escola, tradicionalmente, privilegia nas aulas de língua portuguesa a gramática normativa, enquanto “padrão” de língua a ser aprendido pelo aluno. Essa postura ultrapassada concebe o aprendiz como mero expectador do processo de aprendizagem, provocando circunstância do silenciamento da diversidade linguística. Frisa-se, então, a necessidade da inserção de práticas sociais significativas, a partir da cultura do alunado, para ressignificar as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a presente pesquisa não se enquadra numa perspectiva sociolinguística, ou seja, um estudo de campo com o objetivo de vislumbrar as mudanças graduais da língua. Utilizam-se os termos variação e diversidade linguísticas enquanto sinônimos, concebendo-os enquanto realizações ou usos diferenciados da linguagem, conforme Costa (2012). O trabalho em questão objetivou recorrer ao celular enquanto suporte de motivação e valorização da linguagem, a partir de contextos significativos de prática social. Enquanto produto, delineou-se um caderno pedagógico que instigou o uso do celular como propulsor da narrativa oral a partir do registro imagético de cenas significativas para os estudantes. As ocasiões de exposição oral serviram de evento de percepção das diversidades. Além disso, a leitura e a interpretação textual integraram o caderno. Tal encaminhamento buscou inibir concomitantemente o preconceito linguístico, promovendo a convergência da diversidade linguística no âmbito escolar. Este estudo foi desenvolvido numa turma do oitavo ano do ensino fundamental, composta de trinta e cinco alunos, integrantes da rede estadual de ensino de Sergipe. Os discentes integraram o corpo estudantil do turno matutino de uma unidade escolar, localizada na zona urbana do município de Itabaiana. O aporte teórico amparou-se em Kleiman (2005) e Soares (2009) acerca dos eventos de letramento; Freitas (2010) sobre o letramento digital; Rojo (2012) em torno dos multiletramentos; a aprendizagem móvel, de Xavier (2005, 2013) e Barral (2012); a variação linguística, de Freitag (2013), Nogueira (2012), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004 e 2011) e Faraco (2004); diversidade e variação linguística, de Costa (2012); o recurso digital, de Araújo (2010); além de o ensino de língua portuguesa, de Messias (2012) e Suassuna (2009). Alcançou, por fim, o avivamento da diversidade linguística na sala de aula, por meio dos atos de relatar, de reconhecer e de contextualizar a mobilidade da língua.

Palavras-chave: Escola. Diversidade linguística. Celular. Caderno pedagógico.

ABSTRACT

The school, traditionally, favors normative grammar in Portuguese classes, as a “standard” language to be learned by the student. This outdated posture conceives the apprentice as a mere spectator of the learning process, causing a circumstance of the silencing of linguistic diversity. Therefore, it is emphasized the need to insert significant social practices, based on the culture of the students, to give new meaning to pedagogical practices. It is worth mentioning that the present research does not fit in a sociolinguistic perspective, that is, a field study with the objective of envisioning the gradual changes of the language. The terms linguistic variation and diversity are used as synonyms, conceiving them as differentiated achievements or uses of language, according to Costa (2012). The work in question aimed to use the cell phone as a support for motivation and appreciation of language, from significant contexts of social practice. As a product, a pedagogical notebook was designed that instigated the use of the cell phone as a propellant of the oral narrative based on the imagery of significant scenes for the students. The occasions of oral exposure served as an event for the perception of diversity. In addition, reading and textual interpretation integrated the notebook. Such referral sought to concurrently inhibit linguistic prejudice, promoting the convergence of linguistic diversity in the school environment. This study was developed in a class of the eighth grade of elementary school, composed of thirty-five students, members of the state school system of Sergipe. The students were part of the student body of the morning shift of a school unit, located in the urban area of the municipality of Itabaiana. The theoretical contribution was supported by Kleiman (2005) and Soares (2009) about literacy events; Freitas (2010) on digital literacy; Rojo (2012) around multi-tools; mobile learning, by Xavier (2005, 2013) and Barral (2012); the linguistic variation, by Freitag (2013), Nogueira (2012), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004 and 2011) and Faraco (2004); linguistic diversity and variation, by Costa (2012); the digital resource, by Araújo (2010); in addition to teaching Portuguese, by Messias (2012) and Suassuna (2009). Finally, it reached the revival of linguistic diversity in the classroom, through the acts of reporting, recognizing and contextualizing language mobility.

Keywords: School. Linguistic diversity. Cell phone. Pedagogical notebook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. A LÍNGUA CIRCUNSCRITA AO CONTEXTO ESCOLAR.....	11
1.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	13
2. O DESLOCAMENTO DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO	17
3. CELULAR E A HODIERNA PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E ESCRITA	20
3.1 A VALORAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA A PARTIR DA TECNOLOGIA CELULAR.....	23
4. REPRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E METODOLOGIA	27
5. DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS	30
5.1 SONDAÇÃO TEMÁTICA	31
5.2 RELATO, RECONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50
ANEXO	53
APÊNDICE.....	56

Introdução

A temática desta pesquisa surgiu de um longo percurso da minha vivência escolar/acadêmica e profissional. A preocupação com a linguagem e suas realizações não foi repentina, estava sempre atrelada às experiências sociocomunicativas reais e significativas.

O desejo de exercer a prática docente sempre ocupou a minha labuta diária. Nascido na terra ceboleira ou na capital nacional do caminhão, como é rotulada Itabaiana, integrei uma família simples permeada por muito companheirismo. Desde a minha infância, as brincadeiras se circunscreviam ao contexto escolar, ou seja, simulava com meus primos e amigos uma imaginária escola, em que eu exercia a atividade docente. Realizava atividades, avaliações e projetos como gincana recreativa com meus fictícios alunos.

A pelega cotidiana foi um desafio na minha conquista profissional. Nos turnos matutino ou vespertino, vendia geladinhos ou sacolé em várias regiões da minha cidade, como em escolas e em campos de futebol, para auxiliar a renda familiar; mas não me desanimava e nem me envergonhava, pois era um subsídio para a aquisição de livros didáticos, que, nas décadas de 80 e 90, não eram distribuídos gratuitamente aos alunos do ensino médio.

Cursei apenas a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental na rede particular através da concessão de uma bolsa. Já a partir do segundo ano do fundamental menor ao ensino médio, ingressei na rede pública de ensino. Estudei no Colégio Estadual Dr. Airton Teles, Colégio Estadual Prof^o. Nestor Carvalho Lima e Colégio Estadual Murilo Braga, situados em Itabaiana. Todo esse percurso formativo finalizou-se no ano de 2004.

Assim que concluí essa formação, dediquei-me ao vestibular realizado pela Universidade Federal de Sergipe, sempre almejando a área de licenciatura no curso de Letras-Português, mas só obtive êxito em 2006. Tal conquista ocorreu no momento adequado à minha condição financeira. Não tinha subsídios para cursar essa licenciatura no *campus* de São Cristóvão, pois ainda não se tinha consumado o *campus* universitário Prof^o. Alberto Carvalho na cidade serrana. Orgulho-me de integrar a primeira turma de Letras-Português desse *campus*.

Já cursando a área de conhecimento supracitada, outro desafio se impôs: como me manter numa graduação, tendo em vista a necessidade de aquisição de livros ou de cópias de textos diversos. A universidade desenvolveu o projeto “bolsa trabalho”, que consiste no auxílio financeiro a estudantes de reduzidas condições socioeconômicas. Conquistei esse

auxílio e o mantive até o final de 2018, quando fui aprovado no concurso público de oficial administrativo na rede pública de ensino de Sergipe. A partir desse feito, eu já estava no ambiente de ensino, porém, apenas na parte administrativa da unidade escolar.

Na graduação, sempre busquei produzir textos com temas voltados à prática docente, tendo em vista me preparar para possíveis desafios ao me tornar professor. As temáticas abrangeram o livro didático e o silenciamento das vozes dos estudantes no ensino fundamental, bem como a retextualização: da exposição audiovisual de Chico Bento à escrita. Participei de diversos cursos de extensão, encontros e fóruns. Nesse percurso, me identifiquei com a área da análise do discurso, pois ampliou a compreensão da realização discursiva em qualquer contexto, no meu caso, na sala de aula ou no livro didático. Por isso, escolhi-a como perspectiva do trabalho de conclusão de curso da graduação.

Finalmente graduado em 2010, agora o objetivo profissional era exercer a docência. Porém, antes de tal conquista, em 2011, o desejo de ampliar meu repertório de conhecimento resultou numa especialização em “Metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura”. No segundo semestre de 2014, alcancei a aprovação no concurso público para professor da rede estadual de ensino de Sergipe. Consumou-se o momento de exercer todo o cabedal de conhecimento adquirido na Universidade.

Já em sala de aula, verifiquei a necessidade de um protagonismo estudantil, no sentido de valorizar a cultura linguística regional a partir de um projeto lúdico e sustentado na revisão literária do saber. Nesse oportuno, desenvolvi o projeto “Ceboleiros Cordelistas”, com alunos do ensino fundamental maior e do médio. Essa proposta consistiu no resgate da diversidade da língua por meio do cordel. Conjuntamente, definia-se uma temática, realizava-se essa pesquisa e, por fim, construía-se um cordel para instigar essa diversidade. Cumprido esse percurso, produzia-se uma peça teatral a fim de incentivar a oralidade, bem como transmitir a mensagem de forma lúdica.

Os alunos produziram os cordéis e as peças “Ceboleiros cordelistas: o enredo de Itabaiana/SE versado em cordel”; “Nordestino sim, nordestinado só que não”; e “Matematerializando”. Essas produções tornaram-se tão grandiosas que resultaram em apresentações no evento CIENART (Feira de Ciências e Artes), realizado pela UFS, conquistando posições destacáveis e reconhecimento em publicações na revista do próprio evento, qual seja: Revista Feira de Ciência e Cultura.

E novamente, o anseio de aprimorar a prática docente resultou na busca pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras. No percurso dessa formação, realizei pesquisas

que partissem da realidade dos meus alunos. Como a tecnologia se encontra maciçamente nas práticas sociais dos estudantes, realizei as pesquisas “Canais de youtubers e a relação de pertencimento na variação linguística”; “Tecnologia celular e diversidade linguística: uma proposta em sala de aula”; por isso a proposta do presente trabalho de conclusão final volta-se à tecnologia como motivadora da pluralidade linguística.

No ensino de Língua Portuguesa, a condução normativa desencadeada por muitos docentes torna a gramática o elemento de estudo primordial, relegando a segundo plano a construção de competências comunicativas. Nesse ensino tradicional, o aluno é concebido como um sujeito passivo, receptor e reproduzidor dos discursos gramaticais produzidos pelo professor, a serviço de uma prática pedagógica silenciadora dos multiletramentos, de sentidos, da pluralidade linguística e de pensamento.

Tendo em vista problematizar tal conjuntura, é necessário considerar, inicialmente, a necessidade de conceber o docente enquanto pesquisador. Postura que implica na teorização da prática pedagógica, além de ser autocrítico, a fim de reformular incessantemente as próprias ações. Nessa perspectiva, Messias (2012) defende o diálogo entre escola e sociedade, para traçar a construção de um conhecimento significativo.

A multimodalidade norteará a presente pesquisa, na medida em que subsidiará o multiletramento a partir da diversidade linguística das práticas sociais do alunado. A proposta de desenvolver um método de prática social entre celular e essa diversidade se respaldará em Kleiman (2005) e Soares (2009) acerca dos eventos de letramento; Freitas (2010) sobre o letramento digital; Rojo (2012) em torno dos multiletramentos; a aprendizagem móvel, de Xavier (2005, 2013) e Barral (2012); a variação linguística, de Freitag (2013), Nogueira (2012), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004 e 2011) e Faraco (2004); diversidade e variação linguística, de Costa (2012); o recurso digital, de Araújo (2010); além de o ensino de língua portuguesa, de Messias (2012) e Suassuna (2009).

Nesse ensejo, objetiva-se desenvolver a capacidade de identificar as diversidades linguísticas dos diferentes espaços da comunidade do estudante, tendo como motivador a tecnologia celular. O discente realizará a prática da *selfie* num ambiente que suscite experiência significativa para o próprio aluno; em seguida, já em sala de aula, relatará o momento registrado, identificará por meio das perguntas norteadoras; e as contextualizará.

A proposta constitui uma alternativa de aprendizagem respaldada numa concepção dialógica. Nesse caminho, contribui a um ensino respaldado em práticas sociais significativas para o alunado atreladas à tecnologia. O celular proporcionará um registro de práticas sociais

num percurso de constituição discursiva. A atividade problematiza a cultura linguística e a identidade do alunado, posto que os agentes poderão se identificar e, ao mesmo tempo, colaborar com as práticas sociais delineadas. Inserir na própria sala de aula elementos contextuais do estudante fomenta uma aprendizagem mais significativa.

O percurso de aprendizagem se constituirá mediante a motivação da turma a participar do projeto “A diversidade linguística e o uso do celular: relato, reconhecimento e contextualização”; uma sondagem inicial sobre as esferas de atividades em que o celular se faz presente; em seguida, leituras de imagens de *selfie* e do poema “O autorretrato”, de Mario Quintana; nessa ocasião, ocorrerá a inserção da temática diversidade linguística em sala de aula, a partir do questionamento sobre a possível diferença entre as expressões “retrato, autorretrato e *selfie*”.

Em outra ocasião, haverá a realização do registro imagético; bem como o relato da ocasião registrada. A partir de perguntas norteadoras, baseadas nos relatos dos discentes, será desencadeado o reconhecimento/identificação da diversidade linguística e, finalmente, a sua contextualização. A culminância da pesquisa se dará com o resgate de uma prática social integrada à tecnologia, isto é, a produção de placas de *selfie* para o registro. Com o uso das expressões identificadas em aulas anteriores, os discentes as utilizarão na confecção dessa placa.

Espera-se com o desdobramento dessa alternativa pedagógica uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, desconstruindo uma segmentação conteudista. Nessa perspectiva, a proposta de intervenção materializa a linguagem num contexto social significativo. “Uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte.” (OLIVEIRA, 2014. p. 33).

De maneira sistemática, a presente pesquisa distribui-se em cinco capítulos, caracterizados da seguinte forma: no primeiro, o estudo se configura com uma problematização sobre a díspare concepção de língua ora como prática social ora objeto de ensino. Posteriormente, discorre-se sobre a temática da variação linguística e discute-se sobre o deslocamento do letramento ao multiletramento. Já as práticas sociais hodiernas de leitura e de escrita baseadas no celular configuram o terceiro capítulo.

Em seguida, a revisão literária volta-se à valoração da diversidade linguística a partir da tecnologia celular. Vale mencionar que esta pesquisa não atrela a diversidade ao suporte tecnológico. Esse serve apenas como apoio a uma prática multimodal, no caso a *selfie*, e,

posteriormente, ao relato oral do momento registrado. O quarto capítulo constitui uma representação do *corpus* e a metodologia adotada na pesquisa em questão; por fim, o quinto capítulo apresenta uma discussão sobre os dados coletados.

Almeja-se, com o projeto em questão, ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, mediante a valorização da diversidade linguística do estudante na sala de aula. O conteúdo propriamente não assume papel de destaque, mas o percurso da realização linguística numa prática social autêntica. O aluno torna-se partícipe de cada etapa pedagógica, planejando conjuntamente com professor e assumindo responsabilidades.

Especificamente, o projeto objetiva instigar e valorizar a oralidade do aluno no ambiente escolar; bem como reconhecer e contextualizar a diversidade linguística proveniente dos diferentes espaços da comunidade do estudante, estabelecendo uma interrelação entre as práticas socioculturais e a mobilidade linguística.

A unidade escolar necessita problematizar a diversidade da língua, apresentando percursos pedagógicos que oportunizem tanto a escrita, quanto a oralidade. Dessa forma, a multimodalidade incentivará a mobilidade linguística, e a variação se materializará no espaço educacional. Essa postura considera a língua em efetivo uso social, por sua vez, a diversidade cultural e semiótica.

Nessa perspectiva, valoriza-se a subjetividade do aluno, “possibilitando ao aprendiz integrar o conhecimento tradicional à tecnologia do presente” (OLIVEIRA, 2014, p. 36). A pesquisa, então, ressignifica experiências culturais, visto que a variação linguística atrelada à tecnologia celular conduz ocasiões de pluralidade semântica e de valores, por sua vez, de posturas ativas dos interlocutores.

1. A língua circunscrita ao contexto escolar

As aulas de português, geralmente, caracterizadas pela compartimentalização dos conteúdos; pela falta de funcionalidade e aplicabilidade de certos conceitos da língua; além da repetição e monotonia das aulas, inibem a contextualização de um ensino significativo para o discente. O aluno, ao invés de ser posto em situação prática de comunicação, é situado em um contexto artificial, por “meras verbalizações” (SUASSUNA, 2009, p. 102).

Numa concepção equivocada, a prática de ensino no ambiente escolar aborda um esquema da comunicação verbal que distorce o contexto real da comunicação. O papel ativo do interlocutor fica minimizado ao extremo. Numa conjuntura mais pragmática, o ouvinte que compreende um discurso adota simultaneamente para com este uma responsiva, e essa atitude está em elaboração constante no processo de comunicação. A toda compreensão urge uma resposta, dessa forma, o ouvinte torna-se partícipe no processo comunicativo.

Nesse ensejo de mobilidade dos membros da comunicação, é mister problematizar a concepção de uniformidade da língua. Adota-se, então, os preceitos de Bagno (2007), que defende a necessidade de reconhecer a existência de muitas normas linguísticas. Tal postura frisa que a língua portuguesa ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais, onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão.

Ainda segundo o Bagno (2007),

existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (p. 43-44)

Rojo (2012) propõe à escola discutir criticamente os costumes locais e as estéticas, construindo critérios reflexivos de apreciação da multiplicidade cultural e semiótica das práticas sociais. Para tanto, ressalta-se as práticas que transformem os alunos em criadores de significações, capazes de transformar os discursos na recepção ou na produção semiótica. Inicialmente, o agente seria imerso em práticas permeadas pela cultura local e sobre essa exerceria uma análise sistemática dos processos de produção e recepção, interpretando os

contextos sociais e culturais de circulação. Como etapa conclusiva, ocorreria uma ressignificação da prática.

A língua, de acordo com a autora, não se isentaria do contexto em que se circunscreve. Cada prática social motivaria distintas realizações linguísticas, porém a variação linguística na escola circunscreve-se num cabedal de preconceito, inibindo a realização de práticas sociolinguísticas significativas. Nesse sentido, as novas ferramentas de multiletramentos permitem transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial aquelas de controle unidirecional da produção e da propriedade dos bens culturais. Nesse contexto, há um embate entre paradigmas de aprendizagem marcados ou pelo silenciamento da prática, ou pela atitude colaborativa.

Conforme Nogueira (2012),

é necessário que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma alternativa vai servir a propósitos distintos, sendo também recebidos de forma diferenciada pela sociedade. Algumas formas vão imprimir prestígio ao falante, garantindo maior credibilidade, enquanto outras vão contribuir para a formação de uma imagem negativa, privando o falante de determinadas oportunidades. (p. 5)

Nesse entremeio, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que se um professor do Ensino Básico conhece as características da fala do grupo social de onde provêm seus alunos, poderá planejar seu trabalho pedagógico com vistas a ampliar a competência comunicativa desses alunos, habilitando-os a usar outras realizações de mais prestígio, na escrita e na fala quando essa precisa ser monitorada. Todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes; tal flexibilidade é fundamental para que ele possa ser bem recebido em qualquer ambiente e assim ter mobilidade social.

Ainda segundo a autora,

se a variação linguística for discutida na escola, inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a gramática da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática normativa, à luz das características da nossa fala brasileira; poderemos identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o Modernismo, incorporou modos brasileiros de falar. E mais, ao trabalhar a leitura em sala de aula, os professores, que são os principais agentes letradores, saberão reconhecer estruturas linguísticas que não pertencem ao repertório dos seus alunos, antecipar as dificuldades, “traduzi-las” e associá-las a variantes mais usuais na linguagem oral coloquial. Poderão ainda construir agendas e elaborar sequências didáticas que visem a capacitar os alunos a se tornarem “bidialetais”, no uso da língua portuguesa. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 01)

Em consonância com essa perspectiva, concebe ser necessário adotar a atitude de um professor-pesquisador que considera seu alunado, a comunidade onde a escola está inserida, com o intuito de detectar interesses, demandas e necessidades locais passíveis de serem satisfeitas ou concretizadas em práticas de multiletramentos. Para tanto, a variação linguística subsidiará a inserção cultural do discente na prática pedagógica.

A língua, nessa perspectiva, destoa de uma concepção imutável, materializada de prática social. Cada sujeito, contexto, intencionalidade, dentre outros fatores implica numa metamorfose sociolinguística que, por sua vez, denota construtos ideológicos múltiplos. Inibir, no ambiente escolar, a convergência dessas realizações, promove uma ruptura de práticas de (multi)letramentos, silenciando práticas sociais significativas para a comunidade escolar. Conforme Barroso (2014),

A identidade linguística e cultural dos alunos deve ser valorizada pela escola, deve ser fonte de estudo e pesquisa para que o professor tenha condições de construir, em sua sala de aula, um caminho de inclusão que respeita as diferenças e, ao mesmo tempo, permite desenvolver práticas de letramento ideológico com seus alunos. (p. 88)

Os eventos de letramento envolvem mais de um partícipe na prática social. Nesse ensino, há uma convergência de diferentes saberes mobilizados adequadamente, tendo em vista intencionalidades individuais ou coletivas. Isso implica ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23), em que a língua constitui uma instância real de encontro de identidades.

1.1 Variação linguística

A realização linguística ou o efetivo uso da linguagem implica numa compreensão do arcabouço estrutural e social da mesma. Cada configuração deve ser valorizada, uma vez que refuta equívocos no estudo da linguagem. As práticas sociais, por sua vez, os valores e a identidade dos sujeitos implicam fenômenos de variação, convergindo para a concepção de que “os falantes não são monoestilísticos, mas alternam a forma da sua expressão, adaptando-a às circunstâncias” (FARACO. 2004, p. 2). Ainda conforme o crítico, não há na língua um padrão absoluto de correção válido para todas as circunstâncias, mas apenas padrões relativos às diferentes ocasiões. No entanto, “a correção linguística secundariza a adequação quando não a condena.” Dessa forma,

A análise empírica da variação estilística – que está articulada com o reconhecimento da realidade linguística como necessariamente heterogênea, com o reconhecimento do falante como um ente necessariamente multiestilístico (ele mesmo, portanto, linguisticamente heterogêneo) que adapta de modo sistemático sua expressão às circunstâncias – se confronta com uma representação social da língua que a entende como homogênea, como um monumento monolítico.

Se para a análise empírica, a variação é um dado a ser descrito e compreendido, para a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser combatido (a variação é intolerável). E a régua para esse combate é o que está nas gramáticas. Supostamente o que aí encontramos é a gramática da língua – a única concebível se a língua é tida como homogênea – e, em consequência, o padrão absoluto de correção. (FARACO, 2004, p. 2)

No contexto escolar, especificamente em relação ao ensino de língua portuguesa, a norma culta configura-se enquanto padrão ou realização linguística a ser seguida. A primazia concedida a essa ocorrência silencia a diversidade linguística e, por sua vez, inibe a subjetividade do estudante. À luz desse argumento, a gramática normativa inculca no aluno as equivocadas noções de erro e acerto em relação ao uso linguístico. A realização que se aproxima dos preceitos dessa gramática detém valoração de prestígio, já a que se distancia está circunscrita a um invólucro de desprestígio social.

É salutar refutar o evento da variação linguística como uma visão segmentada. Para tanto, conforme Faraco (2004), uma perspectiva é partir da noção de *continuum*, a qual permite apreender a distribuição social das variedades, através da mobilidade que rege a intensa interrelação entre elas e os pontos em que há estigmatização de formas. Com isso, numa perspectiva pedagógica, não se pode limitar a discussão às variedades em si, enquanto um conjunto de certas características lexicogramaticais. É preciso sempre fazê-la em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam.

Ao considerar o contexto da realização linguística, problematiza-se a norma-padrão enquanto “instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2004, p. 8). Na medida em que se valoriza o uso efetivo da língua do aluno, demonstrando o percurso e a mobilidade dialógica de realização, qual seja do âmbito informal ao formal, adequação ou inadequação, por exemplo, desconstrói a “cultura do erro”. O espaço escolar, nesse viés, tornar-se-á numa convergência de subjetividades.

De encontro a essa perspectiva, o comportamento pedagógico tradicional materializa posturas equivocadas em relação à diversidade linguística. Desenvolvem-se estereótipos a partir de exemplos de falares utópicos, ou seja, desprendidos do real contexto de ocorrência. A título de exemplificação, os falares da região Nordeste são contrastados com a região Sul, inibindo-se qualquer convergência valorativa. Nesse oportuno, os aspectos sócio-histórico e cultural são silenciados e o preconceito linguístico instaurado, pois não há uma criticidade na

compreensão. Abominam-se “os contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado de popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta)” (FARACO, 2004, p. 9).

Dessa forma, conforme esse estudioso, é emergente uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a diversidade de tal modo que possam combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. Nesse sentido, é imprescindível

[...] pôr a escola na vanguarda, sensibilizando as crianças e os jovens para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade linguística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais. (FARACO, 2004, p. 10)

Essa postura implica compreender a língua atrelada a sua realização na sociedade. Nesse contexto, ao postular a diversidade linguística, concebe-se a relação entre essa diversidade e os sujeitos partícipes de práticas sociais. É válido ressaltar que a variação não ocorre desordenadamente, pode-se realizar mediante fator regional, classe social, grau de monitoramento, gênero, bem como fator histórico, que correspondem, respectivamente, à variação diatópica, diastrática, diafásica, diagenérica e diacrônica (NOGUEIRA, 2012).

Não cabe a este projeto realizar um maior aprofundamento nessas questões, levando em consideração que o objetivo se volta ao suporte tecnológico celular e à variação linguística, materializada nas práticas sociais do próprio estudante. Nesse ensejo, não se almeja classificar a pluralidade da língua conforme os fatores supracitados.

A mobilidade linguística consoante múltiplos fatores, muitas vezes, permeia-se numa conjuntura valorativa, isto é, atribui-se prestígio a alguns usos, em detrimento de valores estereotipados a outros. Postura essa que desencadeia preconceitos linguísticos, uma vez que os conceitos de certo e errado inibem a realização das subjetividades das comunidades através da língua. Conforme Nogueira (2012, p. 4), “onde houver variação linguística sempre haverá avaliação social, ou seja, as formas linguísticas utilizadas serão sempre julgadas e analisadas não pelas características propriamente linguísticas, mas conforme os juízos de valores sociais conferidos a quem as utiliza”.

Buscando desmistificar e problematizar uma postura preconceituosa, a presente pesquisa comunga com a proposição de Bagno (2007),

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo

que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática ou memorização. [...] A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. (p. 113)

Ao considerar que nenhum sujeito comete “desvio” na própria língua, não implica validar todas as realizações linguísticas. Estas, por sua vez, dependem de uma conjuntura contextual, qual seja: o sujeito falante, o interlocutor, a temática em questão, a forma da realização linguística, o momento/lugar, a motivação comunicacional, a possível intenção discursiva e o gênero. Dessa forma, a dicotomia certo/errado se dilui, impregnando-se as noções de adequado e inadequado.

À luz da discussão adotada, torna-se salutar considerar a variação linguística, especificamente do português brasileiro, a partir das proposituras de Bortoni-Ricardo (2004), as quais depreendem o fenômeno da variação a partir de contínuos. O primeiro aborda o contínuo da urbanização, o sujeito apresentaria uma mobilidade sociodiscursiva de contextos rurais isolados à variedade urbana padronizada. Na primeira ocasião, haveria pouca interferência das instituições de ensino ou midiática na realização discursiva. Ao se inserir em contextos de realização da variedade urbana padronizada, o sujeito deterá uma maior prática com os preceitos gramaticais da norma-padrão.

Já o segundo contínuo, conforme a escritora, elenca um descolamento de eventos da oralidade a eventos de letramento. Uma extremidade abrange práticas de realizações orais, enquanto a outra remete a mobilizações linguísticas mediadas pela escrita. Por fim, o terceiro contínuo compreende a monitoração estilística. A mobilidade sociodiscursiva se moveria entre um contexto de menor monitoração a um de maior monitoração.

Os três contínuos não são estanques, apresentam fronteiras dialógicas. Dessa forma, os falantes podem se situar em qualquer estágio dos contínuos, de acordo com o contexto de enunciação, da intencionalidade discursiva, de elementos culturais. O sujeito pode se mover de uma prática mais coloquial para uma mais formal ou letrada.

2. O deslocamento do letramento ao multiletramento

[...] Letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

Em consonância com essa premissa de Soares (2009), delinea-se a necessidade de ser letrado para inserção efetiva em práticas sociais. Não é suficiente aprender a ler e a escrever, é necessário incorporar a prática de leitura e de escrita à rotina, desde a apreciação do gênero textual “fatura de energia” a um “termo jurídico”. Para tanto, condições de letramento precisam ser oportunizadas, quais sejam: desenvolver escolarização significativa da sociedade e disponibilizar material de leitura.

No contexto escolar, o letramento insere-se numa problemática de abordagem e de aferição. Segundo Soares (2009), concebe-se o letramento no ambiente educacional como um processo, dessa forma, as instituições de ensino podem desenvolver aferições em vários momentos do contínuo do letramento. Nesse ensejo, promove-se a avaliação de usos sociais e culturais da escrita e da leitura em movimento.

Em contrapartida, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento, este se torna circunscrito a habilidades e práticas conferidas através de uma burocratização de provas de leitura e de escrita (SOARES, 2009). A conjuntura escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e segmentando em períodos. O repertório de conhecimento, então, se descontextualiza e promove uma simulação de eventos reais de letramento, configurando, dessa forma, um letramento escolar.

A mutação nas formas de produção e reprodução dos textos implica novas conjunturas culturais, por sua vez, semióticas. Nesse sentido, é imprescindível considerar o letramento enquanto um contínuo, que, segundo Soares (2009), varia do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais. Ainda de acordo com a autora,

como não é possível “descobrir” uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou a *melhor* forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de *o quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por quê* (para que fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição. (SOARES, 2009, p. 115)

Nesse ensejo, assim como a leitura de um mesmo texto pode ser desenvolvida de modos distintos, de acordo com o contexto da leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura e produção textual conforme a prática situada. Essa premissa de Kleiman (2005) implica problematizar a descontextualização inerente a práticas escolares. O aluno não se situa de modo atemporal e, da mesma forma, traz um repertório cultural e semiótico do convívio extraescolar, por isso, a valoração do conhecimento prévio torna-se salutar em qualquer desmembramento didático.

A leitura, por exemplo, ainda em consonância com a perspectiva adotada, configura-se enquanto processo interativo. O leitor mobiliza o conhecimento linguístico, textual e de mundo para delinear um repertório semântico. O sujeito partícipe dessa prática de letramento mobiliza inferências, a partir da própria experiência ou de conhecimentos mutuamente partilhados. Isso ratifica a concepção de que

o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013, p. 30)

Numa conjuntura hipermediática, emergem práticas de leitura, de escrita, de compreensão e produção, permeadas pela multiplicidade cultural e semiótica, quais sejam o multiletramento. O letramento não é marginalizado, mas reconfigurado a partir das tecnologias de informação e comunicação. Nessa perspectiva, a multimodalidade requer o diálogo entre a diversidade de linguagens e, por sua vez, a valoração da subjetividade.

Nesse sentido, os multiletramentos denotam aspectos convergentes ao contexto de realização, quais sejam: interativos ou colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as de propriedade das ideias, dos textos verbais ou não; são híbridos, fronteiriços, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012, p. 23). As novas tecnologias ou mídias digitais, nesse contexto, não promovem mera interação ou reprodução de conhecimentos; elas estimulam a produção colaborativa. De acordo com Rojo (2012),

(...) a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (p. 24-25)

A produção hipertextual e multissemiótica é concebida como um “patrimônio” da sociedade, ao invés de “patrimônio”. As múltiplas vozes são compartilhadas e ressignificadas, uma vez que os sujeitos são partícipes de novos eventos sociais. É substancial que o ambiente escolar circunscreva ao uso dos novos dispositivos, não como disciplinador, mas como fonte de pesquisa ou de aprendizagem colaborativa.

A desconstrução de arcaicas práticas escolares de leitura/escrita, cujo objetivo consiste em reproduzir informações, realiza-se a partir do momento em que se constroem relações multissemióticas, multimodais e hipermediáticas nas atuais produções textuais. Nesse ensejo, ao inserir no ambiente educacional um suporte tecnológico, a prática social pode adquirir notoriedade e se efetivar de forma significativa, circunscrita ao multiletramento. Segundo Xavier (2013),

várias outras atividades podem ser realizadas quando o professor opta por integrar a aprendizagem móvel ao cotidiano pedagógico, tais como: responder a questões de múltiplas escolhas; participar de fóruns virtuais, ler/escrever mensagens em SMS (hoje, *whatsapp*) e e-mails, gravar/ouvir/assistir aulas em áudios e/ou vídeo, fotografar, deslocar-se e localizar-se no espaço entre outras ações potencializadas pelo telefone celular. (p. 49)

Ao invés de inibir, o professor pode estimular o suporte do celular para interagir e produzir conhecimentos contextualizados. Para Rojo (2012), uma “pedagogia do multiletramento” situaria o aluno imerso em práticas culturais significativas, dialogando com outros espaços multissemióticos. Sobre essas práticas, compreenderia os processos de produção e recepção, a partir da valoração crítica das produções culturais. Por fim, promoveria uma reinterpretação sociocultural de recepção/produção/distribuição de linguagens.

3. Celular e a hodierna prática social de leitura e escrita

A mobilidade/ inovação tecnológica, advinda de novas práticas sociais, incita atuais posturas em relação aos multiletramentos. “Do papiro, do pergaminho ao papel e, mais recentemente, do papel aos dispositivos eletrônicos móveis, permitiu-se ao homem o exercício da comunicação escrita, oral, visual, facilitando a interação por meio de distintas práticas de letramentos” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 152-153).

Conforme esses autores, podem-se delinear as mudanças provocadas pelas tecnologias em três aspectos, quais sejam:

- “a) a intensa circulação da informação provocou mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular os textos na sociedade, contribuindo para a consolidação dos suportes digitais;
- b) a diminuição das distâncias sociais por meio das mídias digitais criou um efeito de aproximação das distâncias físicas (...);
- c) a multissemiótica que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiática trazem para o texto eletrônico coloca o signo verbal (palavra) num *continuum* de signos de outras modalidades de linguagem (...).” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 135).

No contexto atual, a modalidade tradicional de uso da escrita é problematizada através do suporte digital, que implica em novas práticas de uso da língua. A inserção das novas tecnologias em diversos eventos de (multi)letramento implica em novas posturas dos sujeitos diante das práticas de ler e escrever. Nessa perspectiva, a língua se efetiva mediante a multimodalidade que, por sua vez, produz uma diversidade de linguagem, bem como a convergência semiótica. Dessa forma, delineia-se um letramento digital, que pode ser instigado no âmbito escolar a partir do suporte tecnológico celular.

Vale ressaltar que a mera inserção tecnológica na escola não sinaliza a garantia de práticas consistentes e valorativas. Para Xavier (2005), as práticas de ensino tradicionais centram-se no professor; concebem uma “aprendizagem” passiva dos conteúdos; promovem atividades individuais; consideram o professor detentor do saber; inibem a multimodalidade; além de predeterminar as competências a serem desenvolvidas.

A geração digital refuta tais posturas descontextualizadas e inibidoras da subjetividade. Ainda segundo o pesquisador, essa geração anseia por práticas centradas no discente, além de postura ativa do mesmo; a coletividade em detrimento do individualismo; a concepção do professor enquanto articulador/pesquisador; e um ensino dinâmico, multimodal e multissemiótico. Essa postura questiona a cultura linguística e a identidade do alunado, posto que os agentes poderão se identificar e, ao mesmo tempo, colaborar com as práticas

sociais. Inserir na própria sala de aula elementos contextuais do estudante também fomenta uma construção colaborativa do conhecimento. Nesse sentido,

o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos, especialmente no que diz respeito a: * velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; * verificação *on-line* pela internet da autenticidade das informações apresentadas (...); * ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; * crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na internet (...). (XAVIER, 2005, p. 3-4)

Permeiar o contexto do aluno por usos significativos da tecnologia consiste numa postura salutar. A recorrência ao celular no âmbito escolar, por exemplo, desafia o arcaísmo de eventos silenciadores da linguagem e suas variações. Dessa forma, o celular pode delinear-se como um suporte de prática de estudo da diversidade linguística, a partir da interrelação letramento digital-multimodalidade-variação linguística. Extrapolam-se, assim, os limites de estudos intrinsecamente gramaticais, sobressaindo uma consciência da língua.

As novas tecnologias configuram instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, distintas práticas de leitura e escrita. As práticas de uso desses instrumentos se processam a partir de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (FREITAS, 2010). A simples pesquisa no celular sobre qualquer temática debatida em sala de aula anseia a competência em mobilizar tais recursos. É obvio que na realização corriqueira dessa prática, geralmente, não se tem o zelo em perceber tais circunstâncias.

No ambiente cibernético, os sujeitos desempenham a função tanto de leitor, quanto de autor no entrelaço das multimodalidades de práticas, concomitantemente selecionam as informações, retextualizam e compartilham. Essa mobilidade do sujeito é motivada por uma necessidade interpessoal, configurando, assim, práticas significativas, pois atendem a um anseio do mesmo. Não há espaço para uma teatralização de situações corriqueiras. O sujeito desempenha reais práticas de (multi)letramento.

O prefixo “multi” pressupõe a diversidade de eventos de letramento, os quais apontam para a multiplicidade linguística, semiótica e midiática na elaboração dos textos multimodais; bem como para a pluralidade cultural do autor e leitor que impregnam essa construção textual, tal como defende Rojo (2012). Nessa perspectiva, Freitas (2010) compreende o letramento digital como competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas

fontes e apresentada por meio do computador-internet. Configura-se, dessa forma, um deslocamento da cultura do papel para a cultura da tela (SOARES, 2002).

As novas práticas de leitura e de escrita na esfera digital possibilitam mudanças de comportamentos, pois se fragmenta uma suposta linearidade outrora diante do papel. As configurações digitais permitem transgredir sequências interpretativas pré-determinadas. O sujeito constrói em cada relação com a tela uma postura ativa diante da diversidade linguística e semiótica. Conforme Soares (2002),

o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida (...); o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (p. 150)

Depreendem-se, nessa perspectiva, mutações na interação entre texto e leitor, escritor e texto, e leitor e escritor, proporcionando novas formas de conhecimento, por sua vez, culturais. Essas mutações advêm de uma postura interpelada pelas novas tecnologias, ou seja, um letramento digital que define-se por um estado ou condição dos sujeitos que se apoderam das mesmas.

A mera inserção do celular/computador no ambiente escolar não constitui garantia de letramento digital ou prática de multiletramento. É emergente frisar o percurso didático-pedagógico na tentativa de materializar processos criativos, colaborativos e significativos para a comunidade escolar. Nesse ensejo, as tecnologias fomentarão usos efetivos de leitura e escrita. Para ter aporte no multiletramento, a escola precisa incentivar a diversidade de suporte de prática de leituras, tanto em papel, quanto em tela, a fim de possibilitar ao aluno o suporte mais atrativo.

Segundo Rojo (2012), a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Configuração essa que promove a multiplicidade linguística, cultural e, por sua vez, o avivamento do contexto do discente.

3.1 A valoração da diversidade linguística a partir da tecnologia celular

A escola tradicional promove uma educação não inclusiva, ao inibir a interação entre as múltiplas linguagens, bem como o silenciamento das tecnologias no espaço escolar. Essas, quando utilizadas, constituem apenas um reproduzidor conteudista. No ambiente escolar, a prática social de leitura e escrita adquire ressignificação na medida em que a tecnologia constitui instrumento cultural de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível o contato entre a diversidade linguística e as linguagens digitais por parte do professor, a fim de compartilhar com as já existentes no cotidiano escolar.

Na mesma perspectiva, é necessário que se reconheça que diferentes tecnologias de escrita propulsionam diferentes multiletramentos. Essa interação tecnológica com o aluno deve desenvolver competências necessárias ao uso crítico e estratégico da informação, em formatos múltiplos, advinda do meio digital. O livro precisa dialogar com os novos instrumentos culturais, a fim de ressignificar as práticas escolares.

Tal aspecto fomenta o diálogo entre as múltiplas culturas, o que ao invés de promover um confronto cultural, tornar-se-á um contexto de valorização da subjetividade. Os partícipes trariam as experiências como premissa do projeto de aprendizagem. Dessa forma, segundo Freitas (2010), o professor necessitaria de uma formação acadêmica atrelada ao letramento digital, uma vez que o computador e a internet constituem uma demanda da nova sociedade da informação. Na era digital, o alunado apresenta-se com um cabedal de informações provenientes do ambiente cibernético, necessitando do professor para transformá-las em aprendizagem. Conforme Xavier (2013),

Não se trata de uma tecnologia, mas de uma atitude do aprendiz que aceita utilizar aparelhos digitais móveis para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem iniciado na sala de aula e proposto pelo professor mesmo fora do espaço escolar. Podemos dizer que se trata de uma modalidade de ensino/aprendizagem viabilizada pela portabilidade que equipamentos de comunicação recém-criados permitem realizar, tais como: o envio e a recepção de mensagens de texto, áudio e vídeo sem a necessidade de fio ou de conexão elétrica. (p. 47)

A relevância que o aparelho de telefone celular adquiriu na atualidade produziu uma série de mudanças na vida social, na sociabilidade e no comportamento das pessoas. Na mesma perspectiva, Barral (2012) defende que o celular constitui um suporte propulsor do diálogo entre diferentes mídias, promovendo interatividade. Esse suporte conecta o ambiente escolar a outros espaços e tempos sociais. O cabedal de percursos pedagógicos promovidos pelo celular pode ser diversificado e consistente, na medida em que o docente pode promover

significativas práticas sociais; tais como: desenvolver atividades no laboratório ou fora da sala de aula usando recursos multimídia e outros disponíveis no celular (áudios/entrevistas, vídeos, imagens, apresentações, calculadora, cronômetro). Ainda conforme Barral (2012),

A experiência e a prática com o celular para produção de conteúdo pedagógico têm a ver com a tecnologia que vem acoplada ao equipamento, mas, sobretudo, pela possibilidade de junto aos estudantes promover a pesquisa e produção de material audiovisual a ser usado em sala de aula, produzindo conhecimento. (p. 102)

Geralmente, as unidades escolares privilegiadas ou particulares já detêm condições de promover um aporte tecnológico aos aprendizes. Essa situação facilita um significativo processo de aprendizagem em que a interatividade midiática dialoga com contexto social do aluno. Já as unidades públicas encontram-se limitadas tecnologicamente. Recorre-se, enquanto alternativa, a atividades coletivas a fim de não marginalizar algum discente nas práticas pedagógicas e oportunizar o compartilhamento de experiências entre a comunidade estudantil.

Rojo (2012) situa a escola permeada por discursos culturais múltiplos estimulados, atualmente, pelas interpelações tecnológicas no âmbito educativo. Tal configuração deveria propiciar o plurilinguismo e a multiplicidade semântica cultural. No entanto, a conjuntura de um ensino tradicionalista, em que o aluno constitui-se como mero expectador do processo de aprendizagem, provoca um processo de silenciamento das vozes estudantis.

Para inibir tal postura silenciadora, a pesquisa da diversidade linguística por meio dos recursos tecnológicos constitui um percurso multimodal de aprendizagem significativo. O texto, então, esfacela-se numa contraposição à interpretação unidirecional. O discurso “não-autorizado”, nesse contexto, constitui as diversidades regionais, que adquirem notoriedade num ambiente problematizador. Conforme Bagno (2007)

Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. (p. 9)

Essa feição da gramática normativa advém do desprestígio social da linguagem não-padrão, em detrimento da escrita, detentora de uma valoração social. Disparidade essa que desconsidera o diálogo entre as duas modalidades. Tal postura é questionada durante o percurso metodológico da presente pesquisa. Atrelar as instâncias multiletramento e pluralidade linguística a um percurso de aprendizagem pressupõe a construção de um sujeito autônomo. De acordo com Faraco (2018),

Se é verdade que majoritariamente falamos português, esse português não é (e nem poderia ser), porque nenhuma língua humana é uno, uniforme. A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social. O problema, contudo, não está na diversidade em si que é, como dissemos antes, característica de todas as sociedades humanas. E, em si, constitui, diga-se de novo, um patrimônio histórico e cultural, um bem de que temos de nos orgulhar e não de nos envergonhar: ela é um retrato de nossa história como sociedade [...]. (FARACO, 2018, p.10)

Ainda segundo o estudioso, o desafio de lidar com a diversidade linguística se encontra na postura preconceituosa que envolve as imagens ou as percepções saturadas de valores que se tem dessa diversidade. A situação dificulta uma educação linguística consistente e, por sua vez, não proporciona ao sujeito um conhecimento da própria identidade linguística.

A tecnologia surge, então, como suporte e integrante das práticas sociais. Nesse caminho, o projeto compartilha o discurso de Freitas (2010). A interação tecnológica com o aluno deve desenvolver competências necessárias ao uso crítico e estratégico da informação, em formatos múltiplos, advinda do meio cibernético. Tal postura evita a transmissão mecânica de conteúdos.

Delimita-se uma prática de pesquisa sobre a diversidade linguística a partir dos preceitos de Araújo (2010), a qual considera qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino. Esse objeto deve estimular a reflexão do aluno, além de uma granularidade. Nessa perspectiva, constitui-se um objeto de aprendizagem um método de interrelação entre multiletramento e variação linguística, a partir do uso da tecnologia celular para fins educacionais.

As tecnologias configuram-se aliadas ao processo de consciência da variação linguística. De acordo com Messias (2012), o desafio é alinhar a gestão escolar às possibilidades diferenciadas de aprendizagem a partir dos recursos digitais. Vale ressaltar que a criticidade deve ser primordial nesse processo, em face à mera reprodução mecanizada de conceitos. A inserção das tecnologias de informação e comunicação deve ser consciente e planejada, a fim de visar o desempenho dos alunos, ou melhor, a autoaprendizagem.

Para Suassuna (2009), cabe ao professor relativizar a importância da modalidade padrão, bem como refletir sobre a função e necessidade de múltiplas modalidades no interior da escola. Nesse contexto, ao observar a circulação social dos textos, percebe-se que a linguagem escrita raramente funciona sozinha, desvinculada das demais modalidades de linguagem. Dessa forma, segundo Rojo (2012), pode-se afirmar que a multimodalidade é o

modo natural dos textos na vida social. Como prática cultural, o letramento é, portanto, sempre multimodal, uma vez que as situações de comunicação típicas das práticas de letramento envolvem textos multimodais.

É fundamental trabalhar a língua portuguesa a partir do seu uso no contexto social; da exploração dos recursos linguísticos no âmbito escolar e da aplicabilidade dinâmica dos conceitos como parte comunicativa. Nesse caminho, as práticas sociais sempre se correlacionam com o uso linguístico verbal, não verbal ou multimodal.

Depreende-se, dessa forma, uma abordagem pragmática no processo de ensino aprendizagem. Xavier (2013) defende que a modalidade digital de ensino implica numa aprendizagem móvel, ou seja, confere aos aparelhos digitais a continuidade do processo de aprendizagem iniciado na sala de aula, proporcionando flexibilidade, conectividade, ubiquidade temporal, portabilidade, interatividade e construção colaborativa do conhecimento.

A escola necessita trabalhar projetos destinados a fazer funcionar, no interior da unidade de ensino, práticas de multiletramentos culturalmente proativas. Corroborando com essa perspectiva, Rojo (2012) situa a escola permeada por discursos culturais múltiplos estimulados, atualmente, pelas interpelações tecnológicas no âmbito educativo. Tal configuração deverá propiciar o plurilinguismo e a multiplicidade semântica cultural.

A tecnologia, nessa perspectiva, servirá de instigante de prática social, posto que a variedade linguística do alunado atrelada ao instrumento tecnológico consistirá ferramenta de acesso à comunicação e à informação, que incitam a multiculturalidade e a multimodalidade na unidade de ensino. Segundo a autora, a escola deve contemplar as culturas locais onde está inserida; promover abertura para trabalhar não apenas as valorizadas, ou seja, acolher as práticas do alunado. Salienta-se, dessa forma, o aspecto político do multiletramento, pois há uma valorização cultural dos agentes das distintas práticas sociais e da diversidade semiótica de constituição dos textos.

As novas ferramentas de multiletramentos permitem transgredir as relações de poder pré-estabelecidas, em especial aquelas de controle unidirecional da produção e da propriedade dos bens culturais. A divulgação de alteridades em meios digitais configura um panorama pragmático. Nesse contexto, há um embate entre paradigmas de aprendizagem marcados ou pelo silenciamento da prática, ou pela atitude colaborativa.

4. Representação do *corpus* e metodologia

A língua se constitui enquanto construto plural e heterogêneo, por sua vez, coexistente com a própria diversidade. Partindo desse pressuposto, objetiva-se a construção de um caderno pedagógico, a partir da inserção da tecnologia atrelada ao estudo da variação linguística. O celular constitui o aporte para o resgate de práticas sociais e, por sua vez, para a construção de narrativas orais a partir da experiência do sujeito aluno. À baila dessa ocasião, as ocorrências linguísticas são delineadas. A propositura não constitui alternativa estanque, apenas um norte para a valorização da identidade linguística, geralmente, silenciada, em detrimento da norma-padrão.

A proposta em questão foi desenvolvida numa turma do oitavo ano do ensino fundamental, composta de trinta e cinco alunos, integrantes da rede estadual de ensino de Sergipe. Os discentes integraram o corpo estudantil do turno matutino. A unidade escolar localiza-se na zona urbana do município de Itabaiana, porém significativa parcela dos discentes provém da zona rural.

Selecionou-se a presente turma por conta de algumas posturas preconceituosas em relação às falas entre os alunos em sala aula, atribuindo uma valoração de errado a algumas realizações linguísticas, principalmente, dos alunos da zona rural. Além disso, motivou a escolha do oitavo ano o recorrente uso do celular em sala, desalinhado em algumas ocasiões das atividades que eram desenvolvidas. Buscou-se, então, torná-lo um aliado da valorização da diversidade linguística no âmbito escolar.

Inicialmente, buscou-se instigar a participação dos discentes, bem como promover uma sondagem das práticas sociais dos mesmos em relação aos usos do celular atualmente. Uma leitura imagética de momentos de *selfie* e de poesia sobre a mesma temática cumpriu tal finalidade. Essa postura problematizou a função do autorretrato ou *selfie* em experiências significativas para o alunado.

Em seguida, definiu-se cooperativamente as diretrizes para o desenvolvimento da *selfie*, bem como a sua realização, sendo necessária a comprovação da presença do próprio aluno na *selfie*. Os estudantes desenvolveram com o aporte tecnológico celular o registro imagético de experiências que denotaram práticas significativas; por exemplo, imagens de espaços públicos ou ambientes que marcaram a infância; práticas sociais corriqueiras; momentos familiares; enfim, qualquer circunstância que incite a narrativa.

Realizada essa etapa, houve o compartilhamento das imagens no grupo de *whatsapp* da própria turma, qual seja “minha *selfie*, minha história”. Organizou-se em slides para

explanar no ambiente escolar tais imagens e instigar os relatos de eventos ou de ocasiões registradas pelos discentes.

Cumprida essas etapas, realizaram-se, em sala de aula, os relatos de experiências. Na medida em que os discentes relatavam, o professor promovia questionamentos em relação às *selfies* expostas. Nesse oportuno, promoveu-se um levantamento das terminologias utilizadas pelos estudantes, ou seja, o reconhecimento da diversidade linguística.

Com as expressões identificadas, iniciou-se a contextualização da diversidade, reconhecida na aula anterior. Delineou-se a situação de comunicação em que se realizavam as variações, objetivando orientar o estudante a perceber o funcionamento linguístico em diferentes contextos. Esse procedimento conduziu o aluno a produzir ou registrar práticas linguísticas em condições de produção bem definidas e explicitadas.

Como última etapa, os alunos resgataram na unidade escolar uma prática social recorrente, qual seja: a produção de placas de *selfie*, a partir da diversidade linguística reconhecida. Tal pretensão visou à valorização do suporte tecnológico em práticas significativas para o aluno atrelado à diversidade. O celular, nesse oportuno, constituiu um motivador para o relato e, em seguida, o reconhecimento e a contextualização dessa diversidade.



Figura 1¹: Placas de *selfie*

As placas de *selfie* são produzidas a partir de mensagens com sentidos irônicos ou pejorativos, geralmente utilizadas em contextos marcados pela informalidade. Além disso, integram o registro imagético promovido pela tecnologia celular com um efeito de humor.

Cada ocasião de ensino e aprendizagem se respaldou no aporte teórico em capítulos anteriormente abordados. A língua em contexto real de usos e, por sua vez, a mobilidade

¹ Figura 1 – Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=H45_fuZD0OM Acesso em 06 de jun de 2020.

linguística dos sujeitos; a tecnologia como instigadora da aprendizagem móvel; e o recurso digital como suporte de ensino foram alguns preceitos que subsidiaram o caderno pedagógico.

Nesse ensejo, promover uma reflexão sobre a língua a partir da oralidade implica numa postura mais consistente pedagogicamente e realista para os alunos. Abordar a modalidade oral problematiza a inserção da pluralidade linguística em sala de aula.

Em consonância com Freitag (2013), as narrativas de experiência pessoal fornecem pistas sobre a relação em rede (social) dos indivíduos e sobre os grupos em que se constituem identidades sociais, reconhecidas em uma localidade. Nesse oportuno, os relatos das experiências dos discentes são instigados a partir da tecnologia. O celular oportuniza o registro de práticas sociais significativas, concomitantemente, implica na explanação linguística desse momento; ocasião imprescindível para vislumbrar a identidade linguística.

Nesse caminho, percebe-se uma prática situada, uma vez que remete a um percurso didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e dos gêneros disponíveis para tal fim (ROJO, 2012). Quando o docente não propõe ao aluno a integração da escrita a imagens, a efeitos sonoros, a vídeos, delineia-se uma defasagem metodológica. E quando utilizam a multimodalidade, muitas vezes, as atividades são tomadas como ocasião de distração, ao invés de objeto de ensino. De acordo com Rojo (2012), é preciso aprender a ler imagem, música, design, assim como se aprende a ler textos escritos. Isso é importante porque boa parte do alunado já tem acesso a tecnologias móveis. Nesse contexto, depreende-se que o empecilho não são as características dos textos multimodais, multissemióticos e hipermediáticos, mas as práticas escolares que preconizam, quase sempre, atividades gramaticais normativas e destoantes do contexto dos alunos.

5. Discussão sobre os dados

O presente capítulo destina-se ao delineamento dos dados advindos da aplicação do projeto em discussão. Para tanto, foram organizados por quantificações de gênero/sexo, de faixa etária e de situação/pergunta norteadora. Compõem esse *corpus* 35 alunos da rede estadual de ensino de Sergipe, cuja unidade escolar situa-se em Itabaiana-SE. 19 discentes são do sexo masculino e 16 do feminino.

Tabela 1: Faixa etária da turma

Faixa etária	Quantidade	
De 13 a 14	Masculino	05
	Feminino	10
De 15 a 17	Masculino	14
	Feminino	06
Total	35	

Tabela 1. Fonte: Produzido pelo autor.

Organizou-se a faixa etária de 13 a 14 por ser a idade adequada ao ensino fundamental maior. Já na faixa de 15 a 17 se encontra distorcida a relação idade/série, conforme documento do Ministério da Educação (Brasil, 2006). Na tabela 1, observa-se o quantitativo de alunos por sexo para cada faixa etária. Depreende-se que 40 % do sexo masculino apresenta distorção idade/série, e apenas 17% do sexo feminino está nessa situação. Já em relação à adequação idade/série, o sexo feminino se sobrepõe ao masculino. 28% daquele sexo está adequado ao ano letivo; enquanto este detém apenas 14%.

Já as situações/perguntas norteadoras subsidiaram a pesquisa, instigando os relatos e, posteriormente, o reconhecimento e a contextualização da diversidade linguística. Corroboraram a quantificação dessa diversidade para cada situação. Vale mencionar que essas perguntas foram respondidas oralmente, a fim de instigar as falas dos estudantes.

Tabela 2: Situações/perguntas norteadoras

Nº.	Situação
1ª	Durante a realização da <i>selfie</i> havia pessoas desconhecidas no ambiente em que você se encontrava? Se precisasse falar com ela como a chamaria?
2ª	Tinha alguém o (a) observando tirar a <i>selfie</i> ? Que nome você atribuiria a essa pessoa?
3ª	Ao postar/visualizar sua <i>selfie</i> , alguém sorriu? Sorrir do outro é o mesmo que? E nessa ocasião, quais falas serviram para xingar ou elogiar?
4ª	Quais tipos de alimentos tinham no evento/local registrado na <i>selfie</i> ?

5ª	Nos momentos em que se realiza uma <i>selfie</i> , geralmente, as pessoas estão acompanhadas. Aquela pessoa que não sabe andar sozinha, ela anda...
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 2. Fonte: Produzido pelo autor.

Para cada situação realizou-se a quantificação de respostas por sexo e por idade atribuída pelos discentes. Porém, na etapa inicial da sondagem sobre os usos do celular pelos estudantes, optou-se quantificar sem segmentar por esses critérios, visto que nas faixas etárias de 13 a 14 e de 15 a 17 de ambos os sexos não houve diferenças gritantes nas respostas. O manuseio, por exemplo, da tecnologia foi similar nessas faixas de idade.

5.1 Sondagem temática

Para iniciar o percurso pedagógico - o relato, o reconhecimento e a contextualização da diversidade linguística - uma sondagem sobre usos e funções do celular foi desenvolvida no ambiente escolar, mediante os seguintes questionamentos:

- Quais funções o celular tem no seu cotidiano?
- O uso do celular deve ser proibido em algumas ocasiões? Quais e por quê?
- Você tira retrato ou *selfie*? Tem diferença? Qual?
- Em que situações você usa *selfie*?
- O que o motiva a utilizar *selfie*?

Para a primeira indagação, os alunos elencaram as seguintes situações:

Tabela 3: Funções do celular no cotidiano dos alunos

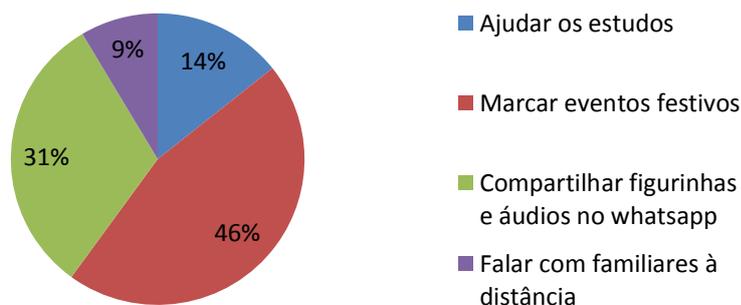


Tabela 3. Fonte: Produzido pelo autor

As respostas já sinalizam o contexto sociocomunicativo em que se insere a tecnologia. Práticas hodiernas bastante recorrentes pelos estudantes se circunscrevem à ocasião marcada pela formalidade, como o ato de estudar, além de momentos informais ou em que há afinidade entre os interlocutores, por exemplo, direcionar áudios ou *emoticons* no evento comunicativo.

No quadro 3, se sobressaem os usos da tecnologia celular para marcar eventos ou datas comemorativas; bem como compartilhar mensagens tanto na modalidade escrita, quanto na oral num espaço multimodal. Essas duas funções ultrapassaram mais de 70% das respostas, restando somente 14% para fins de estudos.

Nessa etapa, já se delineiam práticas de leitura e de escrita em que os discentes estão circunscritos. O próprio ato de enviar mensagens, além de produzir *emoticons* através da tecnologia celular, sinaliza uma condição ou estado de letramento. O sujeito se insere, nesse oportuno, em práticas sociais efetivas. O ambiente escolar propicia essas práticas significativas, conforme Kleiman (2005), ao situar o aluno contextualmente, bem como ao resgatar seu repertório cultural e semiótico do convívio extraescolar.

Hodiernamente, essa pretensão consuma-se a partir do estímulo a relações multimodais, multissemióticas e hipermidiáticas. Quando os alunos se serviram do celular em distintas ocasiões, como sondado na primeira etapa da pesquisa, notou-se a experiência simultânea com a oralidade e a escrita; a diversidade semântica através dos *emotions*; bem como a interação com um ambiente hipermidiático.

Apesar de o celular possuir inúmeras funções, os alunos apenas mencionaram as elencadas na primeira tabela. Pressupõe-se que tal fato ocorreu pelo contato entre os alunos na sala de aula. Entretanto, tal fato não prejudicou o percurso pedagógico, uma vez que, mesmo não mencionando outras atribuições da tecnologia, o convívio escolar diário fez notá-las.

Conforme Xavier (2013), a competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, como por exemplo, a utilização da linguagem verbal e não-verbal. No uso do celular, os alunos desempenham a função de sujeito partícipe/ativo, ou seja, tanto de leitor, quanto de autor no entrelaço das multimodalidades. Essa mobilidade é motivada por uma necessidade interpessoal, configurando, assim, práticas significativas, pois atende a anseios do alunado.

Questionados sobre se o uso do celular deve ser proibido em algumas ocasiões, quais e por que, os discentes foram favoráveis à proibição nas situações elencadas na tabela 4.

Tabela 4: Momento/local em que o uso do celular deve ser proibido

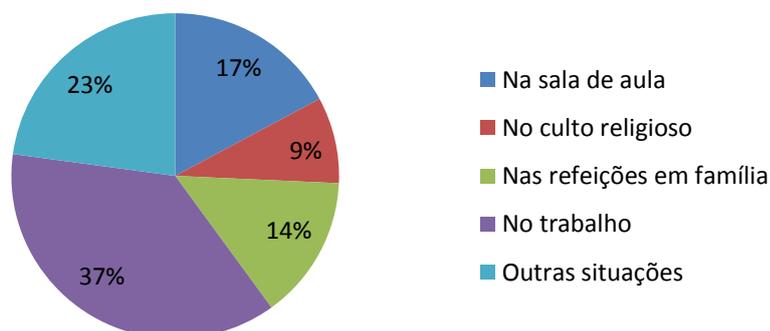


Tabela 4. Fonte: Produzido pelo autor

A maioria dos discentes considerou o uso do celular inadequado ao ambiente de trabalho. Esse ato de trabalhar, geralmente, se referiu a atividades desenvolvidas na zona rural em que uma parte do alunado reside, como a colheita de hortaliças. A resposta “outras situações” compreendeu múltiplas ocasiões em que a menção foi mínima, tais como: numa entrevista de emprego, num consultório médico, diante da direção escolar.

Fato interessante foi a resposta “nas refeições em família” ter ocupado 14%, uma vez que, nessa ocasião, se registram muitas *selfies* por ser um momento íntimo e, geralmente, marcado pela informalidade. No entanto, os discentes dessa porcentagem argumentaram que configura uma falta de respeito usar o celular no momento do almoço ou do jantar, pois não estaria atribuindo atenção aos membros da família. Os demais estudantes discordaram dessa concepção, pois consideraram um almoço familiar uma ocasião descontraída e que deve ser registrada e postada em redes sociais.

Já 17% não associaram o uso do celular sendo benéfico ao ambiente de estudo. Os discentes o usavam como ocasião de lazer por meio dos jogos *online* ou de redes sociais, sem vinculá-lo a aquisição de conhecimento. Revela-se, então, limitada a presença da tecnologia como instrumento pedagógico nesse espaço.

Apenas 9% dos alunos citaram a esfera religiosa. A tecnologia em questão não foi considerada adequada a esse meio. Essa parcela argumentou que a igreja ou o culto são espaços ou ocasiões de reflexão, por isso o celular pode atrapalhá-la. No entanto, é necessário ao compartilhamento das mensagens religiosas por meio de vídeos ou escrituras.

Ao indagar sobre se tiravam retrato ou *selfie*, todos os discentes escolheram a última opção. No entanto, consideraram que ambos registravam imagens. Para os alunos, a diferença residiu em que “a *selfie* é da própria pessoa, já o retrato, não”; “o retrato fica na estante, e a *selfie*, no celular”. Ainda nesse oportuno, atribuíram aos mais “velhos e aos professores” os sujeitos que usavam o termo retrato; já aos “mais jovens e descolados” aqueles que recorriam à expressão *selfie*.

A própria pergunta, intencionalmente, já sinaliza a apreciação da diversidade linguística. *Selfie* ou retrato remetem à mesma prática em que o registro imagético constitui o foco. No entanto, ao situar contextualmente, cada expressão revelou aspectos distintos conforme respostas dos alunos. Os discentes associaram os usos das expressões à idade ou ao perfil do sujeito. Postura essa que sinaliza a correlação entre a escolha vocabular a diversos fatores sociais.

Para se vislumbrar em que situações ocorreram os usos da *selfie*, realizaram-se as seguintes indagações: Em que situações você usa *selfie*? O que o motiva a utilizá-la? Por que registrar determinados momentos?

Tabela 5: Em que situações você usa selfie?

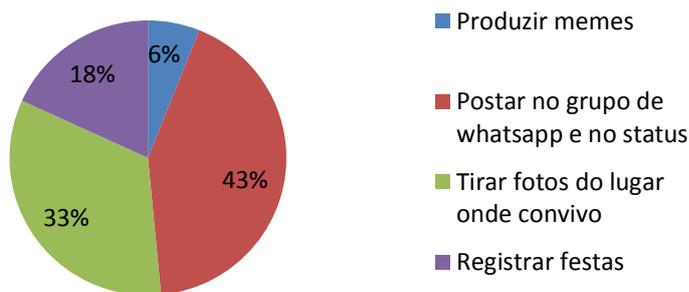


Tabela 5. Fonte: Produzido pelo autor

A motivação de compartilhar o momento ocupou a maior porcentagem, ou seja, 43%, um feito muito recorrente pelos sujeitos ao utilizar a tecnologia celular. Essas práticas sustentaram-se na justificativa de que “a *selfie* marca uma lembrança; serve para elevar a autoestima; os melhores momentos devem ser registrados; além de “matar” a saudade”. Já a prática de registrar os ambientes vivenciados pelos alunos atingiu o segundo maior quantitativo de resposta, ou seja, 33%.

24% das respostas circunscreveram às situações marcadas pela informalidade, como a produção de humor por meio dos memes e os registros de eventos festivos. Novamente,

delinearam-se práticas multimodais com base nas práticas expostas acima. A produção de memes sinalizou essa relação entre a oralidade, a escrita e a imagem, além de produzir efeitos de sentidos múltiplos.

A mera postagem da própria imagem em grupos de aplicativo no celular pressupõe uma atitude responsiva do interlocutor. Postar para que o outro comente, nesse ensejo, materializam-se práticas em que leitura, escrita, produção de imagem e áudios convivem concomitantemente. Os últimos discursos mostram a função da tecnologia em registrar um evento/ocasião familiar.

Cumprida essa etapa de sondagem, os estudantes apreciaram diversas *selfies*, conforme constam no caderno pedagógico. Cada registro imagético atendeu a expectativas diversas. Eles relataram que as imagens valorizavam a relação do homem com o animal; o momento íntimo ou de diversão entre amigos/família; as aventuras dos jovens; o contato com a natureza; as situações inusitadas com animais; além da cultura de diversos povos. De acordo com os alunos, essas ocasiões registradas pela tecnologia transmitiram sensações de liberdade, de amor, de desafio e de lembranças sempre atreladas a momentos satisfatórios.

Após a leitura imagética, recorreu-se ao poema “O autorretrato”, de Mário Quintana, a fim de estabelecer um diálogo entre as expressões autorretrato e *selfie*, bem como suscitar uma discussão sobre se essas duas práticas registram exatamente o que somos ou desejamos ser. Essa obra literária retratou a inquietude do sujeito diante da construção da própria imagem. A indefinição da aparência ou essência se mostrou diante da dubiedade “às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore, às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembrança...” (QUINTANA, 2009).

Essas passagens suscitaram questionamentos nos alunos sobre que imagem/mensagem transmitir por meio do autorretrato, retrato e da *selfie*. Os discentes consideraram que, em muitas ocasiões, ela não retrata fielmente a realidade. Há uma divergência entre o cotidiano/realidade e a ocasião registrada. Essa discrepância respaldou-se no desejo de tornar pública a imagem de uma vida sem problemas.

Posteriormente, os alunos retomaram os discursos proferidos na primeira etapa da pesquisa, ocasião em que se realizou a leitura do poema “O autorretrato” e de imagens de *selfie*. Esses dois termos registravam a imagem e os consideravam expressões sinônimas, porém atribuiu-se ao primeiro uma prática mais antiga, enquanto ao segundo, mais hodierna, e que foram realizados geralmente com sujeitos com algum grau de intimidade e numa situação descontraída, principalmente a última. Vale ressaltar que não se almejou trabalhar as

características do gênero poesia. Destacou-se, apenas, a temática para se alcançar o reconhecimento da diversidade linguística, a partir das expressões autorretrato, retrato e *selfie*.

5.2 Relato, reconhecimento e contextualização

Realizadas as etapas de motivação e de sondagem, sugeriu-se aos alunos a realização de *selfies*. Para tanto, previamente definiu-se coletivamente em quais contextos deveriam realizar tal prática. A turma do oitavo ano optou por ocasiões que marcaram a infância ou momentos familiares; práticas sociais corriqueiras, como aniversários ou eventos festivos na cidade. Em seguida, formou-se um grupo no *whatsapp*, denominado “minha *selfie*, minha história”, a fim de postar os registros imagéticos apenas nesse espaço virtual.

Ao serem realizadas, as *selfies* foram sequenciadas de forma aleatória e expostas apenas na sala de aula através do data-show. Na medida em que eram exibidas, o aluno relatava o evento/momento capturado. É mister mencionar que, durante os relatos, os discentes se sentiram inibidos pela gravação do celular, bem como limitaram-se a descrever sucintamente a imagem.

Para tornar a ocasião mais natural possível e estimular o detalhamento no relato da *selfie*, optou-se por não gravar as falas dos estudantes nas etapas seguintes da pesquisa, quais sejam o reconhecimento e a contextualização, mas registrar por escrito as expressões que se sobressaíssem. Concomitantemente, questionou-se o aluno a fim de contextualizar o momento, estimulando o relato.

Visando a preservar a identidade do aluno, optou-se pela nomenclatura A1, A2 e A3. Limitou-se à transcrição da fala de apenas três estudantes, visto que, nos relatos de toda a turma, os discentes discursavam de forma sucinta e dificilmente recorriam à diversidade linguística regional, a qual o presente projeto almejava abordar. Porém, essa situação foi dissolvida a partir das etapas de reconhecimento e de contextualização, mediante as perguntas norteadoras, baseadas nesses relatos.

O aluno A1 expôs oralmente o seguinte relato:

A1: Eu registrei esse momento porque era um dia muito importante pra mim. Eu estava indo pra casa da minha vó que ela tinha falecido nesse exato dia. (...) Eu não sabia que tinha morrido, eu tava indo tipo inocente, bem inocente, aí eu pedi pra meu irmão parar o carro, porque eu achei um cacto bonito e queria tirar uma foto. Aí ele parou e eu tirei uma foto. Eu não sabia o falecimento de minha vó, eu estava indo só por ir mesmo. Eu gostava de

ir pra casa de minha avó. Aí meu irmão sempre ia, aí sempre seguia com ele, mas eu estava desconfiando porque eles (pais e irmão) estavam muito estranhos, que estavam silenciosos e não tava ninguém brincando, porque, geralmente, quando a gente vai pra casa de minha avó, nós brincamos, fazemos de tudo e vai todo mundo alegre, mas nesse dia tava todo mundo calado, todo mundo em silêncio, todo mundo triste.

Professor: E quem teve a ideia de tirar a foto?

A1: Eu, mas minha irmã mandou parar primeiro, aí eu disse bora tirar foto aqui, aí ela disse bora, aproveito e boto no meu instagram.

Professor: Esse momento registrado expressou que sentimento pra você?

A1: Tristeza por ser o dia do falecimento de minha avó.

Professor: Antes ou depois de registrar o momento, ocorreu alguma situação inusitada? Qual?

A1: Como não sabia que minha avó tinha morrido, eu tirei uma foto no mesmo dia do seu falecimento. Pra mim, isso foi inusitado.

Nesse relato, ainda se encontram limitados os usos de expressões típicas da diversidade linguística. Identifica-se, apenas, a recorrência à expressão “bora” para denotar “vamos”. A primeira sinaliza grau de informalidade e, por sua vez, um público-alvo que a utiliza bastante, qual seja: os jovens. Já a segunda palavra, “vamos”, se aproxima de ocasiões mais formais, bem como do fator idade.

No relato do segundo aluno (A2), também não se identificam expressões que denotassem aquela diversidade. Limita-se a narrar um fato pessoal, no caso um procedimento cirúrgico, bem como ser alvo de *bullying*.

A2: Eu estava no sítio do meu cunhado. Eu registrei esse momento (*selfie*) porque foi o exato momento que eu me recuperei da cirurgia de adenoide, e foi quando também, com essa cirurgia, eu venci também um pouco das brincadeiras: *bullying*, preconceito. Eu quase tive depressão, e essa foto representa pra mim que eu venci. Eu consegui vencer tudo que eu passei, então, pra mim, essa foto é muito importante.

O terceiro relato, também de forma sucinta, restringe-se a descrever o ambiente e a prática de lazer durante final de semana. Chama a atenção a expressão “tomamos uma”, bastante utilizada na região. A mesma significa ingerir uma bebida, sinalizando um nível de informalidade entre os sujeitos envolvidos nessa atividade, também denota o grupo social do qual faz parte o aluno.

A3: Esse lugar é a caixa d'água. Eu registrei esse momento porque é um dia de domingo, dia de lazer com meus primos. Nós tomamos uma, aí quis registrar. Esse lugar é uma serra perto de Areia Branca.

Após os relatos, iniciou-se o percurso de reconhecimento da diversidade linguística. Para tanto, utilizou-se como critério o levantamento de terminologias utilizadas nas respostas às perguntas orientadoras. A partir dos relatos dos estudantes, foram elaborados questionamentos vinculados às histórias relatadas, a fim de os mesmos reconhecerem os usos linguísticos em práticas reais. Nesse oportuno, percebeu-se que o suporte celular oportunizou uma prática de estudo da diversidade linguística, pois se extrapolaram os limites de estudos intrinsecamente gramaticais, sobressaindo o uso efetivo da língua.

Tabela 6: Respostas por faixa etária e sexo

Situação			
Durante a realização da <i>selfie</i> havia pessoas desconhecidas no ambiente em que você se encontrava? Se precisasse falar com ela como a chamaria?			
Faixa etária	Sexo	Respostas	Total
De 13 a 14	M	Coisinha	-
		Dona Maria ou “Seu Zé”	03
		Fulano	-
		Moço (a)	02
	F	Coisinha	02
		Dona Maria ou “Seu Zé”	04
		Fulano	01
		Moço (a)	03
De 15 a 17	M	Dona Maria ou “Seu Zé”	03
		Moço (a)	04
		Parceiro (a)	04
		Senhor (a)	03
	F	Dona Maria ou “Seu Zé”	01
		Moço (a)	03
		Parceiro (a)	-
		Senhor (a)	02

Tabela 6. Fonte: Produzido pelo autor.

A tabela 6 traz uma situação em que se verifica tanto a informalidade, quanto a formalidade. É comum no contexto de realização da *selfie* a familiaridade entre os sujeitos. Porém podem constar pessoas sem grau de contato, isto é, desconhecidas. Nesse oportuno, havendo a necessidade de conversar com as mesmas, o sujeito recorre a algumas expressões, cuja função poder ser de vocativo. Essa situação instiga a mobilidade linguística dos estudantes conforme distribuída no quadro.

Os dados estão organizados segundo as faixas etárias e sexo. Para a faixa de 13 a 14, verificam-se os usos dos termos “coisinha, Dona Maria ou “Seu Zé”, fulano, e moço (a)”, porém, nas respostas do sexo masculino, as expressões “coisinha e fulano” não foram identificadas. Predominaram-se, então, as outras duas expressões. No levantamento para o sexo feminino, todos os termos foram usados, predominando ainda “Dona Maria ou Seu Zé”.

É válido observar que, mesmo sem conhecer o interlocutor, os discentes utilizam termos/substantivos próprios enquanto comuns, ampliando as ocasiões em que tais expressões são recorrentes. Interessante destacar também que a faixa etária mais jovem não mencionou os pronomes senhor ou senhora, muito recorrente nas ocasiões em que não se tem familiaridade com o interlocutor. Somente na segunda faixa isso ocorreu, sinalizando uma postura respeitosa num ato comunicativo.

Na faixa etária de 15 a 17, apareceram os usos do termo “parceiro”, bastante recorrente nos diálogos dos jovens, uma vez que semanticamente sinaliza um companheirismo entre os sujeitos. No entanto, somente foi identificado no sexo masculino. Para o feminino, a expressão mais usada foi “moço (a)”, reforçando um distanciamento familiar entre os sujeitos. Segundo a tabela, essa faixa de idade não expressou os usos linguísticos de “coisinha”. Sinaliza, então, uma escolha vocabular distinta dos mais jovens.

Ao situar contextualmente essas respostas para os estudantes, não houve estranhamento, visto que são recorrentes em práticas diárias. Esses termos puderam ser substituídos por “Dona Maria ou Seu Zé”, uma vez que apresentaram mesmo efeito de sentido, além de exercerem função de vocativo/chamamento. Num contexto mais informal, por exemplo, em festas com amigos, no intervalo escolar ou até mesmo numa ligação através do celular, os discentes confirmaram os usos das expressões “coisinha, fulano, moço ou moça, além de parceiro (a)”. No entanto, diante de um contexto que requer formalidade, como em apresentação de atividades em sala de aula, adequaram a resposta, sugerindo “senhor, senhora”.

No desenvolvimento dessa atividade, a aluna A4, da faixa etária de 13 a 14, relatou um ruído na comunicação ao utilizar a expressão “coisinha”. O interlocutor não aceitou ser denominado dessa forma, por considerar um termo pejorativo.

A4: Professor, quando chamei um desconhecido de coisinha para perguntar sobre o endereço de um sítio, ele me respondeu que tinha nome e que não era coisinha.

Como o objetivo da comunicação era apenas identificar um endereço, os discentes argumentaram que o mais adequado nessa ocasião era utilizar “senhor ou rapaz”, para se aproximar do sujeito. “Coisinha” pode denotar, de acordo com a situação, um sujeito afeminado ou delicado. Essas interpretações geraram um equívoco no diálogo entre a aluna e o interlocutor.

Tabela 7: Respostas por faixa etária e sexo

Situação			
Tinha alguém o (a) observando tirar a <i>selfie</i> ? Que nome você atribuiria a essa pessoa ou que atitude ela teve?			
Faixa etária	Sexo	Respostas	Total
De 13 a 14	M	Era abelhuda	-
		Estava curiando	02
		Estava de tocaia	03
	F	Era abelhuda	06
		Estava curiando	02
		Estava de tocaia	02
De 15 a 17	M	Era abelhuda	04
		Estava curiando	03
		Estava de tocaia	07
	F	Era abelhuda	04
		Estava curiando	-
		Estava de tocaia	02

Tabela 7. Fonte: Produzido pelo autor.

A tabela 7 apresenta a diversidade linguística proveniente de uma situação comum à realização de *selfie*. Em muitas circunstâncias, ao realizar o registro imagético através do celular, muitos sujeitos ficam observando tal ato. Nesse oportuno, questionou-se aos alunos qual nome se atribui a essa pessoa ou que atitude ela teve.

As respostas pressupõem efeitos diversos no ato comunicativo, apesar de semanticamente expressarem atos similares. As expressões “abelhuda, curiando e tocaia”, diante de uma prática de *selfie*, não causaram estranhamento na turma do oitavo ano. Mesmo “tocaia” pressupondo ser um sujeito prestes a agir de forma maléfica, no *corpus* em questão, a interpretação identificada consistiu em apenas observar o outro.

Para os estudantes, geralmente, o termo “curiando” é muito usado por pessoas mais idosas e com reduzido grau de escolaridade. Esses adultos o utilizam como forma de advertir os mais jovens, pois se pressupõe que são mal educados ao agirem com curiosidade. Entre momentos de descontração, em que se comenta sobre vidas alheias, utilizam-se muito as respostas da tabela 7, principalmente “abelhuda”. Conclui-se, dessa forma, que os termos circunscrevem a um contexto informal.

Ao mudar essa situação sociocomunicativa para um grau de formalidade mais acentuado, como por exemplo, num diálogo com a direção escolar, houve mudança na escolha linguística. Os discentes recorreram ao termo “olhar”. Durante o reconhecimento da diversidade linguística, nenhum estudante mencionou essa expressão. Porém, ao contextualizar a diversidade, mobilizou-se um conhecimento de adequação e inadequação vocabular.

Na primeira faixa etária, no grupo masculino, predominaram as expressões “curiando e tocaia” para designar uma pessoa curiosa ou uma situação em que a pessoa se prepara para atacar ou agir. Não se identificou o termo “abelhuda”. No entanto, no grupo feminino da mesma faixa etária, ele atingiu 60%, ou seja, um uso bastante recorrente, enquanto os demais termos, apenas 20% cada.

Para a faixa etária de 15 a 17, a metade do grupo masculino, ou seja, 50% recorreram à expressão “tocaia”. Diferente da faixa mais jovem, “abelhuda” foi utilizada por 28%, enquanto “curiando”, por apenas 22%. Em ambos os intervalos de idade, a palavra “abelhuda” se sobressaiu no grupo feminino, se efetivando em 66% das respondidas na faixa de maior idade. Em ocasião alguma, nesse mesmo grupo, houve a mobilização linguística de “curiando”, o que diverge dos demais.

Tabela 8: Respostas por faixa etária e sexo

Situação			
Ao postar/visualizar sua selfie, alguém sorriu? E nessa ocasião, quais falas serviram para xingar ou elogiar?			
Faixa etária	Sexo	Respostas	Total
De 13 a 14	M	Fio (a) do canço	03
		Fio (a) da peste	01
		Fio (a) do teto	-
		Não usam essas expressões	01
	F	Fio (a) do canço	02
		Fio (a) da peste	01
		Fio (a) do teto	03
		Não usam essas expressões	04
De 15 a 17	M	Fio (a) do canço	08
		Fio (a) da peste	02
		Fio (a) do teto	04
		Não usam essas expressões	-
	F	Fio (a) do canço	02
		Fio (a) da peste	01
		Fio (a) do teto	-
		Não usam essas expressões	03

Tabela 8. Fonte: Produzido pelo autor.

Ao publicar a *selfie* em redes sociais, pode haver muitos comentários tanto elogiando, quanto criticando. Nesse oportuno, os sujeitos partícipes desse ato comunicativo produzem respostas diversas aos possíveis comentários. Partindo desse contexto, perguntou-se aos discentes como reagiram nessa situação. Vale ressaltar que as expressões distribuídas na tabela 8 circunscrevem tanto a contextos de elogios, quanto de críticas, por isso foram elencadas conjuntamente na mesma tabela.

Ainda é mister observar que acrescentou-se à tabela a resposta “não usam essas expressões”. Tal feito derivou-se da atitude de alguns discentes não usarem os termos “fio (a) do canço, fio (a) da peste e fio (a) do teto”, visto que os associaram às doenças como câncer, peste e tétano, respectivamente. Diante de uma atitude grotesca, esses mesmos alunos afirmaram que não agem de forma similar, apenas não responderam; bem como diante de um elogio, agradeceram o comentário.

Pelo quadro, a maioria dos alunos de 13 a 14 anos, ou seja, 60% recorreram à expressão “fio (a) do canço”; em contrapartida, as alunas usaram “fio (a) do teto”. Nesse mesmo grupo, se destacou a responsiva de não usarem as expressões da tabela, conforme justificado anteriormente. Entre os enunciados proferidos na sala com os usos dessas expressões estão:

A5: Fia do canço bonita. (intenção de elogio)

A6: Fio do teto enjoado. (intenção de crítica)

A7: Fia do teto que se acha. (intenção de crítica)

As expressões em questão integram a cultura linguística itabaianense, podendo, de acordo com o contexto, ter os efeitos comunicativos de elogio ou de crítica. Realçam a qualidade do sujeito ao servir de intensificador, por exemplo, “**Fia do canço** bonita”, a expressão destacada pode ser substituída pelo termo “muito.” Geralmente, essas expressões são delineadas em situações informais em que os interlocutores podem ou não ter intimidade.

Na faixa de 15 a 17 anos, novamente, o termo “fio (a) do canço” se sobressai no grupo masculino, atingindo 57% das respostas, seguido por “fio do teto” 28%, e “fio da peste” 15%. Já no grupo feminino dessa mesma faixa de idade, o objetivo de não atribuir uma resposta ao interlocutor foi o mais mencionado. Postura que demonstra uma cautela em preservar a imagem/*selfie* publicada.

Tabela 9: Respostas por faixa etária e sexo

Situação			
Geralmente, como a prática da <i>selfie</i> está inserida numa ocasião descontraída ou festiva, quais tipos de alimentos tinham no evento/local onde ocorreu esse registro?			
Faixa etária	Sexo	Respostas	Total
De 13 a 14	M	Amarradinho / Moinho	01
		Caixa d'água / Melancia	01
		Carne de criação / Carne de ovelha	-
		Geladinho / Sacolé	03
		Outras respostas	-
	F	Amarradinho / Moinho	-
		Caixa d'água / Melancia	03
		Carne de criação / Carne de ovelha	-
		Geladinho / Sacolé	04
		Outras respostas	03
De 15 a 17	M	Amarradinho / Moinho	01
		Caixa d'água / Melancia	03
		Carne de criação / Carne de ovelha	02
		Geladinho / Sacolé	03
		Outras respostas	05
	F	Amarradinho / Moinho	01
		Caixa d'água / Melancia	01
		Carne de criação / Carne de ovelha	-
		Geladinho / Sacolé	02
		Outras respostas	02

Tabela 9. Fonte: Produzido pelo autor.

Geralmente, a prática da *selfie* está inserida numa ocasião descontraída ou festiva. Pressupõe-se, então, que alguns itens alimentícios são consumidos. Nessa situação, os discentes elencaram alguns itens que degustaram. O quadro 9 traz as respostas distribuídas de acordo com a faixa etária e o sexo. Nota-se, também, o acréscimo nesse quadro do item “outras respostas”. Essa postura derivou-se dos enunciados se limitarem a bebidas ou alimentos industrializados, as quais se distanciam da diversidade linguística regional. Por isso, optou-se por não as elencarem.

Na faixa etária mais jovem, os alunos mencionaram alimentos como amarradinho/moinho; caixa d'água ou melancia; geladinho ou sacolé. O primeiro item é composto de vísceras de animais bovinos ou suínos, ou seja, pedaços de carnes unidos/amarrados por um pedaço de tripa/intestino do animal, por isso, a nomenclatura amarradinho. O segundo alimento, a melancia, recebe também o nome de “caixa d'água” por

acumular muito líquido no interior. Dessa forma, os alunos fizeram tal associação. Já o último item refere-se a um suco/bebida congelada dentro de um saco plástico pequeno.

Nesse mesmo grupo, 60% usaram a expressão geladinho, fato similar ao que ocorre no grupo feminino da mesma faixa de idade. Destaca-se, também, o item “outras respostas”, uma vez que alguns alunos mencionaram apenas alimentos industrializados. Fato esse que também se verifica na faixa etária de 15 a 17, no grupo masculino. Ainda assim, os termos “caixa d’água ou melancia, geladinho ou sacolé e carne de criação ou carne de ovelha” são recorrentes em práticas sociais corriqueiras, por exemplo, no almoço familiar, em que os sujeitos são íntimos e há a pretensão de registrar o momento descontraído através da *selfie*. No grupo feminino, tal feito também se materializou, porém não se verificou a ocorrência de carne de criação ou carne de ovelha.

Os itens mencionados na tabela 9 também integram a cultura alimentícia da feira de Itabaiana/SE. Muitos estudantes convivem nesse contexto de comercializar muitas proteínas, como amarradinho/moinho, carne de criação/carne de ovelha, e a frutas, como caixa d’água/melancia. Por residirem na zona rural, onde desenvolvem o plantio de vários itens, alguns estudantes denominam o sítio de “malhada”, por exemplo, “Plantei várias batatas na malhada.” Pressupõe que a própria origem/convívio familiar fê-los usar essa diversidade linguística.

Tabela 10: Respostas por faixa etária e sexo

Situação			
Nos momentos em que se realiza uma selfie, geralmente, as pessoas estão acompanhadas. Aquela pessoa que não sabe andar sozinha, ela anda...			
Faixa etária	Sexo	Respostas	Total
De 13 a 14	M	Colada	02
		Em corja	01
		Encangada	01
		Grudada	01
	F	Colada	05
		Em corja	02
		Encangada	01
		Grudada	02
De 15 a 17	M	Colada	05
		Em corja	04
		Encangada	04
		Grudada	01
	F	Colada	02
		Em corja	-
		Encangada	01
		Grudada	03

Quadro 10. Fonte: Produzido pelo autor.

Nos momentos em que se realiza uma *selfie*, geralmente, as pessoas estão acompanhadas. Partindo dessa situação, questionou-se aos alunos como chamam os sujeitos que nunca estão sozinhos, ou seja, que sempre estão ladeados por pessoas. Surgiram diversas respostas, dentre as quais: colada, em corja, encangada e grudada. O quadro 10 consiste na distribuição dessa diversidade linguística de acordo com a faixa etária e o sexo.

Num momento festivo, em que os interlocutores possuem familiaridade, são comuns os usos de “colada e grudada”. Já as expressões “em corja e encangada” podem causar estranhamento, visto que têm semânticas diversas, tais como grupo de pessoas não confiável e estar em cima do outro, respectivamente. Ao transmutar o contexto comunicativo para uma situação de atividade em sala de aula, os discentes substituíram esses termos por “unidas, juntas”. Vale mencionar que durante o reconhecimento da diversidade linguística num contexto de realização da *selfie*, essas expressões não foram mencionadas, apenas citadas quando sugerida a alteração do contexto, no caso para o ambiente escolar.

Nas duas faixas etárias, a expressão “colada” se sobressai, por ser bastante recorrente na linguagem dos jovens no contexto hodierno. Já o termo “em corja” apenas não foi identificado no grupo feminino da faixa etária de 15 a 17. Expressão que também sinaliza usos depreciativos, uma vez que denota agrupamento de pessoas com intenção ilegal. Porém, no ambiente escolar, tal interpretação não foi recorrida durante as leituras das *selfies*, apenas mencionada pelos alunos em ocasiões posteriores.

No grupo masculino mais jovem, as diversidades linguísticas “em corja, encangada e grudada” foram realizadas numericamente de forma equivalente; por sua vez, no feminino, a primeira e a terceira expressões ocorreram 20% cada. Em contrapartida, de 15 a 17 anos, no primeiro grupo, a equivalência numérica foi verificada entre “em corja e encangada”, 28% cada.

O levantamento desses usos linguísticos reafirma o preceito de Faraco (2004, p. 2) de que “os falantes não são monoestilísticos, mas alternam a forma da sua expressão, adaptando-a às circunstâncias”. Para cada ocasião ou prática social, os sujeitos recorrem a usos distintos da língua. Essa mobilidade circunscreve-se a valores e à identidade dos sujeitos, que, por sua vez, implicam nos fenômenos de variação.

Ao atribuir noções de certo ou errado, como realizado por alguns alunos, à escolha de certas expressões, marginaliza-se o contexto sociocomunicativo, bem como tem-se a imagem de um padrão de correção válido da língua para todas as circunstâncias. Essa postura

foi problematizada durante o reconhecimento dos enunciados atrelado às diferentes ocasiões/circunstâncias dialógicas.

Durante o reconhecimento e a contextualização da pluralidade linguística, os alunos reagiram de diversas maneiras, desde momentos de euforias, de descontração a estranhamento. Alguns estudantes não reconheceram as expressões proferidas por outros membros da turma, tachando, muitas vezes, de esquisitas ou erradas. Postura essa que caracterizou atitudes preconceituosas. Porém, emergiram durante o percurso pedagógico colocações salutares por parte dos alunos. Rebateram o discurso do outro, na medida em que consideraram o uso dessas expressões motivado pelo convívio familiar.

Em nenhuma ocasião se almeja corrigir a fala do outro. A correção pressupõe a noção de erro, bem como uma perspectiva a ser seguida, refutando a heterogeneidade linguística. Geralmente, por conta do distanciamento entre a realização linguística no ambiente familiar do estudante e a realização na escola, a língua portuguesa torna-se uma língua estrangeira, ou seja, a língua “ensinada” no sistema educacional diverge da usada no cotidiano estudantil.

Caso recorresse à gramática normativa enquanto parâmetro de uma possível correção, sedimentaria no ambiente escolar uma “violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2004, p. 8), pois haveria um silenciamento da identidade linguística do estudante. Essa forma corrobora com a ideia supracitada de língua estrangeira. De encontro a essa postura, instigou-se a todo instante o diálogo no ambiente escolar, a fim de tornar o mais natural possível o resgate de práticas sociais dos discentes, além de valorizá-lo.

As expressões identificadas nas tabelas não configuram falares utópicos, destoantes da realidade do aluno. Constituem realizações linguísticas vinculadas a contextos significativos. Essa postura de reconhecimento dos usos da língua problematiza e silencia o contraste entre as diversidades do português que atribui exclusivamente aspectos depreciativos, como noções de certo e errado.

Para consumir o percurso pedagógico em questão, questionou-se aos alunos se já produziram uma *selfie* segurando uma placa com mensagem. Nesse oportuno, foi sugerida a produção dessa placa com a diversidade linguística reconhecida e contextualizada nas etapas anteriores. Ressaltou-se a importância de utilizar termos adequados à situação comunicativa, em que as mensagens estão circunscritas ao contexto festivo.



Figura 2: Placas de *selfie* produzidas pelos alunos

As produções acima demonstram a diversidade linguística atrelada a situações festivas. Os discentes usam as placas para diversos fins comunicativos, como provocar efeitos de ironias ou de humor. Essa mobilidade da linguagem em questão é motivada pelo uso do celular. Logo, a tecnologia propulsiona séries de mudanças na sociabilidade e na atitude dos sujeitos, como práticas de multiletramentos culturalmente proativas.

Considerações finais

Pelo percurso da pesquisa em questão, observou-se, inicialmente, a língua portuguesa circunscrita ao contexto escolar, em que não se oportuniza o convívio com a cultura linguística do aluno. A língua ensinada foi minimizada a um conjunto de regras que divergia de um contexto pragmático, significativo e real para o aprendiz. Em seguida, houve uma discussão sobre a variação ou diversidade linguística, para compreender o real contexto de realização da língua.

No segundo capítulo, buscou-se explicar o deslocamento do letramento ao multiletramento. Destacou-se a mutação nas formas de leitura e de produção das múltiplas modalidades textuais, situada num ambiente multissemiótico, isto é, nas tecnologias digitais. A produção colaborativa se sobressaiu diante do individualismo, não havendo espaço para o “controle unidirecional da produção cultural” (ROJO, 2012, p. 24-25).

No terceiro capítulo, o celular e a hodierna prática social de leitura e de escrita foram a temática em análise. Notou-se que o suporte digital implicou em novas posturas nos atos de ler e de escrever, firmando uma “cultura da tela” (SOARES, 2002, p. 150), em que o espaço

se tornou multimodal e, ao mesmo tempo, multissemiótico. Os sujeitos colaboram conjuntamente na produção de informações, desempenhando protagonismo nesse processo.

Por fim, atrelado a esse momento, discutiu-se a valoração da diversidade linguística a partir da tecnologia celular. Considerou-se esse instrumento digital um aliado da inserção da mobilidade linguística no ambiente de ensino, uma vez que “os aparelhos digitais instigam a continuidade de um processo de aprendizagem iniciado em sala de aula.” (XAVIER, 2013, p. 47)

A partir do percurso teórico adotado, o projeto “A diversidade linguística e o uso do celular: relato, reconhecimento e contextualização” buscou problematizar no ambiente escolar a diversidade da língua do alunado, construindo um espaço educacional “político” e de empatia. Nesse entremeio, ocorre a formação de um cidadão reflexivo e partícipe de múltiplas esferas sociais. A identidade do aluno, através da pluralidade linguística, adquiriu notoriedade e prestígio, esfacelando as lacunas do preconceito linguístico.

O relato configurou a expressão de uma identidade, pois através da fala se conheceu uma cultura linguística, permeada por valores e atitudes. O reconhecimento da diversidade fomentou o respeito e a empatia, por fim, a sua contextualização reascendeu práticas sociais significativas para os integrantes do ato comunicativo, bem como a adequação ou inadequação ao ato.

Já o uso tecnológico não se restringiu a um mero item figurativo no ensino. Pressupôs uma atitude do aluno através do celular circunscrita à prática situada de realização da *selfie*. Nessa situação, o aluno precisou ser multiletrado, por conseguinte imerso num “mestiço de linguagens” (ROJO, 2012, p.23).

As posições arcaicas e extremas das figuras do professor e do aluno foram diluídas no desenvolvimento das atividades. Houve uma convergência de protagonismos, visto que a voz do aluno se valorizou em todas as etapas do processo de aprendizagem. Caso contrário, a diversidade linguística do discente não seria reconhecida.

A oralidade foi o sustentáculo da pesquisa em questão, por isso instigou-se a sua realização sem uma postura preconceituosa ou corretiva. Essa atitude foi ao encontro dos preceitos de Bagno (2007), qual seja: “é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.” (p. 43-44)

Conforme Bortoni-Ricardo (2011), pode-se debater sobre a gramática da língua padrão à luz das características da fala brasileira, identificando os contextos em que a diversidade da língua é produtiva. O caderno pedagógico, nesse oportuno, constituiu a materialização de uma prática educativa inclusiva e contextualizada, pois foi construído um caminho de inclusão das diferenças linguísticas, ou seja, relatar-reconhecer-contextualizar a partir de uma prática de registro imagético com suporte digital.

Valorizou-se no percurso em questão o falante enquanto “um ente multiestilístico” (FARACO, 2004, p. 2), ou seja, detentor de uma diversidade linguística motivada por diversas circunstâncias. Em nenhuma etapa, as noções de certo e errado foram utilizadas como instrumentos de coerção ou de correção.

A metáfora de Bagno (2007), que considera a língua um enorme iceberg e a gramática, a tentativa de descrever apenas a parcela mais visível dele, demonstra o quão submerso estão as realizações linguísticas não elencadas na gramática normativa. Essas realizações constituem a diversidade da língua silenciada por comportamentos preconceituosos. Então, cabe à escola constituir um espaço de empatia dessa diversidade.

Referências

- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 155-176.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARRAL, Gilberto Luiz Lima. Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. Itabaiana: **Revista Fórum Identidades**, v. 12, ano 6, 2012.
- BARROSO, Bruna L. A.; CYRANKA, Lucia F. M.; OLIVEIRA, Luís Carlos de; SILVA, Maria D. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. Itabaiana: **Interdisciplinar**, v. 20, ano IX, p. 73-94, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado da prova Brasil 2015**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil2015> Acesso em: 17 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRITO, Francisca F. V. de; SAMPAIO, Maria Lucia P. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. Santa Cruz do Sul: **EDUNISC**, v. 38, n. 64, p. 293-309, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>>. Acesso em: 06 fev. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Por que ensinar variação linguística em sala de aula? **Stellabortoni**, Brasília, 2011. Seção artigos. Disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3124;po Acesso em: 06 fev. 2019.
- CAMPOS, Maria Tereza Arruda (coord.) [et al.]. **Português – Vozes do mundo 2**: São Paulo: Saraiva, 2013.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Catarina de Sena S. Mendes da. Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**. 1., 2012, Uberlândia. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-12.
- FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: **II CIEL – Ciclo de Eventos em Linguística**. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. Disponível

em: https://variacaoinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf Acesso em: 17 jul. 2018.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco dos falares sergipanos. Florianópolis: **Work. Pap. Linguíst.** v. 13, p. 156-164, 2013.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte: **Educação em revista**, v. 26, n.03, p. 335-352, 2010.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir M. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. Pelotas: **Linguagem e ensino**, v. 18, n. 01, p. 151-174, 2015. Disponível em: <<http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1308>>. Acesso em: 30 out. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Enicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.) **Abordagens metodológicas em estudos discursivos.** São Paulo: Editora Paulistana, 2010.

LUCENA, Simone (Org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação.** Salvador: EDUFBA, 2014.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Pesquisa e prática docente no contexto escolar. In: UNESP (Org.) **Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos.** São Paulo: UNESP, 2012, p. 7-21.

MORAN, J. M; MASETO, M; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, Francieli Motta da Silva Barbosa. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações. In: **Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**, 2012, Itabaiana. Anais. Itabaiana: UFS, 2012, p. 1-8. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/> Acesso em: 30 de out. 2018

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua portuguesa.** Natal: UFRN, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Produção de leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 30 out. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas: **Educ. Soc.** vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **(Con)Textos Linguísticos**, UFES, v. 7, n. 8.1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/articulo/view/6004> Acesso em: 29 mar. 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. **Hipertextus**, Pernambuco: UFPE, 2005. Seção Artigos. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> Acesso em: 29 mar. 2018.

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2ª ed. Recife: Universitária UFPE, 2009.

Anexo 1



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A diversidade linguística e o uso do celular: relato, reconhecimento e contextualização

Pesquisador responsável: Luiz Carlos de Souza Santos

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Cristina Silva Santos.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Eduardo Silveira

O pesquisador do projeto Luiz Carlos de Souza Santos se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Dr.^a Elaine Cristina Silva Santos.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Luiz Carlos de Souza Santos

Orientador

ANEXO 2



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: A diversidade linguística e o uso do celular: relato, reconhecimento e contextualização

Pesquisador responsável: Luiz Carlos de Souza Santos

Orientador: Prof^ª. Dr.^a. Elaine Cristina Silva Santos.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana/PROFLETRAS

Telefone para contato: (79) 3432-8237

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbicos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 20____.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Luiz Carlos de Souza Santos

Orientador

ANEXO 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno (a) do 8º ano do ensino fundamental, turno matutino, do Colégio Estadual Eduardo Silveira, localizado no município de Itabaiana/SE, autorizo o professor Luiz Carlos de Souza Santos a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **Celular e diversidade linguística: relatar, reconhecer e contextualizar**, desenvolvido pelo mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, 03 de setembro de 2019.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de Itabaiana, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, 03 de setembro de 2019.

Assinatura por extenso

APÊNDICE

CADERNO PEDAGÓGICO

“A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O USO DO CELULAR: RELATO, RECONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO”



Mestrando: Luiz Carlos de Souza Santos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Cristina Silva Santos

² Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-figura-verde-pequena-bonitos-desenhos-animados-que-toma-um-selfie-image75518261> Acesso em: 03 de out. de 2019.

SUMÁRIO

MENSAGEM AO PROFESSOR.....	58
I - AULAS 1, 2 E 3	61
II - AULA 4	64
III - AULAS 5 E 6.....	64
IV – AULAS 7 E 8	65
V – AULAS 9 E 10.....	66
VI – AULAS 11 E 12.....	67
VII - AULAS 13 E 14.....	68

Mensagem ao professor

Professor,

O espaço escolar dialoga constantemente com práticas sociais emergentes. Diversas ações diárias dos sujeitos atrelam-se à tecnologia celular, como ler, escrever, registrar momentos, entre outras. Nesse ensejo, o processo de ensino não se isenta da influência tecnológica. Recusar tal circunstância torna-se um equívoco pedagógico, uma vez que inibe a inserção significativa de práticas de multiletramentos no âmbito escolar. O processo de aprendizagem torna-se mais significativo para o aluno quando parte-se de práticas sociais autênticas.

O celular, nesse sentido, não configura um empecilho, antes um propulsor de práticas consistentes e multimodais. A realização de uma *selfie* ilustra uma prática recorrente pelos sujeitos. Motivada por diversas circunstâncias, desencadeia um percurso salutar no processo de aprendizagem. O presente caderno pedagógico atrela a tecnologia à diversidade linguística. O celular, nesse oportuno, constitui um motivador ou suporte para relatar, reconhecer e contextualizar essa diversidade.

As etapas - o relato, o reconhecimento e a contextualização - compreendem oportunidades de refutar o dualismo na compreensão da diversidade linguística. Para conhecê-la, é significativo ouvir a fala do outro, dessa forma, o relato instiga esse oportuno. Já o reconhecimento da diversidade abrange identificar as terminologias utilizadas em situações sociocomunicativas específicas, ou seja, circunscritas a um contexto. O aluno percebe, nesse ensejo, que, para cada circunstância, há expressões adequadas ou inadequadas.

Essa pretensão emergiu a partir da constatação de atitudes preconceituosas dos alunos em relação à diversidade linguística. Muitos estudantes reconhecem essa diversidade apenas atribuindo conceitos de certo e errado, desprezando a situação sociocomunicativa. Esse comportamento pode ser problematizado a partir de práticas consistentes e bem direcionadas.

O percurso pedagógico a ser delineado não configura uma proposta estanque, antes uma alternativa em que a tecnologia dialoga com o ambiente escolar de forma harmônica. A proposta em questão destina-se ao oitavo ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que essa proposta realizou-se na escola da rede estadual de Sergipe, localizada na cidade de Itabaiana.

Marginaliza-se a concepção de língua enquanto regras gramaticais a serem inculcadas no aluno. As noções de letramento, letramento digital e multiletramento, propagadas por Kleiman (2005) e Soares (2009); Freitas (2010) e Rojo (2012)

respectivamente, também subsidiam a presente proposta pedagógica. O simples manuseio do celular implica numa condição do sujeito de se envolver com práticas multimodais. Leitura, escrita, imagem e áudio, concomitante, integram práticas sociais cada vez mais recorrentes.

Para realizar uma prática social com *selfie*, por exemplo, o sujeito precisa promover uma leitura do link ou do termo “câmera”; registrar o momento; em seguida, saber compartilhar esse registro e escrever uma legenda ou mensagem integrando a imagem. Além disso, pode atrelá-la ao áudio. Todo esse percurso pressupõe espaços multissemióticos, bem como atrelado a elementos contextualizadores: o porquê dessa prática, quando, onde e como foi realizada. Dessa forma, a tecnologia atrelada ao ensino situa eventos reais de multiletramento.

Além disso, a própria postura de recorrer à tecnologia celular no âmbito escolar parte do pressuposto da aprendizagem móvel, de Xavier (2005, 2013) e Barral (2012); uma vez que configura uma modalidade de ensino/aprendizagem oportunizada por instrumentos de comunicação. O contato físico dos sujeitos na unidade de ensino cede espaço à interação mais midiática, porém não menos significativa, em que o processo de aprendizagem resgata experiências extraescolares salutaras tanto para o aluno quanto para o professor.

Almeja-se abordar a diversidade linguística a partir do relato oral, sem para isso apresentar caminhos de como desenvolver esse gênero. Dessa forma, busca-se oportunizar a fala do aluno da forma mais natural possível. Apresentando caminhos/maneiras de como se deve relatar algo, o aluno será induzido a adotá-los. Assim, o reconhecimento da diversidade linguística é prejudicado, conforme as noções de diversidade linguística, de Freitag (2013), Nogueira (2012), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004 e 2011), Faraco (2004) e de Costa (2012).

Neste caderno, considera-se variação e diversidade linguística expressões similares. Conforme Costa (2012), configuram fenômenos que envolvem múltiplos e concomitantes usos de formas com o mesmo significado linguístico, mas marcados por diferentes significados sociais, segundo o contexto em que ocorrem. Isto é, expressões distintas aparentam ser semanticamente similares, porém estão imbricadas por valores diversificados de acordo com a prática social.

A diversidade linguística enquanto realizações ou usos diferenciados da linguagem, conforme Costa (2012), corrobora a noção de que os sujeitos não são monoestilísticos, mas mobiliza o cabedal de conhecimento linguístico, adaptando-o às circunstâncias (FARACO.

2004, p. 2). Nesse ensejo, o caderno em questão valora a identidade do aluno no ambiente escolar, mediante práticas hodiernas que resgatam essa diversidade.

Por fim, o arcabouço teórico adotado refuta qualquer postura de ensino pautada em meras verbalizações, em que se constrói um contexto artificial ou bastante mecanizado de ensino. Essa postura tradicional é problematizada por Messias (2012) e Suassuna (2009), na medida em que é necessário relativizar a importância das múltiplas modalidades linguísticas nas esferas intra e extraescolares.

O caderno se estrutura em aulas, cada uma com duração de cinquenta minutos. Para iniciar qualquer percurso pedagógico, é essencial motivar os discentes, além de realizar uma sondagem das práticas sociais dos mesmos relacionadas à temática, qual seja: usos do celular. As aulas de 1 a 3 cumprem esses propósitos, além de instigar uma leitura imagética de momentos de *selfie* e do gênero poesia sobre a mesma temática, a fim de traçar uma problematização sobre a função do autorretrato ou *selfie*.

A aula 4 se destina a definir coletivamente algumas orientações para o desenvolvimento da *selfie* nas aulas 5 e 6, que constituem momentos extraescolares. Já as 7 e 8 voltam-se ao compartilhamento ou relato de experiências registradas pela tecnologia. As duas ocasiões instigam a identificação da diversidade linguística, a partir do levantamento das terminologias utilizadas nas respostas dos discentes aos questionamentos do professor em relação às imagens expostas pelos alunos.

As aulas 11 e 12 instigam a contextualização da diversidade linguística, reconhecida nas aulas anteriores. É imprescindível contextualizar para inibir qualquer postura preconceituosa em relação à fala do outro, bem como tornar nítida a mobilidade da língua em relação a diversos fatores sociocomunicativos. Dessa forma, as noções de certo e errado são silenciadas nesse percurso de aprendizagem.

Por fim, as aulas 13 e 14 resgatam na sala uma prática social recorrente pelos alunos, qual seja: a produção de placas de *selfie*, a partir da diversidade linguística reconhecida anteriormente. Tal pretensão visa à valorização do suporte tecnológico em práticas significativas para o aluno atrelado à diversidade.

Luiz Carlos de Souza Santos

Autor

I - Aulas 1, 2 e 3 (150 minutos)

Objetivos

- * Motivar a turma a participar do projeto “Celular e diversidade linguística”;
- * Inserir a temática tecnologia em sala de aula;
- * Promover uma sondagem sobre usos do celular em práticas sociais do alunado;
- * Problematizar a partir da diferença de linguagem em: “e agora, tiro retrato ou *selfie* da minha história?”
- * Mostrar imagens relacionadas à *selfie* e promover uma leitura imagética;
- * Delinear as experiências registradas pela *selfie*;
- * Estabelecer diálogo entre as experiências e o poema “O Autorretrato”, de Mario Quintana.

Material necessário

- * Imagens de *selfie* de domínio público disponibilizadas pela internet;
- * Data-show para a reprodução das imagens em sala de aula;
- * Cópias ou projeção no data-show do poema “O Autorretrato”, de Mario Quintana.

Distribuição das aulas

- * Uma aula destinada à sondagem temática;
- * Uma aula para a exibição das imagens e possíveis comentários/interpretações sobre *selfie*;
- * Uma aula para estabelecer um paralelo entre as imagens e o poema.

Percurso pedagógico

Caro professor, durante a realização das atividades a seguir, estimule a discussão coletiva sobre cada questão para que os alunos socializem suas compreensões e experiências. O presente percurso pedagógico também subsidia o professor a perceber em quais práticas multimodais o aluno está imerso, mediante o uso da tecnologia, no caso, o celular.

1. Inicie o projeto com um levantamento das experiências sobre as funções do celular e da *selfie* nas práticas sociais do alunado.

a) Quais funções o celular tem no seu cotidiano?

- b) O uso do celular deve ser proibido em algumas ocasiões? Quais e por quê?
- c) Você tira retrato ou *selfie*? Tem diferença? Qual?
- d) Em que situações você usa *selfie*?
- e) O que o motiva a utilizar *selfie*?

2) Após o registro oral, apresente aos alunos as imagens de *selfie* a fim de delinear a sua diversidade funcional de acordo com o contexto/experiências.

- a) Nas imagens a seguir, qual pretensão de recorrer à *selfie*?
- b) Quais elementos são valorizados nas imagens?
- c) As *selfies* transmitem que sensações/sentimentos/lembranças?
- d) Você já registrou algo semelhante?

Imagem 1



Imagem 2³



Imagem 3⁴



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



³ Imagens 1 e 2 - Disponíveis em <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-46311652> acesso em 18 de ago 2019.

⁴ Imagens 3 a 9 – Disponíveis em <http://boamente.co/post/24-selfies-tao-criativas-e-engracadas-que-voce-vai-querer-copiar-sem-hesitacao/701> Acesso em 14 de ago 2019.

Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



3) Em seguida, proponha a leitura do poema “O autorretrato”, de Mario Quintana, e possíveis questionamentos para estabelecer um diálogo entre as práticas sociais dos alunos e a funcionalidade da tecnologia para o eu lírico.

Poema “O Autorretrato”, de Mario Quintana⁵

No que me faço
- traço a traço-
às vezes me pinto nuvem
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
de que não há mais lembrança...
ou coisas que não existem,
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
terminado por um louco!

⁵ QUINTANA, de Mario. **O Autorretrato**. Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/o-auto-retrato-poema-de-mario-quintana/> Acesso em: 02 de abril 2019.

- a) No contexto do poema, retrato pode significar *selfie*? Explique a partir de elementos linguísticos do texto.
- b) A partir das suas experiências com a tecnologia, quais outras estão presentes no texto?
- c) Em que medida as experiências do eu lírico dialogam/combinam com as suas práticas sociais?
- d) O retrato ou a *selfie* traduzem ou registram exatamente o que somos ou desejamos ser?

II – Aula 4 (50 minutos)

Objetivos

- * Definir coletivamente quais contextos devem ser registrados mediante *selfie*, bem como condições de respeito ou privacidade para desenvolver essa atividade;
- * Formar um grupo no *whatsapp*, a fim de os alunos postarem os registros imagéticos apenas nesse espaço virtual.

Material necessário

- * Celular ou câmera fotográfica.

Distribuição das aulas

- * Uma aula visando a orientações e definições coletivas para o desenvolvimento da prática de registro imagético.

Percurso pedagógico

Sugira aos alunos distribuírem as carteiras em forma de círculo na sala de aula. Essa medida oportuniza uma visão geral da turma por parte dos alunos, além de instigar os mesmos a opinarem sobre o desenvolvimento da atividade.

Algumas condições precisam ser elencadas nessa atividade: não expor outras pessoas na imagem, apenas o próprio aluno, e quais contextos devem ser registrados, por exemplo, aniversário, viagem, a própria residência, entre outros.

III – Aulas 5 e 6 (100 minutos) – Prática extraescolar

Objetivos

- * Promover *selfie* de um momento/experiência significativa para o aluno;

- * Postar os registros imagéticos no grupo de *whatsapp* específico da turma.

Material necessário

- * Celular.

Distribuição das aulas

- * Duas aulas extraescolares visando ao registro e à postagem das imagens no grupo de *whatsapp*.

Percurso pedagógico

Proponha aos alunos registrar *selfie* de momentos significativos para os mesmos, considerando as condições elencadas na aula anterior. Após a realização dessa prática, os discentes devem postar as imagens no grupo.

Em outra ocasião, as *selfies* serão expostas em sala de aula, a fim de promover um compartilhamento de experiências, pois os alunos devem construir um relato oral em sala do momento registrado. O uso do celular não se limita a apenas manipulação de uma tecnologia, mas de uma atitude do aprendiz em dar continuidade ao seu processo de aprendizagem iniciado na escola e proposto pelo professor mesmo fora do espaço de ensino, conforme Xavier (2013).

IV - Aulas 7 e 8 – (100 minutos)

Objetivo

- * Proporcionar aos alunos o compartilhamento/retrato de experiências registradas pelas *selfies*.

Material necessário

- * Data-show para expor as imagens na sala de aula;

Distribuição das aulas

- * Duas aulas visando ao relato de experiências.

Percurso pedagógico

As atividades compreendem as exposições das *selfies* através de data-show no ambiente escolar, além de relatar a experiência. As imagens dos alunos devem ser expostas de forma aleatória, para que os mesmos não fiquem apreensivos por já pressuporem quem será o próximo a relatar a experiência. A cada *selfie* apresentada, o aluno relata a experiência, considerando todo o contexto do acontecimento. Para tanto, concomitantemente, o professor pode instigá-lo com os seguintes questionamentos:

- * Em qual ambiente você (aluno) estava onde recorreu à *selfie*?
- * Havia mais pessoas nesse momento? Qual relacionamento você tem com essas pessoas?
- * O momento compreendia que evento?
- * Por que esse evento mereceu ser registrado? Expressou algum sentimento? Qual?
- * Antes ou depois de registrar o momento, ocorreu alguma situação inusitada? Qual?

Sugestão: É interessante iniciar a apresentação com a *selfie* do próprio docente, a fim de se colocar na condição de estudante. Tal postura envolve a turma, inibindo qualquer comportamento inseguro. Além disso, os discentes da turma também são instigados a opinar sobre as imagens dos outros colegas. Constitui outra alternativa gravar o áudio dos relatos ou anotar as várias diversidades linguísticas surgidas e que são recorrentes nesses relatos, para nortear a atividade subsequente.

V - Aulas 9 e 10 (100 minutos)

Objetivo

- * Reconhecer a diversidade linguística dos discentes.

Distribuição das aulas

- * Duas aulas priorizando a oralidade.

Percurso pedagógico

Professor, como critério ou categoria para identificar a diversidade linguística, utilize o levantamento das terminologias utilizadas nas respostas dos discentes aos enunciados a

seguir. Relembre com os alunos as imagens expostas na aula anterior e promova as seguintes questões oralmente.

* Havia pessoas desconhecidas no ambiente em que você se encontrava? Se você precisasse falar com ela como a chamaria?

* Tinha alguém o (a) observando tirar a *selfie*? Que nome você atribuiria a essa pessoa?

* Alguém sorriu da sua *selfie*? Sorrir do outro é o mesmo que?

* Em nossa região, quais falas servem para xingar ou elogiar?

* Aquela pessoa que não sabe andar sozinha, ela anda ...

VI - Aulas 11 e 12 (100 minutos)

Objetivos

* Contextualizar a diversidade linguística presente nos relatos dos discentes;

* Inibir qualquer postura depreciativa em relação à fala do outro.

Material necessário

* Termos proferidos pelos alunos impressos ou escritos na lousa.

Distribuição das aulas

* Duas aulas visando à contextualização da diversidade linguística.

Percurso pedagógico

É salutar conhecer a fala do grupo social de onde provêm seus alunos a fim de delinear percursos pedagógicos significativos para a comunidade escolar. Nessa perspectiva, após o relato dos discentes, exponha os termos na lousa ou os imprima e distribua à turma, em seguida promova alguns questionamentos, tais como:

* Esses termos causam algum estranhamento? Por quê?

* Existem outras formas de falar ou se referir ao mesmo elemento, comportamento ou ação?

* Em quais momentos é mais adequado falar dessa forma?

* O que o motivou a falar dessa forma?

* Se fosse num seminário em sala de aula, como você usaria esses termos?

* Já em casa, em festa com amigos, numa conversa particular com seu melhor amigo, no intervalo escolar ou até mesmo numa ligação através do celular, você se expressa da mesma forma? Explique.

* Os usos das expressões identificadas no relato podem provocar efeitos/reações diferenciadas na comunicação? Como e quais?

VII - Aulas 13 e 14 (100 minutos)

Objetivos

- * Produzir placas de *selfie*, utilizando a diversidade linguística identificada nas aulas anteriores;
- * Considerar o suporte tecnológico numa prática social recorrente pelos alunos.

Material necessário

- * Imagens de placas de *selfie* impressas;
- * Palitos de churrascos para aderir ao papel;
- * Cartolinas a fim de colar no verso do papel atribuindo maior firmeza à folha;
- * Cola de papel e tesoura;
- * Lápis de cor.



Distribuição das aulas

- * Uma aula destina-se à reflexão sobre usos das placas com mensagens para *selfie*;
- * Uma aula para desenvolver as placas.

Percurso pedagógico

Professor, inicie esta última etapa com reflexões acerca dos usos de mensagens em placas para *selfie*.

- * Você (aluno) já produziu alguma *selfie* segurando uma placa com mensagem?
- * Quais funções das mensagens nessas placas?
- * Em que ocasiões, essas placas são mais recorrentes?
- * Quais expressões reconhecidas nas aulas anteriores estão adequadas à postagem em *selfie*?
- * Essas expressões provocam algum efeito na imagem?

Em seguida, proponha aos discentes a produção dessas placas. Oriente-os a produzir mensagem a partir da diversidade linguística dos próprios alunos, elencada na aula anterior. Deve-se considerar a prática social em que está inserida essa realização linguística, para que o desenvolvimento da atividade seja significativo.

Enfim, o percurso delineado no caderno pedagógico facilitou a abordagem da diversidade linguística na sala de aula. Os estudantes compreenderam e realizaram práticas sociocomunicativas notoriamente situadas e reais, em que se valorizou a oralidade do meu alunado.

A timidez, inicialmente, foi um desafio a ser enfrentado, para o desenvolvimento das atividades. Sem a superação desse entrave, a oralidade não era realizada no ambiente escolar e, conseqüentemente, comprometeria o relato. A tecnologia celular, nesse contexto, tornou-se um aliado, na medida em que se realizou uma prática atual e bastante realizada pelos jovens, qual seja: a *selfie*. Dessa forma, motivou-se a oralidade de forma espontânea.

Os alunos desempenharam o papel de protagonista nesse percurso, ou seja, opinaram em todas as etapas; realizaram as atividades sempre a partir da própria realidade linguística e, finalmente, desenvolveu-se a atitude de respeito com a mobilidade da linguagem. Formou-se, então, um sujeito reflexivo, uma vez que a escola constituiu um espaço de reconhecimento da diversidade linguística.